

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



1-2
2010
Том II

ISSN 2072-0297

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 1–2 (13) / 2010

Том II

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Воложанина Олеся Александровна, *кандидат технических наук*

Драчева Светлана Николаевна, *кандидат экономических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *кандидат биологических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 300 экз.

Отпечатано в ООО «Формат».



Дизайн и верстка — студия «Воробей»

www.vorobei-studio.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

Адалова З.Д. Изменения в области аграрных отношений в Дагестане в конце XIX — начале XX вв.	9
Гребнев А.В. Денежно-кредитные отношения в России в первые годы Советской власти	13
Микерина А.Л. Павловский императорский военно-сиротский дом как особый вид военно-учебных заведений России конца XVIII века	16
Моторова Н.С. Участие органов городского самоуправления Российской империи в предотвращении и ликвидации последствий эпидемий в пореформенное время (на примере белорусских губерний)	18
Новиков А.А. К вопросу о датировке бересты с изображением святой Варвары	24
Олесик Ю.С. Растительная символика в современном свадебном обряде Приморья.....	30
Омылаева Е.В. Развитие курортов Кавказа в условиях Первой мировой войны (1914-1918 гг.)	34
Пенькова Ю.А. Надзорная деятельность прокуратуры Мурманской области в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.).....	37
Симора В.А. Повышение квалификации учителей церковно-приходских школ Тверской губернии в конце XIX — начале XX вв.	41
Ходаковский В.В. Быт рабочих города Воронежа в 1930-е годы	44
Цыганов А.В. Проблемы истории российской цензуры в отечественной историографии	46
Шалахов Е.Г. К истории изучения древностей Приветлужья	49
Шахворостов В.В. Шефство как одна из форм взаимной помощи подразделений Красной Армии, пограничников и местного населения в 1920-х годах на Дальнем Востоке	51

ФИЛОЛОГИЯ

Айвазова В.В. Элементы сценария «благодарность» в дискурсе английских волшебных сказок	55
Акинина А.В. Математизация знания в языковом пространстве	60
Вавилова Е.Н. Сравнительный анализ двух паронимических рядов наречий	62
Гулямова З.Р. Особенности стилистического приема антитезы (на примере английского языка)	66
Демидова Т.А. Характеризующая функция образных единиц в художественном тексте. Женский образ в прозе В.П. Астафьева	69
Джафарова У.М. Поэтика интертекстуальности в литературе постмодернизма.....	71
Зорица Ивана Самооценка и понимание ошибок в процессе изучения иностранного языка	73
Киманова Л.Б. Scientific and Social Relevance of Argumentation Studies.....	77
Костева В.М. Языковой империализм тоталитарных государств XX века	79
Kuimova M.V. The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university	82
Малкова Т.Ю. Литература и фольклорная традиция: формы русских народных представлений о демонических силах в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».....	86
Жетписбаева Б.А., Махаева А.К. Текст как единица общения и обучения опосредованному межкультурному общению	88
Одилова Г.К. Из истории перевода западной и восточной литературы.....	92
Околелова О.Н. Лексико-семантический портрет понятия «оценка» в английском языке	95
Полякова С.В. О некоторых тенденциях современного употребления имен числительных	97
Прядильников О.В. Проблемы исследования двух разновидностей фонетической интерференции	100
Турамурадова И.И. Метаметафора и метафора-текст: разграничение понятий	104

Тюрина И.И.

- Языковая репрезентация анималистической символики
(сопоставительный аспект исследования концепта «змея»
в русских и китайских фольклорно-мифологических текстах) 105

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Трифорова А.Ю.

- О полифоническом стиле А. К. Глазунова
(на примере его циклов «Прелюдии и фуги» для фортепиано) 109

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Макиенко М.Г.

- Философско-эстетическая природа киноискусства 112

Шалкаров Д.Б.

- Вопросы веры в воззрениях Имама Агзама Абу Ханифы
и его последователя Хусама ад-Дина ас-Сыгнаки 115

Яковлева И.Г.

- К вопросу периодизации искусства китайского фарфора
эпохи поздняя Цин (1796 — 1911 гг.) 117

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Бабина С.А.

- Юридическая природа применения условного осуждения 121

Бобкова С.С.

- Предупреждение незаконной добычи водных биоресурсов (на примере Камчатского края) 124

Гладких В.Н.

- Субъективные признаки незаконной выдачи паспорта гражданина Российской Федерации,
повлекшее незаконное приобретение гражданства Российской Федерации 130

Гладких М.Н.

- Проведение квалификации преступлений со специальным субъектом —
необходимое условие обеспечения законности 133

Жирнов А.В.

- Лоббизм в правоприменительном процессе РФ 136

Иванова Л.В.

- Отличие эксцесса исполнителя преступления от стечения нескольких лиц в одном преступлении ... 138

Кацев М.И.

- Сейм Латвийской Республики и институт референдума 141

Корнеев С.В.

- Исторический анализ развития Уголовного закона,
предусматривающего ответственность за незаконный оборот наркотиков 144

Корнеева Т.Р.

Вопросы применения конфискации имущества по делам
о злоупотреблении должностными полномочиями 147

Литвиненко В.Т.

Влияние крупных держав как ведущих политических акторов
на процессы признания/непризнания новых государств..... 151

Макарчук И.Ю.

Правотворчество: понятие и место в механизме правового регулирования 153

Степанов А.Г.

Конституционно-правовой статус субъекта
Российской Федерации (на примере Камчатского края)..... 159

Токарева К.Г.

Особенности договора постоянной ренты 164

Юсибов Г.Б.

К вопросу о понятии «обременения права собственности» 168

ПОЛИТОЛОГИЯ

Дешко В.К.

Политика России в области нераспространения ядерного оружия 171

Прыткова Ю.И.

Подходы к формированию и реализации современной миграционной политики 173

Трухачев В.В.

Политико-экономический анализ противоречий в реализации
приоритетных национальных проектов в российских условиях..... 175

Цатурян С.А.

«Мягкая сила» ЕС: инструмент создания единственной сверхдержавы..... 181

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Болотова Е.А.

Развитие культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии 186

Жиляев А.Г., Палачева Т.И.

Современные системы и методики первичной профилактики наркотизации 188

Жиляев А.Г., Палачева Т.И.

Исследование личностных оттенков респондента по отношению
к наркотическим веществам у подростков и юношества..... 194

Канаева Н.А.

Ценности и их влияние на формирование личности 200

Лазарева Л.В.

Процесс обучения иностранному языку как средство развития
коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров 202

Ларина А.А.

Личностно-профессиональное самоопределение учащихся —
одна из центральных задач современной школы..... 205

Палачева Т.И., Жилев А.Г.

Формирование «Я — концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах 208

Рыбакова Т.В.

Семиотические аспекты массового сознания 215

Седова Е.А.

Теоретические предпосылки формирования интегративной
и инструментальной мотивации обучения иностранному
языку студентов технического ВУЗа 220

Скрипкина Н.В.

Педагогические профессиональные установки к детям
(на примере изучения иерархии ценностей педагогов ДОУ) 224

Хлебодарова О.Б.

Взаимосвязь статусного положения в коллективе и самооценки подростка 227

Чарышева С.Р.

Практические аспекты исследования адаптации персонала 229

ПЕДАГОГИКА

Isa Ahadov

Application of Project Method to EFL Teaching in Globalization Period
and in Framework of Bologna Process 233

Ахмедзянов Д.А., Дударева Н.Ю.

Инновационная составляющая инженерного
образования в современной высшей школе 239

Берестовицкая С.Э.

Мировоззренческое самоопределение старшеклассника: эмпирический анализ..... 243

Бушковская Е.А.

Интеграционные исследования томских ученых
в различных сферах науки и образования 249

Величко Е.В., Постнова В.В., Чернова Т.В.

Основные направления работы по психомоторному развитию детей в Домах ребенка 253

Гармаев Ц.К.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей
начальных классов в Педагогическом институте Якутского
государственного университета им. М.К. Аммосова..... 258

Глазунова Е.В.

Театр и школа (на примере театра «Подсолнух» МОУ СОШ №47 г. Читы)..... 261

Горчакова Л.Н.

Понятие «Карьера» в научно-практической литературе 263

Денисенко Т.М.

Из опыта применения зрительных опор для развития навыков
монологической речи при обучении иностранному языку в неязыковом вузе 266

Епифанова М.В., Еремина Е.И.

Предпочтения детей и подростков в выборе литературы для чтения 269

Запорожец Е.А.

Современные подходы к проблеме формирования
коммуникативной компетенции у будущих госслужащих 272

Кельцинова И.С.

Гуманная педагогика — общечеловеческая ценность 274

Кирик А.М.

Особенности ознакомления с родным краем дошкольников
с нарушением зрения на примере г. Москвы 277

Колесникова А.А.

Духовная культура младшего школьника как педагогический феномен 280

Олейникова Л.Т.

Дополнительное образование детей — потенциал воспитания 282

Острецова М.В.

Информационные технологии в преподавании предметов
народной и мировой художественной культуры в школе 287

Рагулина Л.В.

Компоненты, критерии и показатели коммуникативной
компетентности преподавателя высшей школы 290

Рождественская Е. А.

Модель математических способностей инженера
и ее реализация в процессе обучения студентов высшей математике 292

Сидорова А.В.

К.Д. Ушинский о структуре управления и функциях педагогов в работе «Три элемента школы» 295

Чепурышкин И.П.

Моделирование реабилитационно-воспитательного пространства (среды)
образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья 298

Шабетник О.И.

Восстановительное обучение при поражении
недоминантного полушария мозга. Выдержки из протоколов 300

Шершукова Е.В.

Социально-экономические предпосылки развития высшей школы
в условиях модернизации российского профессионального
образования будущих специалистов по рекламе 305

Шурыгина М.Л.

Выразительность в речи и пении в младшем школьном возрасте 309

ИСТОРИЯ

Изменения в области аграрных отношений в Дагестане в конце XIX — начале XX вв.

Адалова З.Д., к.и.н., доцент
Дагестанский государственный педагогический университет

В Дагестане во все времена испытывали острую нехватку земли. Земля являлась основным мерилом и источником богатства, средством сельскохозяйственного производства.

Дагестан в постреформенный период попал в водоворот противоречий экономического развития, суть которых заключалась в сохранении отсталого земледелия при формировании системы развитого промышленного производства с проникновением и развитием в Дагестане капиталистических отношений.[12, с.28]

Общая площадь общественных, частновладельческих и вакуфных земель составляла 1.445.018 десятин.[8, с.27]

Вся земельная площадь Дагестанской области, по данным податных инспекторов составляла 2.749 тыс. дес., площадь сельскохозяйственных угодий — 1.5 млн. дес., на долю пашни, садов и сенокосов приходилось примерно 18.4% всей этой площади или 276 тыс. дес., остальные угодья составляли пастбища, выгоны, леса.[25, лл.124-129]

Это означало, что в Дагестане имелись, хорошие возможности для развития земледелия и животноводства. Однако в условиях царской России и господства феодальных отношений в Дагестане возможности эти не были полностью использованы.

В Дагестане, особенно в горах, где клочки земли отрывались у природы трудом поколений, государственная собственность практически распространялась лишь на отдельные пастбищные угодья.

Пашня всегда находилась в частной собственности, крестьян — узденей, на равнине — в собственности беков и князей.

Крупными владельцами земли были ханы, беки, помещики. Они сосредоточили в своих руках свыше 2/3 всей частновладельческой земли.

Феодалы и казна владели огромными угодьями при крайнем недостатке для пахоты земель в Дагестане. Царское правительство снова отдавало местным феодалам часть государственных земель, чем задерживало разрушение феодального землевладения.

И тем не менее, происходило проникновение и развитие в Дагестане капиталистических отношений.[14, с.28]

С проникновением и развитием капиталистических отношений, дагестанским землевладельцам и скотовладельцам в силу разных причин стало выгодным сдать

в аренду свои земельные угодья (пахотные земли, пастбища).

Многовековое пребывание на определенной территории всегда давало народу право на обрабатываемую им землю. Этот факт признавался и представителями царской администрации на Кавказе.

Положение дагестанских крестьян к концу XIX в. стало заметно ухудшаться, особенно после начала мирового экономического кризиса, начавшегося в 1899 г. и оказавшего сильное влияние, как на экономику России, так и Дагестана. Это привело к обострению отношений между раями и беками, росту земельных споров в Дагестане, основная причина которых крылась в остром малоземельи, особенно в горной части.

1900 году последовал указ царя, в котором говорилось, что земли сельских обществ Дагестанской области и их недра «принадлежат правительству», государственным крестьянам они отведены лишь в постоянное пользование, эти земли отнюдь не их собственность. В 1911 г. в ведение управления госимуществ было передано 3 тыс. дес. земли Аварского округа, объясняя это тем, что эти земли принадлежали в былые времена аварскому хану. Пополнялся фонд «оброчных статей», отобранные земли использовались и для наделения беков, для поощрения чиновников царской администрации. 14 июля 1888 г. «на основании Высочайше утвержденного мнения Государственного Совета, по Дагестанской области» в ведение Управления государственных имуществ были переданы следующие земельные угодья: казенные леса, казенные возделанные и пастбищные участки, верхняя площадь горы Гуниб, поземельные казенные оброчные статьи, Кайтагские минеральные воды и конфискованные после возмущения 1877 г. Дидойские и Анцухо — Капучинские нагорные пастбища.[23, л.58]

Что касается аренды «оброчных статей» или казенных земель, большинство их арендаторов в Дагестанской области, к примеру, в 1910 г. составляли крестьяне.

Правительство усиливало борьбу со всевозможными земельными сделками (особенно с развитием капиталистических отношений — с обнаружением на той или иной территории полезных руд), совершаемыми крестьянами.

Дагестанские нефтеносные земли стали интересовать разного рода предпринимателей. Многие из них, чтобы приобрести участки нефтеносной земли, стали совер-

шать земельные сделки, минуя окружные управления, у нотариусов. Но в 1903 г. Бакинский окружной суд признал, что нотариусы не имеют право совершать или принимать к засвидетельствованию сделки о переходе или об ограничении прав собственности, а также об аренде с правом пользования недрами земель, расположенных в Дагестанской области и состоящих в постоянном пользовании горского населения, но не укрепленных за ним по общим законам Империи на праве полной собственности. [27, лл.35-37]

Запрещение продажи земель и сохранение зависимости крестьян от беков вплоть до 1913 г. содействовали сохранению пережитков феодализма и тормозили проникновение капиталистических отношений в сельское хозяйство.

Земельно-правовые же отношения в Дагестане были крайне сложными и в различных частях края имели свои особенности.

Характер землепользования и землевладения во второй половине XIX века оставался в основном прежним; но возросло число хозяйств видных узденей, собственников земли, хотя по мнению Г.Д.Даниялова уздени горного Дагестана были лишены права собственности не только на общественные земли, но и на лично им принадлежащие мюльки [7, с.65] и попали в зависимость от казны.

В результате всех мероприятий на новом этапе общественного развития Дагестана главными собственниками земли стали выступать: класс феодалов — как частновладелец, казна — как владелец всех общественных и конфискованных земель.

Каждый шаг правительства, в области аграрного вопроса предпринимался им с целью проведения политики, направленной на лишение крестьян Дагестана принадлежавшей им земли и наделение ею местных феодалов и переселенцев из Российских губерний.

Об этом свидетельствует факт вознаграждения ханов и превращения их в крупных земельных собственников после упразднения ханств и ханского управления в Дагестане.

Так, в Дагестане происходил процесс обезземеливания крестьянства, с одной стороны, и рост числа крупных собственников земли — с другой.

Земля попадала в основном в собственность беков. Дело в том, что с ликвидацией ханской власти значение беков усиливалось. Разница между землями, перешедшими по наследству от предков, и полученными во временное владение за усердие перед царским правительством, постепенно стиралась и земля переходила в частную собственность беков.

Во второй половине XIX в. многие дагестанские беки охотно шли на военную и гражданскую службу к царской администрации в Дагестане с целью сохранения своего места в привилегированных сословиях, а также получения земельных и имущественных льгот, которые давали им эта служба.

Установление российского владычества в Дагестане не

только не ослабило остроту сословно-поземельного вопроса в крае. Наоборот, оно дало возможность феодалам в обход существовавших обычаев закрепить за собой огромные земельные владения. Это обостряло классовые взаимоотношения в обществе.

Главное затруднение при неоднократных попытках местных царских властей выяснить право поземельного владения высшего и простого сословия заключалось в неясности данных, порождаемой, с одной стороны, существованием общинного порядка владения землей на всем Северном Кавказе, а с другой — неопределенными в этом отношении распоряжениями, давшими повод высшему сословию «домогаться на все земли».[3, с.43]

С присоединением Дагестана к России усилился процесс укрепления феодальной собственности на землю.

Нерешенность вопросов сословно — поземельных отношений в Дагестане во второй половине XIX в. тормозило проникновение в сельское хозяйство капиталистических отношений, которые, в свою очередь, настоятельно требовали раскрепощения дагестанской деревни [6, с.93]. В Дагестане, как и повсюду на Кавказе, реформы стали непосредственным ответом на все усиливающееся движение народных масс против феодального гнета.

На эти реформы повлияли в какой-то степени и природно-географические условия, исторические, сословные и этнические различия, которые не могли не наложить отпечаток и на весь ход социально-экономической эволюции края.

Дагестан отличало от Северного Кавказа (Терской, Кубанской областей, Ставропольской губернии) то, что большая часть земель Дагестана была непригодна для освоения из-за горного ландшафта. Поэтому 9 ноября 1866 г. главнокомандующий Кавказской армией писал военному министру России, что «было бы неблагоприятно и неосторожно откладывать решение вопроса об освобождении зависимых сословий горцев» [2, л.170]

Во Всеподданнейшем отчете российского представителя в Дагестанской области указано, что для полного спокойствия населения области недостает лишь разрешения в законодательном порядке поземельно-сословного вопроса, что положило бы конец неопределенности в аграрных отношениях в значительной части области, сохранившимся в некоторых местностях зависимым отношениям (раят к бекам) и тем самым значительно повлияло бы на улучшение экономического положения области [26, с.186]

Зависимые сословия — чагары, райаты — были представлены полному бесконтрольному усмотрению беков и их управляющих. Единственной попыткой урегулировать этой системы была выдача в конце 60-х годов обществам зависимых поселян так называемых «ведомостей» и инструкций, с указанием категории и размеров подлежащих отбыванию повинностей. Инструкции эти мало улучшили положение поселян, так как составлялись опять-таки чинами местной царской администрации, всегда поддерживавшими беков. [9, с. 106-107]

По существу освобождение рабов на деле выразилось в новом их закабалении. Так называемые «освобожденные» были вынуждены в течении многих лет отрабатывать себе свободу.

Нерешенность аграрного вопроса привела к обострению социальных противоречий в дагестанской деревне. Отмечая это обострение, Кавказский наместник граф Воронцов — Дашков предлагал немедленную ликвидацию зависимых отношений на Кавказе путем безвозмездной передачи в собственность крестьянам всех земель, находящихся в их пользовании.[2, с.60]

С ним, конечно же, не согласились, так как безвозмездная передача земли крестьянам нарушала интересы землевладельцев. Был отвергнут и выкуп за счет казны, как нарушивший финансовые интересы государства. Воронцов — Дашков, в свою очередь, категорично отвергнул предложение перевести натуральные оброки и подать на денежные, так как понимал, как остро на всем Кавказе стоял вопрос о переложении натуральных повинностей на денежные. Царское правительство при попытке решить земельный вопрос, было вынуждено лавировать между двумя основными социальными классами Дагестана. Оно постоянно ставило вопрос об урегулировании взаимоотношений между государственной казной и крестьянином, с одной стороны, и между феодальной верхушкой и зависимым населением — с другой. Для этого создавались многочисленные сословно — поземельные комиссии, которые в свою очередь, составляли десятки различных проектов решения поземельных вопросов в Дагестане, большинство которых так и оставалось на бумаге так, в 1873 году была учреждена сословно — поземельная комиссия.

В 1883 году дела сословно — поземельной комиссии были переданы в распоряжение Главногоначальствующего гражданской частью на Кавказе, а сама комиссия преобразована в единую «Комиссию для окончания сословно — земельного вопроса в частях Кавказского края военно-народного управления». Главной задачей преобразованной комиссии стало разрешение поземельных отношений между беками и крестьянами.

Официальные документы изучаемого периода называют в Дагестане государственных, частновладельческих, временнообязанных крестьян и отмечают внутри этих групп существенные различия.

В крестьянском землепользовании в начале XX века наделенные земли крестьян составляли 960 тыс. дес. Если же учесть, что 72,5 % этой земли составляли пастбища и выгоны, а пашни всего 15 % от общей площади, то станет очевидным, что дагестанскому крестьянину приходилось довольствоваться нищенским клочком в 0,25 десятины посева в среднем в горных районах. Однако и крестьянская земля распределялась не равномерно.

Так, на двор частновладельческих крестьян приходилось 9,6 дес., на двор узденя, или как его называла царская администрация, государственного крестьянина — 6,7 дес.

Владельческие крестьяне в основном жили в земледельческих районах равнинного Дагестана; три четверти

узденей находились в горах, где всегда ощущался острый земельный голод, и каждый клочок земли приходилось отвоевывать у природы невероятными усилиями поколений. Так, в Аварском округе на один двор узденя приходилось 6,8 дес. всей земли, а на двор частновладельческих крестьян — 1,3 дес., в Казикумухском соответственно — 6,1 и 4,89, в Кайтаго — Табасаранском — 11,6 и 12,7.. Иными словами, на двор узденя в среднем приходилось 9,96 дес., а на двор частновладельческих крестьян — 6,46 дес. [15, с.45]

По данным архива 1905г. 129 тыс. крестьянских дворов имели 960 тыс. дес. земли, а 998 помещиков — 450 тыс. дес. На двор крестьянина приходилось около 7 дес. всей земли, а на двор помещика — 450 дес., т. е. более чем в 60 раз больше.

Разница в землевладении была особенно большой на земледельческой равнине, где беки и помещики владели 42 % всех земель этого района или 95 % всей частновладельческой земли. Например, в Темир-Хан-Шуринском округе на одного бека приходилось 702 десятины, в Кайтаго-Табасаранском округе 602 дес. [13, с.27]

По архивным данным земли Дагестанской области, за исключением некоторых участков на равнине, еще не были размежеваны, «почему точное хозяйственное распределение различных земельных угодий в десятинах представляется невозможным. За неимением точных способов измерения площадей поверхности, пространство пахотных здесь исчисляется количеством засеваемого зерна, садов — числом корзин собранных плодов, сенокосов — числом выюков скошенного сена и пастбищ — числом выписываемого на них скота» [10, с.5]

По такому примеру исчисления площадь земель, находящихся под разными угодьями, равнялась в 1900 г. 1. 168. 579. дес.

Во владении городов находилось до 12.000 дес.: Темир-Хан -Шуры — 3.235, Дербента — 6.659. и Петровска — около 2000 дес.

Для общественного пользования выделялись земли малой пригодности.

Удобной для хлебопашества земли в Гунибском округе было очень мало. Из 493.854 кв. дес., составляющих площадь округа, пахотной и сенокосной земли было около 15.098 дес. т. е. 3 %. И эта земля представляла большей частью возведенные горцами с огромным трудом искусственные террасы, разрушавшиеся часто.[17, с. 389]

Недостаток в земле и малая ее пригодность для хлебопашества заставляла жителей прибегать к другим занятиям (сообщает нам тот же источник), которые могли бы сколько — нибудь облегчить их экономическое положение.[18, с.391] Наряду с казной и помещиками, в качестве крупного собственника земли выступало и мусульманское духовенство; в его распоряжении было 13 тыс. десятины земли[16, с.48], пожертвованных правоверными мусульманами с надеждой на отпущение грехов и на райскую жизнь в потустороннем мире.

Одной из наиболее тяжелых повинностей крестьян в пользу мечети был закят или мечетская десятина, не го-

воря уже о том, во что обходилось крестьянам одно лишь содержание духовных учреждений и их служителей.

Ответной реакцией на нерешенные проблемы становились выступления народных масс в различных округах Дагестана. Они начались уже сразу после завершения Кавказской войны. В 1860–1861 гг. проявили недовольство крестьяне Андийского округа. За ними выражали свое недовольство жители ряда горных обществ. В 1877 г. вспыхнуло и крупное восстание, охватившее 8 из 9 округов Дагестана. Центром восстания был аул Согратль [19, с.58]. За участие в восстании до основания был разрушен царскими войсками аул Цудахар.

В газете «Утро России» отмечалось, что «администрация, по-видимому, не хочет понять того, что важнейшими причинами роста преступности среди туземцев являются причины экономического свойства, из которых самая видная — земельное неустройство горцев и их малоземелье» [22]. В ней же писалось, что «туземцы» все еще в основной своей массе дики, некультурны, что властями не сделано ничего существенного по части насаждения среди них культуры и гражданственности, хотя со времени окончательного покорения Кавказа прошло более 50 лет.

Несмотря на острый земельный голод в Дагестане, огромные земельные массивы были розданы казакам, русским колонистам, генералам, офицерам, купечеству.

«Как бы не был ограничен существующий на Кавказе запас свободных земель, его надлежит целесообразно использовать для водворения русского населения. Ввиду чрезвычайно важного государственного значения вопроса об усилении русского населения на Кавказе считаю нужным обратить на это внимание и принять все зависящие меры к усиленному и возможно скорому выполнению настоящего предложения» — писал наместник Кавказа князь Голицын [11, с.12]

Даже военный губернатор Дагестанской области князь Чавчавадзе был против такой политики и в 1889 г. писал в канцелярию главноначальствующего, что «население области, особенно на горной части, находится в безвыходном положении по малоземелью, на дым в среднем приходится менее 1/2 десятины пахотной земли, и при таком условии отвод земли постороннему элементу был бы новым нецелесообразным стеснением местных жителей и ухудшил бы их материальное положение» [5, с.183]

Н.Воронов в своих «Путешествиях по Дагестану» писал, что жители Куядинского наибства Гунибского округа, жаловались на тесноту своих мест, на недостатки пахотных и пастбищных земель, на плохие урожаи, на отсутствие леса, на то, что у них «только и сладости», что «живешь на родине» [1, с.6]

Но, тем не менее, царская администрация щедро раздавала общественные и казенные земли чиновникам и офицерам.

Масса русских крестьян-переселенцев устремилась в северные и приморские районы Дагестана в 90-х годах в связи с голодом в России, охватившим территорию от Черного моря до Урала. Высшей точки колонизация края достигла в конце XIX–начале XX в.в., когда было разрешено селиться в области, где существовало «военно — народное» управление. Наибольшее число крестьян-переселенцев поселились на равнине, основывая на Кумыкской равнине — села Владимировка, Романовка, Новоалексеевка, Измайловское и др.; в Темир-Хан-Шурином округе: села Темировка, Нечаевка, Еремеевка, а также в Дешлагаре, Ишкартах и в городах Петровске, Темир-Хан-Шуре, Дербенте [4, с. 280]

С ростом притока желающих поселиться на владельческих землях росла арендная плата. Казаналипов, например, повысил плату за десятину земли с 1 руб. 20 коп до 4 руб. «Терская ведомость» писала, что «цены на пахотные, сенокосные и другие угодья в последнее время растут быстрее» и что «это связано с малоземельем с одной стороны, большим спросом на землю — с другой» [19]. Рост цен на землю особенно тяжело отражался на положении крестьян для которых условия аренды были жизненно важны.

Подводя итог, необходимо отметить тот факт, что главной особенностью Дагестана являлось, прежде всего, огромное значение земельной аренды в жизни его населения, ее широкое распространение. Даже зажиточные горцы — скотовладельцы не могли обходиться без аренды зимних пастбищ или сами сдавали летние пастбища в аренду. Почти все население горских обществ непосредственно или косвенно (через сдачу общественно-наделных и общественных участков) было вовлечено в арендные отношения [20, с.79]

Особенно распространены были в Дагестане пастбищная и сенокосная аренда.

В системе аграрных отношений, аренда, как и землевладение, является важнейшим показателем уровня социально-экономического развития того или иного района.

В Дагестане в изучаемый период характер и формы использования земли во многом определялись социальной структурой общества, обычаями, экономическими и природно-географическими условиями.

Значительные изменения в условия землепользования вносили законодательные акты царизма. Но главным, что меняло характер землепользования, было развитие капитализма, подчинившего земельные отношения механизму товарного производства.

Литература:

1. Воронов Н. Из путешествия по Дагестану. // ССКГ. Вып.3. 1870г. М.1992. С.6.
2. Всеподданнейшая записка по управлению Кавказским краем генерал-адъютанта гр. Воронцова-Дашкова. СПб. 1902. С.60.
3. Гаврилов П.И. Устройство поземельного быта горских племен Северного Кавказа. // ССКГ. Выпуск.2. Тифлис.1896. С.43.

4. Гаджиев В.Г. Роль России в истории Дагестана. М. 1965. С.280.
5. Гаджиева С.Ш. Кумыки. М.1961. С.183
6. Гасанов М.М. Дагестан в составе России (II пол. XIX в.). Махачкала. 1999. С.93.
7. Даниялов Г.Д. Классовая борьба в Дагестане во II половине XIX начале XX в. М. 1975. С.65.
8. Даниялов Г.Д. Социалистические преобразования в Дагестане (1920-1941 гг.). Махачкала. 1960. С.27.
9. Земельные отношения в дореволюционном Дагестане. //Красный архив. 1936. С.106-107.
10. Обзор Дагестанской области за 1900 г. Л.5.
11. Обзор Дагестанской области за 1913 г. С.12.
12. Османов Г.Г. Социально-экономическое развитие дагестанского доколхозного аула. М.1965. С.28.
13. Османов Г.Г. С.27.
14. Османов Г.Г. Указ. Соч. С.45.
15. Османов Г.Г. Указ. Соч. С.48.
16. Отчет о состоянии Гунибского округа. 1901-1902 гг. Ф.21. Оп.3д. Д.11. Л.389.
17. Отчет о состоянии Гунибского округа. С.391
18. Рамазанов А.Х. Борьба дагестанских народов против колониализма в послеимаматский период. // Наука и молодежь. Махачкала. 1997. Сборник статей. С.58.
19. Терские ведомости. 1914г. №68
20. Тройно Ф.П. Арендные отношения у горцев Северного Кавказа. Ростов. 1984. С.79
21. Утро России от 13 октября 1911 г.
22. ЦГА РД Ф.129. Оп.6. Д.13. Л.58.
23. ЦГА РД Ф.21. Оп.1. Д.1. Л.170.
24. ЦГА РД Ф.80. Оп.2. Д.4. Л.124-129.
25. ЦГА РД. Ф.21. Оп.1. Д.1. 1886-1888. Л.183.
26. ЦГА РД. Ф.80. Оп.2. Д.6. Л.35-37.
27. ЦГА РД. Ф.90. Оп.2. Д.30. Л.186.

Денежно-кредитные отношения в России в первые годы Советской власти

Гребнев А.В., аспирант

Нижевартовский государственный гуманитарный университет

После Октября 1917 г. в финансовой жизни бывшей Российской империи наступили смута и нестабильность. В период становления «диктатуры пролетариата» на территории бывшей Российской империи одновременно существовало около 20000 видов разнообразных бумажных денежных знаков.

Члены революционного правительства по-разному представляли финансовую политику социалистического строя. Так, «левые коммунисты» во главе с Н.И. Бухариным выступали за быстрее введение коммунистических принципов хозяйствования и распределение материальных благ, вплоть до отмены денежного обращения как такового. Председатель Совнаркома Ленин, наоборот, придерживался мнения о неправильности курса на полное аннулирование денег. Весной 1918 г. он выдвинул идею быстрого проведения денежной реформы.

Между тем в Советской России ходили в обращении и старые российские банкноты («николаевки», или «романовки»), и деньги Временного правительства («керенки»), которые под влиянием дореволюционной и послереволюционной инфляции заметно упали в цене. С установлением контроля над банками и денежным печатным станком, ленинское правительство не прекратило, а значительно увеличило выпуск купюр старого образца. Это делалось, во-

первых, для покрытия все возрастающих госрасходов и бюджетного дефицита, а, во-вторых, для подрыва экономической основы классового врага — буржуазии, состоятельных хозяев.

В феврале-мае 1918 г. Совнарком узаконил хождение всех дореволюционных и послереволюционных денежных суррогатов: облигаций военного «Займа свободы», купонов государственных процентных бумаг, серий государственного казначейства и краткосрочных его обязательств, а также всевозможных денежных бон, выпускавшихся временными властями в различных городах, регионах и национальных окраинах.

Наибольшим доверием пользовались привычные царские деньги. Они ценились на 10-15% дороже, чем «керенки» и расчетные бумажные знаки советской власти. Но такая ситуация наблюдалась только на территории Советской России, которую постоянно контролировали большевики. Гораздо сложнее пришлось населению тех регионов, где в разное время возникали и исчезали многочисленные антисоветские правительства, а также советские органы власти, отрезанные от центральных источников финансирования. Большинство их сразу приступало к тиражированию собственных денег. Так, на Дону, ходили «платовки» с портретом героя Отечественной войны 1812 г. казачьего

атамана генерала Платова, большевистские «пятерки» из эмиссии «Областных кредитных билетов Урала», сибирские «колчаковские» трехрублевки, украинские карбованцы гетмана Скоропадского, Украинской Народной Республики (работы художника Г.И. Нарбута, белогвардейские тысячерублевки (южнороссийские денкинские «колокольчики» — купюры правительства А.И. Деникина с изображением московского Царь-Колокола), дензнаки с «Медным всадником» правительства Н.Н. Юденича, среднеазиатские большевистские «туркбоны».

В ходе Гражданской войны вследствие того, что процесс обесценения денег обгонял темпы их эмиссии, ряд регионов на местах стал выпускать свои денежные знаки. В результате денежные суррогаты эмитировались более чем в 100 городах. Кроме того, опасаясь аннулирования советских денег белогвардейцами, а белогвардейских денег — Советской властью, население стремилось избавиться как от тех, так и от других, обращая их в реальные ценности, вследствие чего значительно повысилась скорость оборота бумажных денег.

Созданный на основе прежних дореволюционных финансовых учреждений Народный банк РСФСР начал активно печатать деньги. Уже в 1917 г. 18 миллиардов рублей бумажных денег обеспечивалось лишь 1,2 миллиарда золотом. Эмиссии не регулировались, а бумажные деньги допечатывались по мере необходимости.

Весной 1918 г. советское правительство задумалось о регулировании эмиссии и ввело в оборот чеки. Все сделки стали проводиться по безналичному расчету, а граждане могли получить на руки только минимальную сумму. Вклады, сделанные после 1 января 1918 г., объявились неприкосновенными.

Первая денежная реформа, в ходе которой планировалось заменить разнородные платежные средства новыми бумажными деньгами, планировалась советским правительством на осень 1918 г. Народный комиссар финансов И.Э. Гуковский летом 1918 г. поручил задание подготовить проект постановления о выпуске советских денег. В целях стабилизации ситуации разрабатывались различные подходы к проведению денежной реформы. Предполагалось провести обмен старых рублей на новые в соотношении 1:1. Кроме того, проект реформы носил классовый характер, обмену подлежала только определенная сумма.

Осенью 1918 г. должен был начаться обмен старых денег на новые, при этом учитывались бы «классовые» и имущественные различия в составе населения страны. Первые 10 тыс. рублей собирались обменивать из расчета «рубль на рубль», за последующие 10 тысяч выдавать уже 5 и так далее по нисходящей шкале. Но проведению денежной реформы помешала начавшаяся Гражданская война.

Тем самым исчезла сама возможность установления золотого обеспечения рубля, поскольку в конце лета 1918 г. страна лишилась основной части своего золотого запаса, захваченного чехословацким корпусом в Казани.

Начавшаяся Гражданская война сопровождалась резким увеличением расходов на оборону. Единственным источником финансирования этих расходов являлась инфляционная эмиссия денег. Уже к 1 августа 1918 г. Народным банком было выпущено в обращение 22,7 млрд. рублей, что вместе с числившимися на балансе бывшего Госбанка на 23 октября 1917 г. 18,9 млрд. рублей составило около 41,6 млрд. рублей, из них 21,5 млрд. рублей превышали разрешенное эмиссионное право. К 1 января 1919 г. в обращение было выпущено еще 33,5 млрд. рублей. В результате в 1918 г. рост денежной массы составил 6,8%, в 1919 г. — 11,4%, в 1920 г. — 14,7%. В дальнейшем в обращение были выпущены денежные знаки и кредитные билеты РСФСР образца 1920 г. и 1921 г. без каких-либо ограничений.

Тем временем были аннулированы долги царской России, а вслед за ними — и кредиты. Российское золото, находящееся за границей, присвоили союзники по Антанте — Англия и Франция. Большую часть золотого запаса — на сумму около 300 миллионов рублей — захватили белогвардейцы адмирала А.В. Колчака. Часть золота ушла в счет контрибуции в Германию.

В результате золотой запас «молодой России» к началу 1919 г. не превышал 450 млн. рублей. В такой ситуации говорить о стабильном курсе бумажных денег не приходилось, и они постепенно изымались из оборота. Взаимоотношения государства и граждан некоторое время строились без денег.

Советское правительство столкнулось с такими финансовыми проблемами, с которыми не смогли справиться царское и Временное правительства. Попытки разрешения этих проблем привели к осуществлению ряда мер, которые явились составными частями сложившейся в 1918—1920 гг. специфической системы производства, обмена и безденежного распределения, предполагавшей постепенное отмирание самих денег.

В период Гражданской войны большевики широко использовали эмиссию, предназначавшуюся для покрытия огромных расходов государства. По сравнению с дооктябрьским периодом к началу 1920 г. денежная масса возросла почти в 150 раз. Практически вся она была предназначена для покрытия бюджетного дефицита, возросшего из года в год из-за неизбежной убыточности промышленных предприятий. Вся денежная масса оказалась на рынке, размеры которого были весьма небольшими. В результате цены на внутреннем рынке значительно возросли.

Сотрудник Наркомата финансов профессор К.Ф. Шмелев отмечал, что в тот период большевистское руководство не находило никакого вреда в том, что на всю мощь был запущен печатный станок. [1, с. 29]

Между тем обесценивание рубля породило тревожную тенденцию к созданию безденежного хозяйства. Большевистское руководство пошло на беспрецедентные меры, которые были призваны стимулировать прекращению денежного обращения. В течение 1920 г. были отменены

платежи за основные товары и услуги, полностью натурализована оплата труда рабочих и служащих. Если в первой половине 1917 г. зарплата еще выплачивалась в денежном выражении, то в первом квартале 1921 г. соотношение между ее натуральной и денежной частями находилось в соотношении 93:7. [2, с. 141]

В 1920 г. один из вдохновителей политики военного коммунизма Ю. Ларин оценивал состояние денежного хозяйства страны и перспективы его развития следующим образом: «Постоянное умирание денег нарастает по мере роста организованности советского хозяйства... Деньги как единое мерило ценности не существуют вовсе. Деньги как средство обращения могут быть упразднены уже в значительной степени... Деньги как средство платежа окончат свое существование... И то и другое находится в пределах нашего предвидения и практически разрешится в ближайшие же годы. А тогда деньги потеряют свое значение, как сокровище, и останутся только тем, что они есть в действительности: цветной бумагой» [3]

Более того, некоторые из приверженцев продолжения политики военного коммунизма надеялись на то, что кризис в состоянии экономики может усилить ненависть масс к деньгам и таким образом будет приближено «светлое будущее» — коммунизм. Колебания финансовой политики советского руководство объяснялось и верой в реальность предсказаний К.Маркса о неизбежности отмены денег при переходе к коммунизму, и осознанием утопичности самого этого утверждения. [4, с. 149]

Задача упразднения денег была прямо сформулирована в новой программе большевистской партии, принятой в марте 1919 г. В тексте этого документа, в частности, утверждалось, что хотя данная проблема пока представляется неразрешимой, партия рекомендует провести ряд мер, которые способствовали бы расширению области безденежных расчетов и подготавливающих уничтожение денег. [5, с. 409]

Результатом такой политики явилась разработка бюджета, основанного на денежных расчетах, к материальному. Предлагалось произвести замену денежных единиц трудовыми единицами учета — «тредами», поскольку

деньги якобы «потеряли не только свое значение как средство обращения и мерило ценности, но и...как валютно-счетные единицы». [6, с. 126]

Бумажные купюры, которые продолжали выпускаться в обращение, официально именовались уже не денежными, а расчетными знаками. При этом формальный контроль над их выпуском в виде установленного санкционированного потолка эмиссии был отменен с мая 1919 г. [7, с. 116]

Рост бумажно-денежной эмиссии вызывал постоянное изменение цен. Это, в свою очередь, не позволяло организовывать реальный учет и отчетность, затрудняло восстановление системы кредитов и организацию торговли. Ряд мероприятий в области финансов был запланирован на X съезде РКП(б). Е.А. Преображенский, стоявший у истоков политики «военного коммунизма», был вынужден, признать, выступая на этом партийном форуме: «Мы поставлены теперь перед необходимостью пересмотреть вопрос о финансовой и тарифной политике во всем объеме». [8, с. 426] Он также указал на необходимость прекращения работы печатного станка как средства компенсации недополученных по подразверстке средств.

Даже после принятия НЭП большевики надеялись на то, что им удастся отменить деньги. В городах стали платными продовольствие, одежда, обувь, жилье, коммунальные услуги, транспорт, почта, телеграф, газеты, книги, театр, кино. Из всех потреблявшихся в 1920 г. рабочими продуктов лишь 7% приобретались за деньги, остальные 93% — в форме пайков либо за счет натурального обмена.

Таким образом, после Октябрьской революции денежное обращение на территории Советской Республики было существенным образом затруднено. Страна оказалась в тяжелых условиях глубочайшего социально-экономического кризиса. Политика военного коммунизма усугубила гиперинфляцию и вызвала практически полную парализацию финансов.

Назрела острая необходимость денежной реформы, которая могла бы спасти Советское руководство от полного кредитно-финансового краха.

Литература:

1. Денежное обращение и кредит в России и за границей. Труды секции по вопросам денежного обращения и кредита. Т.1. 1914—1921. Пг., 1922. С.29.
2. Бокарев Ю.П. Денежная реформа в Европе и России 20-х гг.//НЭП в контексте исторического развития России XX века. М., 2001. С. 141.
3. Ларин Ю. Деньги//Экономическая жизнь. 1920. №250 (ноябрь).
4. Харченко К.В. Власть — Имущество — Человек: передел собственности в большевистской России 1917 — начала 1921 гг. М., 2000. С. 149.
5. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Изд. 7-е. Ч.II. М., 1953. С. 409.
6. История финансов России. В 4-х т. Т.2. М., 2002. С. 126.
7. Борисов С.М. Рубль: золотой, червонный, советский, российский. М., 1997. С.116.
8. Десятый съезд РКП(б): Стенографический отчет. М., 1963. С.426.

Павловский императорский военно-сиротский дом как особый вид военно-учебных заведений России конца XVIII века

Микерина А.Л., аспирант

Нижнетагильская социально-педагогическая академия

В истории развития образовательных учреждений особое значение занимают военно-учебные заведения России в дореволюционный период, среди которых большую роль играет Императорский военно-сиротский дом, как начало истории Павловского кадетского корпуса, история которого в настоящее время мало исследована.

Заступив на царствование, Павел I принял на себя шефство над всеми кадетскими корпусами и по всем вопросам внутреннего распорядка, организации учебного процесса и другим делам корпусные начальники должны были непосредственно обращаться к императору. Но, пожалуй, самым любимым из всех военных заведений у Павла I был основанный им, же военно-сиротский дом.

Военно-сиротский дом был основан в 1790-е годы и именовался первоначально Гатчинским, по месту его основания, но в январе 1797 года был переведен в Петербург.

Исследователь истории Императорского Военно-сиротского дома Д.Г. Анучин отмечает, что «существует приращение, что пораженный ужасами шведской войны, некоторых эпизодов коей он был свидетель, и глубоко сострадавшая печальной участи многочисленных сирот, оставшихся после убитых войной, царевич Павел Петрович основал в Гатчине приют для призора осиротелых детей». [3, с. 2]

В Санкт-Петербурге военно-сиротский дом возникает под новым именем — Дом военного воспитания или, как обозначалось на планах Петербурга 1799 года, «Дом военного воспитания с итальянским фасадом», так как размещается в здании Итальянского дворца.[5] Это учебное заведение находится под пристальным вниманием и опекой императора Павла I и беря во внимание его инициативу в создании данного заведения оно начинает именоваться «императорским».

Воспитанники поступали во введение военного губернатора генерал-лейтенанта Ф.Ф.Буксгевдена, который на первых порах определял организацию и сам образ Дома военного воспитания. Заведение было разделено на две части — мужскую и женскую половины. Каждая в свою очередь делилась на два отделения: благородное и разночинное. Благородные дети мужского отделения именовались кадетами, их общая численность к началу основания в Петербурге составляла 53 человека, из них 25 человек были дворянского происхождения, остальные — в основном дети офицеров, единицы — дети секретарей, архивариусов и регистраторов. Разночинцы назывались воспитанниками с общей численностью 45 человек, половина которых (23 человека) — солдатские сыновья, а остальные — сыновья учителей, придворных секретарей, служителей, мастеров и почталюнов.[3, с. 8]

Постепенно Военно-сиротский дом начал принимать черты вполне приличного учебно-воспитательного заведения. Учебная программа дома по классификации екатерининских времен соответствовала программе малого народного училища с двумя классами — для солдатских детей и среднего училища с дополнительным 3-м классом для благородных. В Военно-сиротском доме изучаемыми предметами были: в малом училище — Закон Божий, чтение, письмо, начало грамматики, рисование, арифметика и чтение книги «О должностях человека и гражданина». Дополнительно к этим предметам в 3-м классе для благородных преподавались еще: пространственный катехизис (расширенный курс), священная история, христианское нравоучение, Евангелие, арифметика, грамматика, всеобщая и русская история и краткая география.[3, с. 19] Военной подготовкой занимались мало, фактически строевая подготовка была сведена к умению ходить строем и введению начал военной дисциплины.

25 сентября 1797 года была образована особая комиссия под председательством наследника цесаревича Александра, которая вынесло предложение объединить Императорский Военно-сиротский дом и гарнизонные школы, сделав сиротский дом головным, а школы — его отделениями. Фактически и дом и школы уже существовали и, беря во внимание незначительную стоимость реформы, Павел I принимает данное предложение.

В уведомлении о Положении сообщалось, что «главное намерение, с каковым учрежден Императорский Военно-сиротский дом ...состоит в том, чтобы воспитанием мужского пола детей внушать им, сколько возможно подробности военного знания и должности согражданина. Предполагаемые здесь к обучению науки и непременно правило, чтобы учить детей здоровыми, способными сносить воинские труды, суровость и перемену времени, изгоняя во всем излишнюю негу, соделает благородных воспитанников способными употребить свои познания к славе монарха и отечества, а солдатских детей полезными для службы войск его императорского величества и верными подданными.

Девицы же, приобретая в сем благоугодном месте правила благонравного поведения и научась всему, что к пользе их служить может, сделаются тем в обществе отличными, что содействовать будут — радости и удовольствию своих родителей и действительному своему благоденствию; для государства же, плодами приложенного о них попечения, произойти должна счастливая перемена во нравах и склонностях той части народа, в которой они принадлежать будут». [4, с. 488]

К январю 1799 года число учащихся возрастает с 700 до 854 за счет того, что Императорский военно-сиротский

Таблица 1

	Штат	Фактически
Благородных кадетов	200	648
Благородных девиц	50	106
Воспитанников солдатских	800	374
Дочерей солдатских	50	45
Всего	1100	1173

дом переезжает в новое здание к Обуховскому мосту в бывший дом графа Р.И.Воронцова, где к нему постепенно присоединяются и воспитанники полковых школ.

По предложению генерал-майора графа А.А.Аракчеева, одного из членов комиссии по работе Императорского Военно-сиротского дома, было решено принимать детей в возрасте не старше 11 лет, но из желания распространить царское благодеяние на большее количество лиц, дети, по выражению графа «могут быть принимаемы хотя бы и грудные». В кадеты и воспитанницы брали «по достаточном доказательстве о дворянстве и неимуществе» детей дворян и штаб- и обер-офицеров не старше 11 лет». [3, с. 52]

По штату численность воспитанников в военно-сиротском доме было утверждено: кадетов 200 человек, благородных девиц — 50; в разночинном отделении полагалось иметь 800 воспитанников и 50 воспитанниц. Всего Императорский военно-сиротский дом был рассчитан на 1100 детей. Но в действительности это выглядело совсем по-другому: число благородных в общем количестве учащихся увеличивалось, а солдатских детей уменьшалось (см. табл. 1). [1, с. 118]

Кадеты Императорского Военно-сиротского дома содержались по правилам кадетских корпусов. Несмотря на громкое название Императорский военно-сиротский дом, был скорее низшим, чем средним учебным заведением. Учебный курс предполагал изучение Закон Божий, русский и немецкий языки (читать, писать и говорить), французский язык (его ввели в 1802 году), грамматика и перевод с названных языков, арифметика и геометрия, артиллерия, фортификация, тактика, история, география и рисование. Из программы исключались такие предметы, как архитектура, физика, механика, танцы, фехтование и музыка. По окончании курса кадеты должны были производиться в офицеры.

В воспитанники разночинского (солдатского) отделения принимали солдатских детей из гвардии и полевых кавалерийских полков, артиллерийских батальонов, «без разбора религий и, не ограничивая возраста их, а особливо сирот,... сколько принять, возможно, будет». Именно в этом и видел Павел I назначение Военно-сиротского дома. После окончания начальной или, как ее еще называли, приходской школы с обычной программой следовал ремесленный класс, где «обучали всему, что к пользе войск

уметь может: портному, сапожному, башмачному, сдельному, кузнечному, слесарному, ружейному, ложному, каретному, токарному и малярному мастерствам и искусствам по усмотренным склонностям, по способностям, музыке на духовных инструментах и барабанному бою. Затем для окончания выучки их отдавали в обучение мастерам, причем, дабы не было злоупотреблений, 3 года за счет дома, а далее за счет мастера, но не более 6 лет». [1, с. 175]

Солдатские дочери кроме начального курса изучали еще рисование, осваивали шитье, вязание плетение. С 12 лет их ставили к поварне, чтобы «приучить к разным подробностям домашней экономии». С 16 лет родители могли забрать девиц снова к себе в дом, а способные же могли стать учительницами.

Преподавание в Императорском Военно-сиротском доме велось предметно, классы назывались не по номерам, а по предметам. Перевод учащихся осуществлялся по мере изучения одного из предметов, поэтому оно носило затяжной характер. Кроме основных учебников использовались книги для чтения, одна из которых была «О должностях человека и гражданина». Она состояла из трех частей: 1-я часть — «Об образовании души» (о добродетелях), 2-я часть — «О попечении тела» (здравие и благопристойность), 3-я часть — «О должностях общественных, на которые мы от Бога определены» (семья и общество).

По сути, Павел I намеривался создать грандиозное по количеству детей учебно-воспитательное заведение нового типа, которое, в отличие от уже существующих, должно было формировать людей, отличающихся от екатерининской эпохи. Его выпускники должны были быть более демократичными и законопослушными. Но эта затея имела скорее романтический характер и на практике обернулась рядом недостатков. Основную их часть выявил генерал Анушин.

В Императорском военно-сиротском доме должны были проживать дети различных сословий и разного пола. Если в Гатчинском приюте это неудобство компенсировалось воспитателями ввиду малого количества воспитанников, то в военно-сиротском доме совмещение стало настоящей проблемой. Число кадет превышало установленные 200 человек в 3 раза, и вскоре их начали определять в солдатское отделение. Стало заметно не-

равенство их содержания, начали появляться жалобы. Анучин отметил, что сословные различия делались более заметными и угнетающими для массы солдатских детей.

Сокращение общего курса научного преподавания делало подготовку воспитанников гораздо ниже, чем в других кадетских корпусах. Отмененное Аракчеевым обучение фехтованию, танцам и музыке, сведение к минимуму строевой подготовки еще более отделяло Военно-сиротский дом от привычных кадетских корпусов. Отмена изучения французского языка (его ввели в учебный курс только в 1802 году) вызвало, снижение требований к образовательному уровню воспитателей и фактически открыла доступ немцам. Изучение же немецкого языка стало входить в учебный план Императорского Военно-сиротского дома. [2, с. 206]

Пройдя курс обучения, учащиеся не приобретали ни специальных военных знаний, ни практической военной подготовки характерных для выпускников кадетских корпусов.

Но, несмотря на невысокий уровень научных познаний и недостаточную физическую возмужалость, кадеты Императорского Военно-сиротского дома за период с 1797 по 1801 неоднократно удостоивались выпуска на действительную службу в войска. За этот период в офицеры было произведено 43 выпускника. В 1799 году было выпущено 44 человека в гарнизонные полки в три срока. Возрастная категория выпускников была от 14 до 17 лет: 1 человек — 14 лет, 28 человек — 15 лет, 13 человек — 16 лет, 2 человека — 17 лет. [2, с. 210]

В истории России XVIII века роль Императорского Военно-сиротского дома остается до конца не оцененной,

а в истории Санкт-Петербурга — это практически неизвестная страница. Чаще всего она рассматривается как начало истории Павловского кадетского корпуса, хотя сама деятельность этого учебного учреждения имела другие важные последствия.

Это был совершенно новый тип воспитательного учреждения, так как ориентирован на устройство военных сирот разных социальных групп в недрах самой армии и его содержание обеспечивалось при значительном участии государства и частных лиц. Наивысшего расцвета сиротский дом достиг в последние годы своего существования. За свою короткую историю в течение 24 лет он произвел 50 выпусков. До 1828 года было выпущено 936 офицеров, из них 12 человек в гвардию и 110 были награждены классными чинами в гражданскую службу. [2, с. 218]

Организация Императорского Военно-сиротского дома подразумевала одновременное создание сети его отделений в губерниях. По указу 1798 года учреждалась особая экспедиция при Военной коллегии о военных сиротских учреждениях, целью которой стало создание совместно с военными губернаторами других городов отделений Императорского Военно-сиротского дома на территории России. С созданием сети учебных заведений во главе с Императорским Военно-сиротским домом, было воплощено в жизнь то, что не удавалось сделать в предыдущие правления. Лишь в 1829 году Императорский военно-сиротский дом был официально назван Павловским кадетским корпусом, который получил дальнейшее развитие в истории кадетских корпусов.

Литература:

1. Андреев Н.И. Воспоминания офицера 50-го егерского полка // Русский архив. 1879. Т. 3. С. 175
2. Грабарь В.К. Вскормленные с копыя. СПб. 2009 С. 193-218
3. Исторический очерк Павловского военного училища, Павловского кадетского корпуса и Императорского военно-сиротского дома. 1798-1898 гг. СПб., 1898. С.2 -119
4. МАГШ. Оп. 105. Св. 181. Штаты и положение ИВСД; ПСЗ. Т. XXV. 1797 г. №18793; Исторический очерк Павловского военного училища... С.488.
5. План здания Н.Цылова. 1853.

Участие органов городского самоуправления Российской империи в предотвращении и ликвидации последствий эпидемий в пореформенное время (на примере белорусских губерний)

Моторова Н.С., аспирант

Белорусский государственный университет (г. Минск, Республика Беларусь)

На протяжении всего своего существования органы городского самоуправления Российской империи в целом и белорусских губерний в частности сталкивались с необходимостью организовывать мероприятия по предупреждению возможности распространения эпидемий таких острых инфекционных заболеваний как чума, холера, оспа, тиф, скарлатина и т. д. Их появлению и распростра-

нению в городах способствовало плохое санитарное состояние населенных мест, низкое качество питьевой воды, недостаточное развитие водопроводной сети, отсутствие канализации. Эпидемии острых инфекционных заболеваний угрожали полным уничтожением городского населения, а потому органы самоуправления не могли оставаться индифферентными к этой проблеме, особенно в

условиях стремительных урбанизационных процессов пореформенного времени. В целом городская реформа 1870 г. (на территории белорусских губерний была проведена в 1875 г.) так же была призвана обеспечить наиболее эффективную организацию и проведение мер, направленных на предотвращение эпидемий среди горожан. В частности органы городского самоуправления обязаны были заботиться об устройстве лечебных заведений в городах, организовывать меры по охране «народного здоровья», развивать систему оказания медицинских услуг населению, предпринимать меры по улучшению санитарного состояния городов и т. д. Эти обязанности городских властей были закреплены в соответствующих статьях как Городового положения 1870 г. и подтверждены в Городовом положении 1892 г. [1, с. 823; 2, с. 433].

В целом данная проблематика изучена весьма поверхностно и преимущественно в рамках исследований по истории здравоохранения советского и постсоветского периода. В частности, из работ советских исследователей, в которых частично освещены особенности организации противоэпидемических мероприятий в белорусских городах и вклад в их проведения органов городского самоуправления, можно отметить коллективную монографию «Основные черты развития медицины в России в период капитализма (1861 — 1917 гг.)» [3], а также монографию Г.Р. Крючка [4]. Из современных исследователей наиболее плодотворно данную тематику разрабатывает Е.М. Тищенко [5].

Таким образом, проблема участия органов городского самоуправления в борьбе с эпидемическими заболеваниями изучена недостаточно и фрагментарно. В то же время более детальная ее разработка поможет полнее охарактеризовать деятельность городских властей пореформенного времени в социальной сфере в целом, выявить юридические и финансовые условия реализации их полномочий. Таким образом, цель данной статьи заключается во всестороннем рассмотрении и анализе степени участия органов городского самоуправления Российской империи в предотвращении и ликвидации последствий эпидемий в пореформенное время (на примере белорусских губерний). Достичь поставленную цель возможно разрешив следующих задач: охарактеризовать основные мероприятия городских властей в этой сфере, выявить юридические и финансовые условия их реализации, оценить достигнутые результаты.

Первоначально организация противоэпидемических мероприятий в белорусских городах носила стихийный, спонтанный характер. Городские власти издавали обязательные постановления, создавали санитарные попечительства, выделяли средства на улучшение ассенизации, устраивали временные больницы. Такие меры, например, были приняты в Минске в 1879 г. для предупреждения «заразительных, повальных и местных болезней» [6, л. 22, 23, 30, 31], в Гомеле в 1878 г. для борьбы с тифом [7, л. 74, 76 об. — 77]. В наиболее крупных городах при угрозе эпидемий городские власти выделяли средства на

организацию бесплатной дезинфекции домов бедных жителей, чтобы не допустить широкого распространения заболеваний. Кроме того, органы самоуправления практиковали издание обязательных правил или постановлений на случай появления той или иной эпидемии. Например, такие правила были изданы в 1885 г. в Лиде, в 1892 г. в Бресте [8, л. 91, 92 об.; 9, л. 60, 65].

В целом, в своих постановлениях органы городского самоуправления старались следовать министерским распоряжениям. В 1886 г. во время угрозы распространения эпидемии холеры Министерство внутренних дел (далее — МВД) разослало два циркуляра (№905 от 24 апреля и №2231 от 9 октября), в которых были перечислены рекомендуемые меры. В частности, Министерство предложило организовать санитарные осмотры городов и своевременно очистить все городские территории, разделить населенные пункты на санитарные участки, отвести специальные места за городом для вывоза нечистот, освидетельствовать все торговые и общественные заведения, запретить свалку мусора на берегах рек и водоемов. В случае эпидемии городские власти обязаны были устроить временные лечебницы, открыть ночлежные приюты и организовать горячее питание для наиболее бедных жителей, бесплатно обеспечить медикаментами и дезинфекционными средствами всех нуждавшихся. Так же указывалось, что дезинфекция домов и дворов бедных горожан должна производиться бесплатно, т. е. за счет средств из городского бюджета [10, л. 360 — 361, 362]. На основании этих предписаний МВД Полоцкая городская дума, например, на заседании 29 января 1887 г. постановила разделить город на 4 санитарных участка, избрать попечителей и старост участков, выделить в распоряжение Управы 600 руб. на текущие санитарные расходы [10, л. 78 — 78 об.].

Деятельность городских властей особенно активизировалась при непосредственной угрозе эпидемии. Так, например, произошло во время холерной эпидемии 1892 — 1895 гг. В этих условиях, во-первых, были предприняты шаги по очистке городских территорий, организации дезинфекции. Например, соответствующее постановление приняла в 1892 г. Волковысская городская дума, выделив при этом 25 руб. [11, л. 8 об. — 9]. Так же проводилась очистка водоемов, благоустраивались источники водоснабжения, организовывался вывоз нечистот, открывались временные больницы. На все эти мероприятия требовались значительные средства, которыми располагали далеко не все города. Так, Пружанской городской думе на организацию противоэпидемических мер в 1892 г. потребовалась 1 тыс. руб., причем из собственных средств город мог выделить только 300 руб. В этих условиях Дума вынуждена была обратиться к гродненскому губернатору за разрешением использовать остатки коробочного сбора [12, л. 4 — 6 об.]. С проблемой нехватки средств на сталкивались не только небольшие уездные города, но и губернские центры. На заседании 19 июля 1894 г. Гродненская городская дума, учитывая то, что выделенных ранее 800 руб. на противоэпидемические мероприятия оказалось недоста-

точно, постановила ходатайствовать перед губернатором о разрешении использовать 1 тыс. руб. из запасного капитала. Осенью 1894 г. такое разрешение было получено при условии погашения займа в 1895 г. [13, л. 2 — 3 об.]. Но чем крупнее был город, тем масштабнее были противоэпидемические мероприятия и тем больше требовалось средств, хотя городские власти и стремились всячески сокращать расходы на эти цели. Например, Витебская городская дума рассмотрела на заседании 17 марта 1893 г. вопрос о финансировании мер, направленных на предотвращение угрозы распространения холеры. По предварительным подсчетам Управы на эти цели потребовался бы кредит до 11 тыс. руб. [14, л. 122], но Думе удалось сократить расход до 7 тыс. руб. Было решено немедленно выделить средства для покрытия уже произведенных расходов (наем и приспособление домов под холерные больницы, приобретение дезинфекционных средств, осушка болот и выплата долгов медицинскому персоналу) в размере 1850 руб. 15 коп., а затем, по мере надобности, осуществлять и другие расходы за счет кредита. Кроме того, в виду дефицита городского бюджета и возможности возникновения дополнительных расходов, Дума решила ходатайствовать перед губернатором о предоставлении ссуды в размере 10 тыс. руб. на 10 лет [14, л. 114 — 115 об.]. В Пинске в 1894 г. из-за отсутствия средств для проведения противохолерных мероприятий Городской думе пришлось временно пойти на увеличение внутригородского налогообложения. Городские власти постановили увеличить оценочный сбор с недвижимого имущества на одну десятую процента с общей суммы оценки [15, л. 102 — 102 об.]. В некоторых случаях из-за отсутствия средств городские власти вообще отказывались предпринимать какие-либо меры (закупить дезинфекционные средства, устроить временные больницы и т. п.). Так, например, произошло в Кобрине [16, л. 147 — 150 об.].

Некоторые города, кроме выше перечисленных мер, временно приглашали на службу санитарных врачей, учреждали санитарные попечительства. Например, как видно из постановления Полоцкой городской думы от 16 июля 1892 г., город был разделен на 4 санитарных участка, в каждый из которых было приглашено по санитарному врачу. Так же городские власти распорядились провести стандартный комплекс мероприятий: Управе было поручено подыскать помещение для холерной больницы, организовать вывоз нечистот, провести дезинфекцию. На все эти мероприятия первоначально было выделено 600 руб. [17, л. 780 — 781]. Витебская городская дума в 1893 г. также решила назначить 9 санитаров-дезинфекторов, пригласить на службу в каждую из трех частей города санитарных врачей и возложить на них заведование холерными больницами [14, л. 230 — 231]. Кроме того, постановления об открытии временных холерных больниц и закупке дезинфекционных средств были приняты в 1892 г. в Лиде [18, л. 32 об., 43 об.], Бресте [9, л. 88 об.], Витебске [19, л. 199 — 206] и др. городах. Так же в некоторых городах (например, Полоцке, Бресте) были от-

крыты дешевые чайные и столовые для обеспечения бедных горожан горячим и качественным питанием в условиях эпидемии [15, л. 1; 4, л. 246, 250].

Кроме выше перечисленных мероприятий, в более крупных городах местные органы самоуправления устраивали дезинфекционные камеры. Например, в Витебске такая камера была создана согласно постановлению Думы от 13 мая 1893 г. [14, л. 230, 233 об.]. В 1895 г. она уже функционировала при еврейской больнице и содержалась за счет города. Согласно правилам, утвержденным Городской думой, дезинфекция вещей бедных горожан проводилась бесплатно, причем не требовалось никаких специальных удостоверений или подтверждений их бедности. Городские учреждения, школы, приюты и благотворительные заведения также получили возможность бесплатно воспользоваться услугами дезинфекционной камеры. Во всех остальных случаях дезинфекция проводилась платно: в случае полного заполнения камеры плата составляла 1 руб., а если камера была заполнена на половину — 50 коп. По взаимному соглашению врач, заведовавший дезинфекционной камерой, имел право проводить дезинфекцию частных квартир [20, л. 177]. Такая же камера была открыта и в Минске в 1892 г., затем в 1902 г. она была закрыта [21, с. 85], но затем вновь возобновила свою деятельность. Согласно правилам, утвержденным Думой 30 июня 1905 г., дезинфекция вещей бедных горожан так же проводилась бесплатно, причем от них не требовалось предоставления никаких свидетельств о бедности, а при дезинфекции жилых помещений плата сокращалась вдвое. В целом цены в Минске мало отличались от Витебска: за каждую загрузку камеры (вне зависимости от степени заполнения) взимался 1 руб. [22, л. 292, 297 — 297 об.]. В правилах оговаривалось, что камера должна работать три дня в неделю, а в случае эпидемии — ежедневно [22, л. 296].

К концу 1890-х гг. стало очевидно, что разрозненными усилиями правительственных учреждений, органов местного управления и самоуправления невозможно предупредить распространение эпидемий холеры, чумы и др. заболеваний на территории Российской империи в целом. Ситуация усугублялась активными урбанизационными процессами, увеличением городского населения. Поэтому в конце XIX в. появилось что-то вроде координационного центра по организации противоэпидемических мероприятий: согласно закону 8 января 1897 г. были утверждены «Главные основания действий Особой, учрежденной под председательством Его Высочества, Принца Александра Петровича Ольденбургского, Комиссии о мерах предупреждения и борьбы с чумною заразою». В число ее членов вошли министры внутренних дел, финансов, путей сообщения и пр. Комиссия обязана была принимать меры для предупреждения возможности появления и распространения чумы и других эпидемий в Империи, наблюдать за их исполнением [23, с. 9]. Сама Комиссия была учреждена согласно закону 11 января 1897 г. [23, с. 12].

Эти законодательные акты были дополнены «Времен-

ными правилами о принятии мер к прекращению чумной заразы при появлении ее внутри Империи» от 3 июня 1897 г. Согласно статьям этого документа в местностях, которым угрожало занесение чумы, губернаторы должны были делать распоряжения об учреждении губернских, городских и уездных санитарно-исполнительных комиссий. Городские и уездные комиссии должны были разделить город и уезд на возможно большее число участков, пригласив в каждый из них по врачу. Участковые врачи снабжались всеми необходимыми дезинфекционными средствами, которые должны были закупить земства и городские общественные управления. О всех подозрительных случаях комиссии должны были немедленно сообщать губернаторам. В случае подтверждения появления заболевания в конкретной местности или городе комиссия должна была принять меры по открытию больницы [23, с. 393 — 395]. 11 августа 1903 г. были утверждены новые «Правила о принятии мер к прекращению холеры и чумы при появлении их внутри Империи». К этому времени, кроме выше упомянутых законов, вступили в действия различные инструкции и правила как Высочайше учрежденной Комиссии, так и МВД, а потому стало необходимым для избежания недоразумений объединить все эти постановления в единых «Правилах». Согласно этому документу, при угрозе чумы или холеры сразу же должны были создаваться губернские, уездные и городские санитарно-исполнительные комиссии. Городские комиссии учреждались в губернских, а так же во всех других городах с населением более 20000 жителей, в остальных городах — могли быть образованы по постановлению местных дум с разрешения губернатора. В состав губернской санитарно-исполнительной комиссии обязательно должен был входить городской голова губернского города. В состав городских санитарно-исполнительных комиссий, кроме городского головы, исполнявшего обязанности председателя, в число членов включались полицмейстер, исправник или пристав, городской врач и весь состав городской управы. Что касается расходов на противоэпидемические мероприятия, то они должны были финансироваться за счет земских и городских бюджетов. В случае недостатка местных средств губернские СИК могли ходатайствовать перед Высочайше учрежденной Комиссией о предоставлении кредитов из казаны [24, с. 881 — 884]. Согласно закону 17 марта 1905 г. в состав городских СИК так же должны были входить и все санитарные врачи [25, с. 188]. Полномочия Высочайше учрежденной Комиссии были расширены в 1908 г., когда к числу ее обязанностей была отнесена организация мероприятий по предупреждению и ликвидации последствий сыпного тифа [26, с. 249].

Но эти законодательные акты не внесли коренных изменений в деятельность органов городского самоуправления, направленную на предупреждение и прекращение эпидемий. Городские власти, как и прежде, вынуждены были просить о предоставлении кредитов или займов для финансирования противоэпидемических мероприятий.

Например, Минская городская дума, утвердив на заседании 4 апреля 1905 г. доклад Комиссии о мерах борьбы с угрозой холеры, постановила ходатайствовать перед МВД о разрешении займа из остатков коробочных сумм по минскому уезду и из специального капитала МВД [27, л. 695]. Гродненская городская дума так же вынуждена была прибегнуть к использованию дополнительных источников для финансирования противоэпидемических мероприятий — запасного капитала города [28, л. 205 об.].

При очередной угрозе эпидемии холеры в 1908 г. городские власти Беларуси вновь принимали стандартные распоряжения о приведении в порядок источников водоснабжения и городских территорий, проведении дезинфекций, приобретении медикаментов, приглашении санитарного персонала, устройстве холерных больниц и пр. Например, соответствующие постановления были приняты городскими властями Полоцка [29, л. 58 — 60], Слуцка [30, л. 77, 90 — 91 об.], Пинска [31, л. 302 — 303 об., 323 — 324], Борисова [32, л. 136 — 136 об.] и т. д. В наиболее крупных городах в этот процесс активно включались местные санитарные комиссии. Например, Витебская комиссия на заседании 18 февраля 1908 г. признала необходимым принять следующие меры: выписать противохолерную лимфу и организовать прививки, устроить дополнительные кровати в существующих лечебницах на случай холеры, пригласить трех врачей для ночных дежурств, а также просить Управу принять меры по улучшению водоснабжения, устроить ночлежные приюты в двух частях города, организовать бесплатные обеды для беднейшего населения и усилить общий санитарный надзор в городе [33, с. 6 — 10].

Несмотря на то, что в начале XX в. органы самоуправления большинства белорусских городов стали более активно принимать участие в организации противоэпидемических мероприятий, не удалось полностью исключить угрозу возникновения и широкого распространения различных эпидемий. Для того, чтобы добиться окончательных успехов в этом направлении, нужно было провести масштабные работы по оздоровлению городских территорий, улучшению источников водоснабжения и устройству канализации, но это требовало значительных финансовых вложений. «Правила...» 11 августа 1903 г. содержали пункт о том, что в случае эпидемий все расходы по их предотвращению должны были осуществляться за счет городов и земств, лишь в крайнем случае можно было ходатайствовать о пособии из казны. Но земские и городские бюджеты с трудом могли справиться с дополнительной финансовой нагрузкой. Например, по данным на 1910 г. только 12 из 44 белорусских городов не имело долгов перед казной (в основном это были заштатные и небольшие уездные города), а в остальных, кроме задолженности, расходы едва покрывались доходами либо бюджеты были составлены с дефицитом [34, с. 132, 165 — 166].

Проблема частично была снята после издания закона 15 мая 1911 г., согласно которому из казны было выде-

лено 4 млн. руб. на противохолерные и противочумные мероприятия, из них 2,5 млн. руб. предполагалось распределить. Эти средства можно было расходовать следующим образом: на наем дополнительного низшего и высшего медицинского персонала, приобретение лекарств, дезинфекционных средств, медицинских инструментов и т. п. во время эпидемий. Так же городские и земские органы самоуправления (за исключением Москвы и Санкт-Петербурга) могли использовать эти пособия на улучшение источников водоснабжения, на устройство временных лечебных заведений (бараков, больничек, амбулаторий и пр.). Ходатайства о выделении средств представлялись через губернские санитарно-исполнительные комиссии в Высочайше учрежденную Комиссию о мерах борьбы с чумною заразою, в распоряжении которой находился этот кредит. В ходатайстве нужно было указать планируемые статьи расхода и размер сумм, необходимых для осуществления намеченных мер, а также приложить постановление по этому вопросу губернской СИК и окончательное заключение губернатора. В законе оговаривалось, что пособие из казны могло покрывать только половину запланированных расходов, а оставшуюся сумму нужно было покрыть из бюджетов органов местного самоуправления [35, л. 40 — 40 об.]. В 1912 и 1913 гг. на эти же цели было выделено по 1,5 млн. руб. [36, с. 925 — 926; 37, с. 776 — 777].

Что касается предотвращения возможности распространения в городах менее тяжелых, чем чума и холера, инфекций (например, оспы, скарлатины, дизентерии), то в этих целях органы самоуправления организовывали бесплатные прививки бедного населения. Например, в Минске бесплатное оспопрививание было организовано при Санитарном комитете, открытом в 1899 г. (но спустя 2 — 3 года прекратилось), а также при городской амбулатории в часы приема больных [38, с. 33]. По предложениям губернаторов городские власти выделяли средства на приобретение вакцин. Так, в 1900 г. собрания уполномоченных Лепеля и Городка приняли соответствующие постановления, чтобы обеспечить закупку оспенного детрита и последующую организацию прививок против натуральной оспы [39, л. 142; 40, л. 65]. В Борисове и Витебске в 1908 г. были выделены средства на приобретение скарлатино-стрептококковой вакцины, в этих городах также планировалось провести бесплатные прививки для бедных горожан [32, л. 10 — 10 об.; 33, с. 36]. В некоторых случаях городские власти выделяли средства на организацию дезинфекционных мероприятий, устройство изоляционных квартир или домов. Например, Собрание уполномоченных Борисова 25 января 1908 г. в ответ на предложение городского врача произвести дезинфекцию в домах беднейших горожан в связи с эпидемией скарлатины постановила затратить на эти цели 50 руб. [32, л. 13 — 13 об.]. Минская городская дума в 1911 г. в связи с эпидемией скарлатины решила оборудовать две изоляционные квартиры и выделить на содержание каждой из них по 200 руб. в месяц [41, л. 392], а в 1913 г. на борьбу со

скарлатиной Дума планировала израсходовать более 900 руб. [42, л. 647]. По решению Витебской городской санитарной комиссии Управе в конце 1909 г. было рекомендовано так же устроить отделение для больных скарлатиной в принадлежавших городу помещениях [43, с. 32].

Зачастую усилия органов городского самоуправления, направленные на предотвращение и борьбу с эпидемиями инфекционных заболеваний, наталкивались на другие объективные препятствия, кроме отсутствия финансовых средств, преодолеть которые было весьма сложно. Как отмечал в своем отчете городской врач Полоцка, распространению различных инфекций среди горожан способствовали два главных фактора: «1) плохое санитарное состояние улиц и тесных дворов, а равно и скученность особенно еврейского населения в плохо устроенных и грязных домах; 2) небрежное отношение жителей к соблюдению санитарных мероприятий, частью по непониманию важности этих мер, частью по недостатку к тому средств, так в громадном большинстве случаев заболевания ширятся среди бедного еврейского населения» [44, л. 9]. Такая картина была характерна для большей части белорусских городов. Кроме того, зачастую врачам приходилось бороться с различными осложнениями, вызванными инфекциями, так как горожане, в первую очередь евреи (которые составляли большинство среди городского населения), обращались за помощью к «евреям-самоучкам, именующими себя фельдшерами» [44, л. 9 об.]. В первую очередь это было характерно для большинства уездных городов, где не было еврейских больниц. С. Урванцов так же отмечал огромное распространение в белорусских губерниях «фельдшеризма» и большой авторитет фельдшеров среди бедного еврейского населения [38, с. 40].

Таким образом, на протяжении 1875 — 1914 гг. органы городского самоуправления вынуждены были принимать меры, направленные на прекращение и предупреждение распространения эпидемий различных инфекционных заболеваний в городах (чумы, холеры, оспы, скарлатины и пр.), которые грозили полностью парализовать жизнь в городах. В начале действия в этом направлении были спонтанными и достаточно хаотичными, органы самоуправления небольших городов иногда просто отказывались принимать какие-либо меры. Существенно осложняло ситуацию отсутствие свободных финансовых средств, а потому приходилось ходатайствовать о выделении кредитов, предоставлении займов. Некоторое улучшение наступило после учреждения специальной Комиссии в 1897 г., которая на уровне Империи должна была организовывать, координировать и контролировать проведение мероприятий, направленных на прекращение эпидемий наиболее тяжелых инфекций (чумы и холеры), а также после того, как в 1911 г. был принят закон, согласно которому начали выделять средства земствам и городским общественным управлениям на предупреждение возможности возникновения эпидемий. Что касается конкретных мер, которые принимали городские власти, то они при угрозе

эпидемий отдавали распоряжения об очистке городских территорий, улучшению водоснабжения, проведении дезинфекций, приглашении временного санитарного персонала, приобретении медикаментов, открытии временных больниц и изоляционных квартир, организации прививок и т. п.

Литература:

1. Городовое положение 16 июня 1870 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Том XLV. 1870 г. Отделение первое. — Спб.: Тип. Второго отделения Собств. Е.И. В. Канцелярии, 1874. — С. 823 — 839.
2. Городовое положение 11 июня 1892 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье. Том XII. 1892 г. — СПб.: Гос. тип., 1895. — С. 433 — 456.
3. Основные черты развития медицины в России в период капитализма (1861 — 1917 гг.) / Л.О. Каневский, У.И. Лотова, Х.И. Идельчик. — М.: Медгиз, 1956. — 194 с.
4. Крючок, Г.Р. Очерки истории медицины Белоруссии / Г.Р. Крючок. — Минск: Беларусь, 1976. — 264 с.
5. Тищенко, Е.М. Здравоохранения Беларуси в XIX — XX вв. / Е.М. Тищенко. — Гродно: Изд-во Гродн. гос. мед. ун-та, 2003. — 269 с.
6. Национальный исторический архив Беларуси (далее НИАБ). Фонд 24. — Оп. 1. — Д. 3582.
7. НИАБ. Фонд 2912. — Оп. 1. — Д. 16.
8. НИАБ в г. Гродно. Фонд 1564. — Оп. 1. — Д. 3.
9. НИАБ в г. Гродно. Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 39.
10. НИАБ. Фонд 2508. — Оп. 1. — Д. 234.
11. НИАБ в г. Гродно. Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 45.
12. НИАБ в г. Гродно. Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 49.
13. НИАБ в г. Гродно. Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 111.
14. НИАБ. Фонд 2496. — Оп. 1. — Д. 46.
15. НИАБ. Фонд 22. — Оп. 1. — Д. 372.
16. НИАБ в г. Гродно. — Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 41.
17. НИАБ. — Фонд 1430. — Оп. 1. — Д. 41067.
18. НИАБ в г. Гродно. — Фонд 1564. — Оп. 1. — Д. 10.
19. НИАБ. — Фонд 2508. — Оп. 1. — Д. 265.
20. НИАБ. — Фонд 2496. — Оп. 1. — Д. 52.
21. Городская медицина в Европейской России: Сборник сведений об устройстве врачебно-санитарной части в городах / Общество русских врачей в память Н.И. Пирогова; обработано для печати А.А. Чертовым. — М.: Тов-во «Печатня С.П. Яковлева», 1903. — XV с., 272 с.
22. НИАБ. — Фонд 24. — Оп. 1. — Д. 3610.
23. Полное собрание законов Российской империи (далее ПСЗ РИ). Собрание третье. Том XVII. 1897. От №13611 — 14680 и Дополнения. — СПб.: Гос. тип., 1900. — 730 с., 57 с., 657 с., 50 с., 62 с., 37 рис.
24. ПСЗ РИ. Собрание третье. Том XXIII. 1903. Отделение первое. От №22360 — 23838 и Дополнения. — СПб.: Гос. тип., 1905. — 1167 с., 136 с.
25. ПСЗ РИ. Собрание третье. Том XXV. 1905. Отделение первое. От №25605 — 27172 и Дополнения. — СПб.: Гос. тип., 1908. — 966 с., 157 с.
26. ПСЗ РИ. Собрание третье. Том XXVIII. 1908. Отделение первое. От №29944 — 31329 и Дополнения. — СПб.: Гос. тип., 1911. — 1008 с., 52 с.
27. НИАБ. — Фонд 24. — Оп. 1. — Д. 3600.
28. НИАБ в г. Гродно. — Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 319.
29. НИАБ. — Фонд 2508. — Оп. 1. — Д. 3775.
30. НИАБ. — Фонд 22. — Оп. 1. — Д. 992.
31. НИАБ. — Фонд 22. — Оп. 1. — Д. 994.
32. НИАБ. — Фонд 22. — Оп. 1. — Д. 995.
33. Отчет Витебской Городской Санитарной Комиссии за 1908 год. — Витебск: Типо-Литография П. Подземского, 1910. — 56 с., диагр.
34. Города России в 1910 году / Центральны стат. к-т МВД. — СПб.: Тип.-Лит. Н.Л. Ныркина, 1914. — III с., 1158 с., XXXII с., разд. паг.
35. НИАБ в г. Гродно. — Фонд 17. — Оп. 1. — Д. 350.
36. ПСЗ РИ. Собрание третье. Том XXXII. 1912. Отделение первое. От №36391 — 38603 и Дополнения. — Петроград: Гос. тип., 1915. — 1790 с., 33 с.

37. ПСЗ РИ. Собрание третье. Том XXXIII. 1913. Отделение первое. От №38604 — 40846 и Дополнения. — Петроград: Гос. тип., 1916. — 1413 с., 65 с.
38. Урванцов, С. Медико-санитарный очерк города Минска / С. Урванцов. — СПб.: Типография Мин-ва Внутренних Дел, 1910. — 49 с.
39. НИАБ. — Фонд 2508. — Оп. 1. — Д. 1362.
40. НИАБ. — Фонд 2508. — Оп. 1. — Д. 1364.
41. НИАБ. — Фонд 24. — Оп. 1. — Д. 3642.
42. НИАБ. — Фонд 24. — Оп. 1. — Д. 3639.
43. Отчет Витебской Городской Санитарной Комиссии за 1909 год. — Витебск: Типо-Литография П. Подземского, 1911. — 87 с., диагр.
44. НИАБ. — Фонд 2523. — Оп. 1. — Д. 7.

К вопросу о датировке бересты с изображением святой Варвары

Новиков А.А., инженер-конструктор

ОАО «Уральское конструкторское бюро транспортного машиностроения»

В 2001 году была опубликована статья академиков Российской Академии Наук А.А. Зализняка и В.Л. Янина [1], посвященная в основном двум находкам, сделанным археологами в Великом Новгороде, — листу бересты с записанной на нем датой, а также Новгородской псалтыри, датированной 988-1036 годами. О первой находке сказано следующее:

«Сезон 2000 г. начался приятной неожиданностью. В слое, относящемся к первой трети XI столетия, был обнаружен небольшой лист бересты, на обеих сторонах которого процарапаны изображения человеческих фигур. Изображение на одной стороне опознается как образ Иисуса Христа. Фигура на другой стороне обозначена хорошо читаемой надписью «Варвара» и стоящей перед ней буквой «А» в кружке, что является привычным сокращением греческого слова «святой» (ΑΓΙΟΣ). Образ св. Варвары передан в полном соответствии с канонem: святая в короне держит в руке мученический крест.

...И еще одна любопытная деталь. Под изображением св. Варвары на бересте процарапана дата, читаемая как 6537 г. (от сотворения мира), что соответствует 1029 г. н.э. Первая, третья и четвертая цифры переданы славянскими знаками, а вторая, по предположению С.Г. Болотова, — латинским знаком. Значит, изобразил св. Варвару человек, который затруднился передать обозначающее 500 число по-славянски, но знал, как его пишут в соответствии с западной традицией» [1].

В качестве реплики на эту работу позднее вышла статья Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко [2], где они подвергли сомнению датировку бересты, озвученную А.А. Зализняком и В.Л. Яниным. Кроме того, авторы статьи [2] предложили другую датировку, которая по их мнению «правильнее». На самом деле цель Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко заключалась в попытке добавить еще один «аргумент» к отстаиваемой этими авторами так называемой «новой хронологии».

Редакция Вестника Российской Академии Наук попросила ведущих российских специалистов по археологии, дендрохронологии и палеографии из Института архео-

логии РАН прокомментировать статью Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко, что и было сделано в [3] и [4].

Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко этими комментариями остались недовольны, высказав ряд скептических замечаний в [5].

Настоящая работа посвящена анализу датировок бересты, предлагаемых обеими сторонами, как с учетом уже прозвучавших мнений в [1-5], так и с привлечением некоторых дополнительных соображений.

Варианты прочтения даты на бересте

Вариант 1 (А.А. Зализняк, В.Л. Янин, С.Г. Болотов).

Первый символ — число 6000, переданное славянской буквой S (зело).

Второй символ — число 500, переданное латинской буквой D.

Третий символ — число 30, переданное славянским знаком Л (люди).

Четвертый символ — число 7, переданное славянской буквой З (земля).

Датировка: SDЛЗ=6537 год по Византийской эре (1029 год н.э.)

Прокомментируем этот вариант.

Буквы кириллицы (церковно-славянского алфавита), как известно имеют числовое значение. В абсолютном большинстве древнерусских источников числа записаны именно славянскими кириллическими буквами.

Первый символ на бересте вполне читаем как «отзеркаленная» славянская буква S (зело), имеющая числовое значение 6000 (с титлом). По этому поводу специалист по палеографии доктор исторических наук А.А. Медынцева отметила: «первый знак обоснованно прочитан А.А. Зализняком и В.Л. Яниным как «зело», потому что именно так писалась эта буква в некоторых старославянских (древнеболгарских) рукописях XI-XII вв» [4].

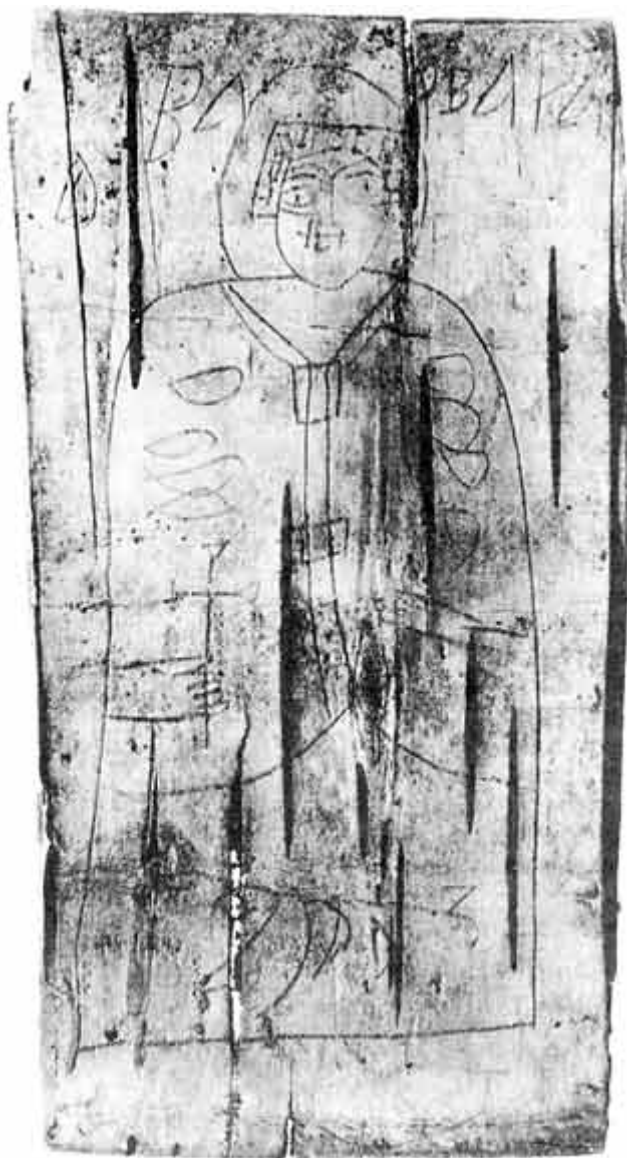


Рисунок 1. Береста с изображением святой Варвары



Рисунок 2. Фрагмент бересты с датой (контрастность увеличена).



Рисунок 3. Образцы начертаний некоторых букв из старославянских рукописей XI в. (А.И. Соболевский. Славяно-русская палеография. СПб., 1908. С. 47). Иллюстрация взята из [4].

Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко не нашли аргументов, чтобы оспорить эту трактовку, ограничившись лишь следующим «глубокомысленным» замечанием:

«Но здесь мы не будем в это вникать и на время согласимся с тем, что первая цифра прочтена А.А. Зализняком и В.Л. Яниным верно» [2].

Эта цитата примечательна еще и тем, что в ней «великие математики» Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко путают такие элементарные математические понятия как «цифра» и «число». Спешу сообщить уважаемым авторам статьи [2], что в общепринятой математике есть только десять цифр, а число 6000 хотя и состоит из цифр, но само *цифрой не является*. Впрочем, может быть Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко имели в виду какую-то особую «новую математику»?

Второй символ С.Г. Болотов предложил идентифицировать как латинскую букву D, имеющую числовое значение 500. Такое предположение конечно возможно, но оно требует объяснения почему среди славянских символов затесался один латинский. Такое объяснение в статье [1] разумеется приводится.

Этих сложностей можно избежать, если сделать предположение, что второй символ является славянской буквой Ф (ферт), также имеющей числовое значение 500. Достаточно четко видно, что символ D перечеркнут посередине вертикальной чертой, что очень напоминает слегка искаженную букву Ф. Наличие небольших искажений в написании букв не должно удивлять, так как процарапывать символы на бересте не так легко.

Третий символ — вполне читаемая славянская буква Л (люди), имеющая числовое значение 30.

Четвертый символ тоже легко идентифицируется — это славянская буква З (земля), имеющая числовое значение 7.

Таким образом, этот вариант прочтения даты является достаточно обоснованным и не противоречит палеографии (подробнее см. [4]). Очень велика вероятность, что второй символ является славянской буквой Ф (ферт),

в этом случае убивается один из главных «контраргументов» Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко:

«Что же касается высказанного... предположения, что все цифры на бересте *славянские*, а только одна из них [вторая]... почему-то оказалась *латинской*, то здесь надо сказать следующее. Поскольку, как уже было объяснено, все дело в этой и только в этой цифре, то предположение о том, что именно она взята из какой-то другой цифровой системы (например — латинской), полностью обесценивает „прочтение“ этой даты» [2].

Раз «все дело в этой и только в этой цифре» и поскольку дата на бересте вполне читается одними славянскими символами как *СФЛЗ=6537 год в.э. (1029 год н.э.)*, то вышеприведенный «контраргумент» авторов статьи [2] оказывается ничтожным.

Вариант 2 (Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко).

Первый символ — арабская цифра 7.

Второй символ — арабская цифра 2.

Третий символ — арабская цифра 8.

Четвертый символ — арабская цифра 2.

Пятый символ — число 7, переданное славянской буквой Z (земля).

Датировка: 7282 год по Византийской эре (1774 год н.э.).

Последняя цифра — число индикта года (I=7).

Первое, что бросается в глаза — Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко обнаружили на бересте не *четыре*, а *пять* символов. Как так?

Оказывается, второй символ (в версии 1) они трактуют как *два* символа. Это немного странно, так как при этом необходимо объяснить почему «второй» и «третий» символы (в версии 2) практически не отделены друг от друга, в отличие от остальных символов, между которыми имеются небольшие промежутки. Никаких объяснений этой странности в статье [2] не приводится.

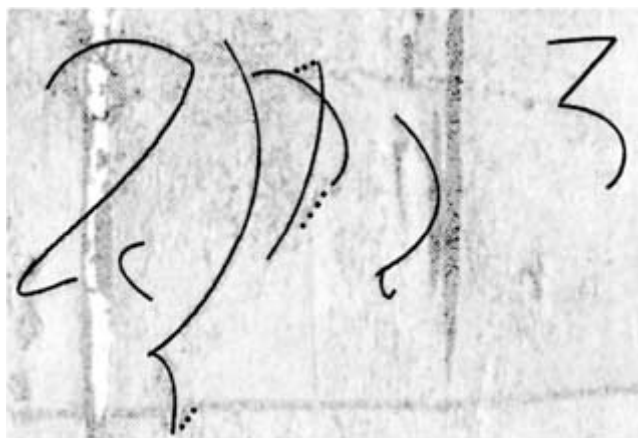


Рисунок 4. Фрагмент бересты с прорисовкой даты. Иллюстрация взята из [2].

Тем не менее, чтобы не вносить путаницы, при обсуждении варианта 2 я буду придерживаться нумерации символов, принятой в версии Г.В. Носовского и А.Т. Фоменко.

Первый символ назвать семеркой можно лишь с большой натяжкой: «...неискушенному читателю, скорее, покажется, что именно этот знак напоминает двойку» [4].

Второй символ авторы статьи [2] объявили двойкой, а чтобы у доверчивого читателя не возникало сомнений, они очень искусно *прорисовали хвостик* на так называемой «прорисовке» (точнее ее следовало бы называть фальсификацией), на иллюстрации он изображен в виде трех точек. Кстати, подобный «метод» фальсификации использовался Г.В. Носовским и А.Т. Фоменко и при обсуждении «подделки» Радзивилловской летописи.

Третий символ авторы [2], безусловно обладающие склонностью к рисованию, легким мановением руки «превратили» в восьмерку.

Четвертый символ Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко, уже не стеснясь, фальсифицируют как двойку, даже не используя точки.

Пятый символ идентифицируется ими как славянская буква З (земля), что на этот раз соответствует действительности. Удивительно, но факт.

Однако вот какая незадача. Из обсуждения версии 1 мы уже знаем, что Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко резко негативно относятся к «смешанному» прочтению даты, то есть когда часть символов идентифицируется иначе, чем остальные. Но позвольте, ведь в варианте 2 складывается именно такая ситуация: один символ прочитан *по-славянски*, а остальные *по-арабски*. Авторы статьи [2] пытаются убедить читателя, что дескать это соответствует «тому образцу датировок, который был принят в старых русских церковных книгах». Без надлежащих обоснований Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко предлагают славянскую букву З (земля) на данной бересте считать индиктом. При этом Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко *ни одного примера подобной записи даты с индиктом не приводят*

(где сама дата была бы записана арабскими цифрами, а рядом с ней стоял бы одинокий индикт в славянском написании).

Кстати, я далеко не случайно употребил выражение «одиноким индиктом», поскольку в действительности существует три вида индиктовых чисел:

круг Солнца, Q (принимает значения от 1 до 28);

круг Луны, L (принимает значения от 1 до 19);

индикт, I (принимает значения от 1 до 15).

Конечно, имеет место быть разновидность указания даты, когда она записывается *тремя индиктовыми числами*, такой способ нередко используется в старых церковных книгах, причем зачастую *индикт не указывается*, а приводятся только числа круга Солнца и круга Луны. Достаточно заглянуть в пасхальные таблицы, чтобы в этом убедиться. Это объясняется следующим образом: круг Солнца и круг Луны используются при вычислении даты христианской Пасхи. Причем для данных целей значение индикта никакой роли не играет (подробнее см. в [6]).

Поэтому вряд ли «добавление индикта к дате в определенном смысле превращает ее в более «церковную» [2]. Кроме того, я очень сильно подозреваю, что записей древних дат, рядом с которыми указывался бы *только индикт* (без круга Солнца и круга Луны), просто не существует.

По-видимому, свое «открытие» авторы [2] сделали следующим образом: после того, как они «дешифровали» символы на бересте, для получившейся даты были затем рассчитаны индиктовые числа. Считаются они очень просто — нужно найти остаток от деления византийской даты на 28, 19 и 15 соответственно.

Для даты 7282 год в.э. индиктовые числа будут следующие:

круг Солнца, Q=2;

круг Луны, L=5;

индикт, I=7.

После этого Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко сочли уместным заявить: «на бересте правильно указан индикт

1774 года [т. е. 7282 года в.э.], что дополнительно подтверждает правильность предложенного нами прочтения этой даты» [2].

Между тем вероятность того, что хотя бы одно из трех индиктовых чисел случайно окажется равным семи, равна примерно 16% — это гораздо больше, чем вероятность угадать в какую ячейку попадет шарик при игре в рулетку. Также не будем забывать, что с помощью «метода» фальсификации авторы статьи [2] безусловно способны подогнать «дешифровку» даты под любое заранее известное индиктовое число.

Насколько адекватны полученные даты

Отвлечемся ненадолго от информации, изложенной выше. Давайте теперь посмотрим насколько соответствуют полученные даты (1029 год в варианте 1, а также 1774 год в варианте 2) как традиционной хронологии, так и хронологии «с нетрадиционной ориентацией».

Вариант 1 (6537 год в.э — 1029 год н.э.).

Было бы логичным ожидать, что новгородская береста датируется не только по процарапанной дате, но и другими методами. Так и есть:

«Следует также отметить, что датируется береста с изображением св. Варвары не по предполагаемой дате, а по комплексу данных: археологической стратиграфии, дендрохронологии, палеографии и, наконец, иконографическим и стилистическим особенностям рисунка» [4].

В частности, упоминается, что береста обнаружена «в слое, относящемся к первой трети XI столетия» [1]. Это подтверждается дендрохронологией (подробнее см. [3]).

Поясним насколько обоснованной является дендрохронологическая шкала Великого Новгорода:

«Уже давно общепризнано, что дендрохронология ныне, по сути, стала основным и наиболее точным методом датировки массового материала там, где сохранилась деревянная архитектура. И хронологическую шкалу Новгорода — с его феноменально богатой коллекцией дерева мостовых, напоминающих фантастический тридцатислойный пирог, или же иных сооружений этого города — закономерно считают наиболее отработанной и надежной, пожалуй, даже во всем мире древностей. Ведь к настоящему времени в Новгороде путем замеров миллионов колец обработано более 12 тыс. стволов дерева, и строго последовательное стратиграфическое расположение многолетних бревен в слоях города придает особую надежность хронологическим построениям. Получено до 7 тыс. абсолютных датировок — и это с точностью до года! Определено время сооружения более 600 самых различных раскопанных построек [Черных Н.Б. *Дендрохронология и археология*. — М.: Nox, 1996]. Шкала абсолютных датировок на базе всей изученной новгородской древесины четко очерчивает нам диапазон от дня нынешнего до 800 г., то есть 1200 лет. И вовсе не В.Л. Янин за-

нимался разработкой «шкалы», сфера его интересов связана с иными проблемами. Хронологической шкалой он, естественно, пользуется и опирается на нее совершенно корректно» [3].

Правильность новгородской дендрохронологической шкалы подтверждают многочисленные факты:

«Для достоверного воссоздания исторических событий IX–XII веков требуется независимая проверка с помощью вновь открываемых источников, и прежде всего данных археологии. Наиболее значительный прорыв в поиске таких сведений дали раскопки Новгородской археологической экспедиции. В 1951 году в Новгороде были впервые открыты берестяные грамоты — к настоящему времени их обнаружено уже 915. Тексты берестяных грамот во многих случаях служат хорошим источником проверки данных дендрохронологии. К примеру, в 1951–1962 годах мы раскапывали усадьбу новгородского посадничьего рода Мишиничей-Онцифоровичей. В полном соответствии с показаниями «деревянного календаря» в напластованиях первой четверти XIV века помещены берестяные письма, адресованные Варфоломею Юрьевичу, в слоях середины XIV века — послания его сыну Луке Варфоломеевичу и внуку Онцифору Лукиничу, в слоях конца XIV — начала XV века — письма Юрию Онцифоровичу, а еще позднее — грамоты, имеющие отношение к сыну и невестке Юрия. Именно в этих хронологических рамках все вышеуказанные персонажи фигурируют и в летописи. В исследованных в последние годы участках Троицкого раскопа, принадлежавших во второй половине XII — начале XIII века посаднику Мирошке, его предкам и сыну, данные дендрохронологии также удачно сочетаются с обнаружением в соответствующих слоях берестяных автографов Мирошки и других персонажей XII века, известных по летописным сообщениям. И таких случаев нами зафиксировано великое множество.

Подтверждают точность «деревянного календаря» и другие находки археологов. Обратимся хотя бы к монетам и данным сфрагистики. В слоях XI века встречаются ходившие на Руси западноевропейские денарии того же столетия, а в напластованиях X века — арабские дирхемы того времени. Упомянем и о недавней сенсационной находке печати Ярослава Мудрого, обнаруженной в слоях, согласно дендрохронологии датируемых 1030-ми годами. Печатаей, принадлежавших известным деятелям древнерусской истории, уже выявлено больше сотни, и все они в точности подтверждают «показания» годичных колец на спилах бревен с новгородских мостовых» [7].

Таким образом, датировка бересты «Святая Варвара» 1029 годом прекрасно соответствует комплексу современных методов датирования.

Вариант 2 (7282 год в.э. — 1774 год н.э.).

Датировка бересты с изображением святой Варвары 1774 годом очевидно противоречит «комплексу данных: археологической стратиграфии, дендрохронологии, пале-

ографии и, наконец, иконографическим и стилистическим особенностям рисунка» [4].

Г.В. Носовский и А.Т. Фоменко даже не пытаются оспорить весь этот комплекс целиком — для этого у них явно не хватает квалификации. Вместо этого авторы [2] фокусируют внимание читателя в основном лишь на дендрохронологии:

«Здесь мы хотим лишь подчеркнуть, что согласно нашим исследованиям, в волховском Новгороде между слоями старых мостовых не могут залегать предметы древнее XV–XVI веков. Поскольку в те времена не было еще ни самого города ни, скорее всего, его мостовых. Датировка нижних слоев этих мостовых XI веком н.э., предлагаемая В.Л. Яниным, по нашему мнению, недостаточно обоснована. Скорее всего, она ошибочна, а правильная датировка является намного более поздней...» [2].

Какие же исследования нужно было провести, чтобы иметь моральное право делать столь смелые заявления?

«Те материалы, датировку которых пытаются опровергнуть А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский, извлечены из новгородских слоев, самым надежным образом датированных на базе дендрохронологических изысканий. Следовательно, перед авторами статьи стоит задача опровергнуть все эти миллионы замеров и тысячи дат, проанализированных стволов из новгородских слоев. Необходимо убедить специалистов (но никак не случайных читателей!), что и дендрошкалы Восточной Европы — также порождение либо заговора, либо невежества так называемых специалистов. В противном случае сама дискуссия (или даже ее подобие) на тему хронологии средневековых древностей полностью утрачивает какой-либо смысл» [3].

Если проштудировать новохронологические описания, то легко можно убедиться, что никаких лабораторных исследований по дендрохронологии они не содержат, вероятно авторы [2] просто лгут, что якобы их проводили. При этом, конечно, нет оснований считать «исследованиями» факт прочтения Г.В. Носовским и А.Т. Фоменко нескольких популярных книжек по данной теме.

Научная ценность «изысканий» новохронологов крайне низка, но справедливости ради рассмотрим в чем же они видят «неправильность» современной дендрохронологии:

«Дело в том, что вся волховско-новгородская дендрохронологическая шкала, построенная В.Л. Яниным и его коллегами, как показал наш анализ (?!), оказывается сдвинутой в прошлое приблизительно на 400 лет. Возникает даже впечатление, что начало этой шкалы было попросту искусственно совмещено В.Л. Яниным с «требуемым» XI веком... При этом получилось, что конец дендрохронологической шкалы волховского Новгорода „уехал“ из недавнего прошлого... в XV век. То есть на 400 лет раньше» [8].

Оставим пока в стороне вопрос о корректности подобных «утверждений» и посмотрим насколько эти построения совместимы с датой на бересте по версии 2.

Итак, по мнению А.Т. Фоменко и Г.В. Носовского, ошибка новгородской дендрохронологической шкалы составляет 400 лет, и слой XI века они предлагают датировать XV веком. Исходя из этих предпосылок, дата на бересте в варианте 2 должна была попасть именно в XV век, а у авторов [2] почему-то получился XVIII век. Таким образом, между датировкой бересты Носовского-Фоменко и «новой дендрохронологией» возникает *серьезная нестыковка* — примерно 300 лет. Авторы [2] эту нестыковку *никак не объясняют*.

А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский любят пускаться в туманные и бездоказательные рассуждения о якобы имеющем место разрыве в дендрохронологических шкалах в районе XV века. Эту нелепость нет даже нужды опровергать, так как на странице 109 книги [8] А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский приводят диаграмму дендрохронологических шкал по разным породам деревьев. Достаточно только взглянуть на нее и беспомощность построений новохронологов станет очевидна — почти для всех пород деревьев на графике в пределах отрезка от наших дней до примерно 800–1100 годов (в зависимости от принадлеж-

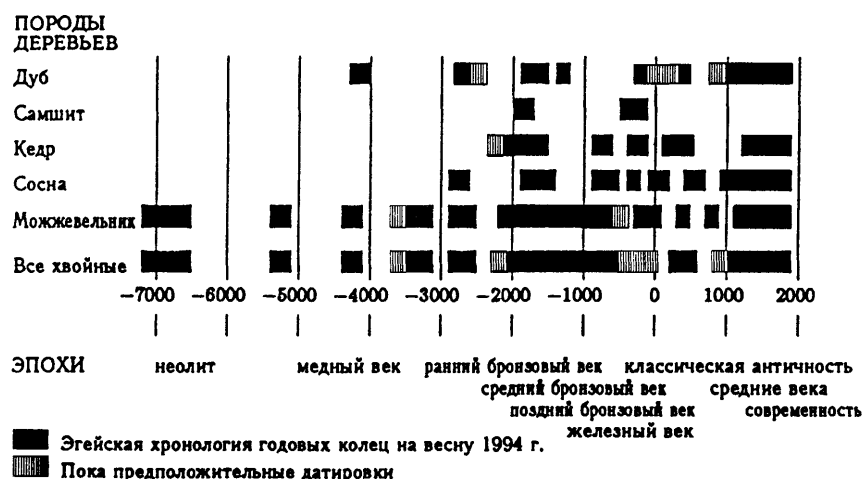


Рисунок 5. Диаграмма дендрохронологических шкал, 1994 г. Иллюстрация взята из [8].

ности шкалы к конкретной породе) *никаких разрывов нет*. Просто удивительно как авторам [8] хватило духа поместить в собственной книге опровержение собственных же вымыслов.

Впрочем, объяснение этому казусу может быть гораздо проще:

«Дело в том, что при той скорости, с которой авторы «новой хронологии» ныне производят письменную продукцию, у них, по-видимому, нет времени перечитывать написанное» [9].

Предположение о прочтении даты на бересте «Святая Варвара» как 7282 год Византийской эры («от Адама») нелепо также и из календарных соображений. Вероятно А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский хорошо это осознают:

«Надо сказать, что летоисчисление по эре «от Адама»

в России являлось официальным в России вплоть до реформ Петра I [т. е. до 1700 года]» [2].

Однако «что-то» мешает новохронологам честно признаться, что счет лет по Византийской эре потерял в России свою актуальность за 74 года до «дешифрованной» ими даты 7282 год Византийской эры (1774 год н.э.). Конечно эта нестыковка в *несколько десятков лет* гораздо скромнее, чем обнаруженная выше нестыковка в *несколько столетий*, но масштаб данного хронологического перекося все равно впечатляет.

Имея столь огромные нестыковки в «новой хронологии», ее авторы — А.Т. Фоменко и Г.В. Носовский — тем не менее, регулярно веселят читателя своими «исследованиями». Одной из таких «юмористических» работ является их статья [2].

Литература:

1. А.А. Зализняк, В.Л. Янин. Новгородская псалтырь начала XI века — древнейшая книга Руси // Вестник РАН, том 71, № 3, 2001.
2. Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. О «новгородских датировках» А.А. Зализняка и В.Л. Янина // Вестник РАН, том 72, № 2, 2002.
3. Р.М. Мунчаев, Е.Н. Черных. Дендрохронологическая шкала Новгорода — самая надежная в мире древностей // Вестник РАН, том 72, № 2, 2002.
4. А.А. Медынцева. «Неудобная» палеография // Вестник РАН, том 72, № 2, 2002.
5. Г.В. Носовский, А.Т. Фоменко. Как историки ответили на нашу статью о новгородских датировках А.А. Зализняка и В.Л. Янина // Новая хронология Руси. — М.: РИМИС, 2004.
6. И.А. Климишин. Календарь и хронология. — М.: Наука, 1990.
7. В.Л. Янин. Зияющие высоты академика Фоменко // Так оно и оказалось! Критика «новой хронологии» А.Т.Фоменко (ответ по существу). — М.: «Анвик К», 2001.
8. А.Т. Фоменко, Г.В. Носовский. Какой сейчас век? — М.: «АиФ-Принт», 2002.
9. А.А. Зализняк. Принципы полемики по А.Т. Фоменко // Антифоменковская мозаика-3. — М.: «Русская панорама», 2002.

Растительная символика в современном свадебном обряде Приморья

Олесик Ю.С., аспирант
Институт истории ДВО РАН (Владивосток)

Свадьба — светлое и радостное событие в жизни каждого человека и, к тому же, очень важное, ведь в этот день рождается семья. Из всех обрядов, которые сейчас бытуют, свадьба — самый богатый и самый насыщенный символическими действиями обряд. Как ни в одном другом, живы в свадебных ритуалах по сей день традиции народа, его обычаи. Обряд говорит языком символов. Из глубины веков дошла до нас традиция использовать в свадебной церемонии растения, цветы. В данной работе речь пойдет о растительной символике, ее роли и месте в современном свадебном обряде Приморья, ведь ни одна свадьба не обходится без цветов.

Традиция эта восходит к глубокой древности. Венками из роз, перевитых миртами, украшалась невеста, например, у древних греков. Они большое внимание уделяли именно розе, так как этот цветок считался символом любви. Розами убиралась дверь дома невесты, лепестками

усыпалось брачное ложе. Венки из этих цветов посылали друг другу влюбленные или клали их у порога в дом [1, с. 137]. Древние римляне большое значение придавали другому цветку — белой лилии — символу чистоты и непорочности и поэтому увенчивали невесту и жениха венками из лилий и пшеничных колосьев в знак чистоты и того изобилия, которого им желают.

День бракосочетания у русских называется «зеленая» свадьба. Ее символом являются растения и цветы, как знак юности и кипучей жизни. Именно поэтому они занимают значительное место в обряде современной свадьбы. Из старины дошел до нас обряд осыпать молодых зерном, а дорогу устилать цветами. Осыпание зерновыми растениями и цветами новобрачных является неотъемлемой частью современной свадьбы жителей Приморья. На главном свадебном атрибуте — каравае — обязательно в качестве украшения присутствует растительная симво-

лика. Огромное количество букетов дарят молодым после регистрации брака в ЗАГСе и во время вечернего свадебного застолья. Цветы используются как дополнения к нарядам молодоженов и свидетелей. Различными композициями из цветов украшаются две бутылки шампанского, символизирующие единение супругов, и бокалы новобрачных. Цветочные гирлянды являются также главным предметом декора машин современного свадебного кортежа. Зеленью и цветами украшается свадебный стол, блюда и само помещение, где будет проходить торжество.

Символическим значением свадьбы был переход девушки из рода отца в род мужа, то есть под покровительство духов мужного рода, поэтому, чтобы новая семья была здоровой, плодородной, счастливой, обязательным считалось совершение охранительных обрядов. Обычай осыпания молодых появился в результате веры в то, что новобрачные являются объектом для злых сил, сглаза и порчи. Чтобы обмануть их, дорожку перед женихом и невестой посыпали цветами. Символом же обряда осыпания пары зернами пшеницы, колосьями ржи и овсом является пожелание молодым богатой жизни, плодovitости, счастья [2, с. 147].

В наше время этот обычай сохранился. Осыпают новобрачных при выходе из ЗАГСа и у входа в зал, где будет проходить свадебный пир. По традиции, молодых должны встречать перед калиткой. У современных домов, столовых, кафе и ресторанов калиток нет, но есть крыльцо. Встречают пару родители. Мать невесты держит поднос с двумя фужерами, наполненных шампанским, мать жениха — каравай. По краям — отцы. Рядом с ними располагаются гости. Они становятся в хаотичном порядке слева и справа от родителей, или образуют символический “коридор счастья” (“живой коридор гостей”). По мере приближения новобрачных к родителям, встречающие осыпают пару зерном и цветами. Свадебное действо осыпания зерном символизирует плодородие, цветы же являются символом красоты супружеских отношений. При совершении этого обряда в современных условиях используют также конфеты, монеты, конфетти. Конфеты означают пожелание сладкой жизни, монеты символизируют жизнь богатую, конфетти — яркую.

Подойдя к родителям, молодые откусывают каравай (или отламывают), после чего выпивают содержимое бокалов и разбивают их, бросая через левое плечо, на счастье.

Каравай был и остается главным атрибутом свадебного обряда. Существует гипотеза, что значение каравае связано с языческим культом солнца и небесных светил [3, с. 8]. Круглый каравай — символ языческого бога солнца, на свадьбе олицетворяющий собой богатую и благополучную жизнь. Хлеб у славян с древнейших времен играл важную культовую роль. Вкушение его являлось символическим актом оплодотворения плодами земли молодой супруги. Он же считался и могущественным средством от порчи, сглаза, злых духов.

Традиционно каравай украшали цветами, колосьями ржи, зернами пшеницы. Каждый элемент декора и орна-

мента имел известное значение. “Зерно обладает свойством надолго сохранять и вновь воссоздавать жизнь, умножая ее. Семя — растение — семя составляют извечный кругооборот, который свидетельствует о нескончаемости жизни” [4, с. 26]. Цветы же символизируют жизнь благополучную, счастливую.

Сейчас, в XXI веке, на караваях изображаются наряду с обручальными кольцами, лебедями, голубками, которые являются символами верности и прочности молодой семьи, цветы, бутоны, листья — символы райского сада, нежности, красоты, а также колосья ржи, пшеницы — символы жизни, роста, плодородия.

Гости, приходя на свадьбу, приносят молодым подарок. Традиционный обряд дарения подарков сохраняется по сей день и является одним из обязательных элементов современной свадьбы в Приморье. Поздравления, подарки и пожелания сопровождается огромное количество красивых букетов. Цветы на свадьбу дарят все: и родственники, и друзья, и знакомые. Преподнося цветы в подарок, они выражают чувства любви, почтения, расположения, уважения. В народе существует так называемый “язык цветов”. Считается, что цвет, форма, количество, оформление цветов имеют огромный смысл.

Язык цветов появился в эпоху романтизма и более столет был неотъемлемой частью игр влюбленных. Цветы помогали им вести молчаливый диалог, выражать сложную гамму переживаний. Иногда цветы присылались вместо писем. Например, гиацинт по числу бутонов “назначал” день встречи, а колокольчик по количеству цветков “уточнял” даже час свидания. Англичане дарят любимым женщинам анютины глазки. Даже если до этого дня чувства скрывались, они могли быть высказаны лишь при помощи этих чудесных цветов [5, с. 324].

Выбирая цветы, человек подсознательно руководствуется своими чувствами и настроениями. Хотя у авторов, пишущих о символике растений, нет единства, мы приведем здесь те толкования, которые совпадают у большинства. Таким образом, согласно “языку цветов”: гвоздика означает любовь, страсть, смелость; гортензия — скромность; ландыш — счастье; лилия — величавость; незабудка — любовь; ромашка — невинность; подснежник — надежду; роза — любовь, счастье, красоту; орхидея, хризантема — радость. Сам цвет тоже несет определенную смысловую нагрузку. Разумеется, цветовые ассоциации субъективны, связаны с национальными традициями. В целом же розовые цветы означают любовь; красные — страсть; желтые — разлуку, измену; голубые — нежность, раздумье, печаль; белые — невинность.

Так, цветы несут положительную жизненную энергию и гармонию тем, кому их дарят. В XXI веке о символике самих растений и смысловой нагрузке цвета почти не задумываются, но, следуя установленным стереотипам, гости на свадьбу дарят молодым цветы, символизирующие радость, счастье, красоту.

Цветы служат и дополнением к свадебным нарядам. Главным дополнением к наряду новобрачной является

букет, которому уделяется большое внимание, так как он не только призван украсить невесту, но имеет важное значение для самого свадебного обряда. Эта традиция сохраняется с древних времен. Букет невесты символизирует любовь, красоту, молодость и радость торжества.

На современных свадьбах в Приморском крае букет преподносит жених невесте после утреннего выкупа возлюбленной, до того, как молодая пара отправится в ЗАГС. Если девушка приняла букет от жениха, значит, она согласна стать его женой.

Как правило, букет выбирают так, чтобы он сочетался с нарядом как самой невесты, так и с бутоньерками жениха и свидетелей и гармонировал с теми аксессуарами, которыми украшено платье, с фатой или цветочным венком на голове. Считается, что без букета цветов наряд невесты незавершен.

Получить этот неперенный атрибут можно двумя способами: 1) купить или заказать в специализированной фирме; 2) сделать самостоятельно.

Современный букет невесты составляется чаще всего из коротких розочек, имеющих еще нераспустившиеся бутоны, с дополнениями в виде зелени. Используют и такие изысканные цветы, как гардении, лилии, орхидеи, гортензии и тюльпаны. Обычно цветы подбираются неярких пастельных тонов. В настоящее время наблюдается тенденция к стремлению составления свадебного букета из цветов в соответствии с данным временем года. Входят в моду букеты из подснежников, ландышей, незабудок, васильков и других полевых цветов.

В современных условиях при создании букетов невесты профессионалы учитывают значение цветка во флористике, потому что каждый цветок не только красив внешне, но, согласно традициям и поверьям, служит символом определенных чувств человека.

Форма свадебного букета может быть различной. Кроме круглой, традиционной считается также конусообразная. При этом цветы образуют букет, пышный сверху и сужающийся вниз. Не менее распространенная и красивая форма букета — та, которая называется “водопад”: цветы не направлены вверх, а свободно спадают вниз. Такой букет может быть до метра длиной. Существует необычная форма, которая зовется “муфтой”. Невесте не обязательно все время держать букет в руке, она может укрепить его в специальную петельку на рукаве платья. Если платье не имеет рукавов, тогда к букету крепится специальная резинка, которая и удерживает его на руке.

Сегодня наибольшей популярностью пользуются букеты, выполненные на портбукетнице — специальном приспособлении из пластика, которое можно легко держать за ручку. В его середине находится пористый материал, способный длительное время удерживать влагу, в результате цветы не теряют своей красоты и свежести в течение нескольких дней.

Есть еще букеты, наиболее сложные по техническому исполнению, которые называют тэйпированными. В них используются только головки цветов, закрепляемые в

единный букет с помощью специальной проволоки. Красиво расположенные плотной массой цветы обретают впоследствии как бы вторую жизнь: букет высыхает, почти не утрачивая своей первоначальной формы и очарования.

Существует примета, по которой невеста не должна выпускать из рук букета до конца дня. Выпустить букет — значит упустить свое счастье. В случае необходимости она может передать его на время жениху или свидетелям. С Запада к нам пришла традиция бросания невестой букета незамужним девушкам, с целью определить, чья свадьба будет следующей.

Свадебный ансамбль одежды невесты могут дополнять веночки и гребни. Такие уборы часто изготавливаются из натуральных или искусственных цветов. Они могут быть расшиты жемчугом или отделаны кружевом. Заколки в прическу, как правило, подбираются в тон букета. На каждую шпильку, например, специальным флористическим клеем наклеивают живой цветок — он живет до десяти часов. Очень популярны среди современных невест разнообразные браслеты. По древним поверьям браслеты и венки из живых цветов оберегают невесту от злых духов.

Необходимым элементом одежды жениха и свидетелей являются бутоньерки — небольшие букетики из искусственных или живых цветов. Бутоньерка символизирует любовь мужчины к своей избраннице.

Жених и невеста составляют пару, а значит, во всем должны соблюдать гармонию. Бутоньерка жениха, как правило, бывает из цветов того же вида, что и букет невесты, но при этом может иметь иной цвет и оформление. Встречается и другой вариант: бутоньерка жениха и букет невесты составляются из разных цветов, но сочетаются друг с другом по цвету. Несмотря на то, что для этой цели подходит любой цветок, многие женихи предпочитают розу. Цветочная розетка жениха может гармонировать и с венком, диадемой на голове у невесты, с украшениями на ее платье или фате. Бутоньерка крепится к лацкану пиджака или помещается в нагрудный карман с левой стороны.

Иногда в Приморье на второй день свадьбы волосы невесты украшаются бутоньеркой красного цвета, к костюму жениха прикрепляется букет красных цветов, а к нарядам гостей — красные атласные бантики. Для украшений выбирается именно этот цвет, потому что он издавна считается цветом перемен, символом перехода из одного состояния в другое. В свадебных обрядах многих народов, в том числе и у восточных славян, красный цвет являлся признаком свадебного торжества [6, с. 60]. Сейчас для свадебных нарядов выбираются преимущественно белый и черный цвета. С целью отдать дань традиции молодые стремятся подчеркнуть свои наряды красным на второй день свадьбы.

Особый статус свидетелей также подчеркивается с помощью изящных букетов цветов, которые укрепляются на груди каждого с левой стороны. Чаще всего в цветочном салоне заказывают букет для невесты и бутоньерки для жениха и свидетелей в одном стиле.

В настоящее время существует альтернатива бутоньеркам свидетелей — это специальные ленты через плечо с надписями почетных званий. Однако следует заметить, что в костюме жениха этот традиционный элемент одежды присутствует всегда.

Важными свадебными аксессуарами являются две бутылки шампанского и бокалы молодых. Две бутылки шампанского символизируют единение супругов. Их ставят на стол перед женихом и невестой, но открывают позже. По традиции, после свадьбы они хранятся в новой семье. Первую открывают на годовщину свадьбы, вторую — на рождение ребенка. Эти бутылки украшают цветами и различными цветочными композициями — символами счастья и плодovitости.

Цветами, наподобие бутоньерок, украшаются бокалы, из которых на свадебном вечере пьют молодожены. Обычно это такие же цветы, какими украшены бутылки шампанского. Бокалы, оформленные таким образом, также символизируют счастье, благополучие и здоровое потомство.

В наши дни трудно представить свадьбу без свадебного кортежа. Праздничный, нарядно оформленный кортеж пришел к нам из глубины веков. Только теперь это уже не сани и не повозка, а разукрашенные автомобили. Жених приезжает за невестой в ее дом со свидетелями и друзьями. После проведения обряда «выкупа» свадебный кортеж направляется в ЗАГС. Еще недавно в ЗАГС жених и невеста ехали в разных машинах, а обратно — в одной. Сейчас же они обходятся одной машиной.

Для свадебного кортежа, как правило, выбираются автомобили в светлых тонах, но четкой регламентации в современных условиях нет. Все машины, образующие свадебный кортеж, традиционно украшаются разноцветными бумажными и атласными лентами, шарами, бантами, кольцами, но главным украшением были и остаются цветы. Кроме того, большую популярность цветочных украшений поддерживает новое веяние моды, которое пришло к нам несколько лет назад из Франции, — свадебный кортеж оформляют живыми цветами на коротких ножках, которые укрепляют на лентах. Часто их располагают в виде двух колец. Стебли маскируются, чтобы узор составляли бутоны. Украшения из искусственных цветов применяются также широко, как и из живых.

Особое внимание уделяется украшению главного автомобиля, того, который возит возлюбленную пару. Цветочными композициями украшают крышку капота и багажника, а также радиоантенны. На крышу главной машины нередко укрепляются два венка из цветов, веток, листьев, которые имитируют переплетенные кольца. Бока автомобиля нередко украшаются гирляндами цветов. На решетку радиатора привязывают куклу-невесту или корзину с цветами (живыми или искусственными). В центре крышки капота может быть укреплено картонное сердце, которое тоже оформляется цветами.

Важное значение имеет цветочное убранство помещения для свадебного торжества. При украшении зала

обычно выделяют место, где будут сидеть молодожены, и вход в зал. Сейчас модным стало при составлении цветочных композиций учитывать то, что основную смысловую нагрузку несет цвет. Например, желтый — цвет разлуки, красный — любви. Фиолетовые соцветия выражают дружеские чувства, голубые — тоску и верность, а цвет вишни служит признанием в любви. Символом нравственной чистоты и целомудрия является белый цвет и, как правило, в цветочном убранстве помещения преобладает именно он. В Приморском крае это чаще всего цветы белой лилии. Их ставят в больших вазах у входа или на полу с обеих сторон стола новобрачных.

Для украшения входной двери используются веночки. К потолку подвешиваются цветочные композиции. Если свадьба справляется ранней весной, то часто берут ветки клена, лиственницы (с. Ракитное Дальнереченского района, п. Приморский Хасанского района). Летом — это ирисы, подсолнухи. Роскошные декоративные букеты и венки можно встретить на осенних свадьбах, так как осень дарит самые яркие краски. На зимних сельских свадьбах обязательно присутствуют хвойные растения: ветки сосны, ели, пихты (п. Пограничный, с. Духовское Пограничного района, п. Лазо — Лазовский район).

Самым древним декоративным украшением являются гирлянды. Их вяжут из листьев и стеблей вечнозеленых растений, садовых и полевых цветов, из любого растительного материала. Гирляндами украшают парадную дверь, почетное место молодых. По форме они могут быть и круглыми, и плоскими. Украшение зала цветами и растениями создает уют, атмосферу добра, гостеприимства и торжественности.

Цветы и разнообразные цветочные композиции обязательно присутствуют на свадебном столе у жителей Приморья. Цветы и растения освежают стол, дополняют его убранство. При украшении свадебного стола цветами учитывают его форму, размеры, цвет скатерти, посуды, интерьер помещения, а также вкусы гостей. Ориентиром, как правило, становится букет невесты. Он ставится на стол перед молодыми, но может использоваться и в центральной цветочной настольной композиции. По диагонали стола ставят несколько больших букетов, составленных из таких же примерно цветов.

Большую популярность в XXI веке завоевали среди украшений свадебного стола стелющиеся цветочные композиции. Что касается ваз, то сейчас модны прозрачные стеклянные сосуды, вазы приглушенных или нейтральных цветов и оттенков.

Один из вариантов украшения современного свадебного стола — когда рядом с каждой тарелкой или только возле тарелок дам кладется один крупный цветок, например, белоснежная лилия, нежно-розовая или белая роза, это может быть и бутоньерка — миниатюрный букетик — точная копия букета невесты, украшенная манжеткой из широкого кружева или воздушного тюля. Гости прикалывают такой подарок на свою одежду и после свадебного вечера оставляют на память. Особенно часто этот

вариант украшения встречается в г. Владивостоке и в г. Артеме Приморского края.

Бывает, что мини-букеты или один цветок помещают в фужер или рюмку рядом с каждым гостевым местом. Не менее распространенным вариантом является украшение сервированного стола рассыпными цветами. Обычно его используют, если на столе остается мало места для цветов.

Особое внимание уделяется украшению свадебных блюд. Так как день бракосочетания называется «зеленой» свадьбой, а ее символом считаются листочки в свадебном венце, при оформлении праздничных блюд используются веточки зелени и сделанные из фруктов и овощей разнообразные листочки.

Из вышесказанного видно, что растения и цветы ис-

пользуются в современном свадебном обряде Приморья достаточно широко. Это подчеркивает важную роль растительной символики и ее особую значимость в условиях XXI века. С древних времен определенные виды растений и цветов, используемые в свадебном обряде, считались оберегами, символами красоты супружеских отношений, любви, молодости и плодородия. Верили, что украшения из них должны содействовать семейному счастью, благополучию и достатку новобрачных. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что в современном свадебном обряде Приморья сохранились элементы традиционной русской свадьбы, следы быта наших предков, того времени, когда кровное родство было единственной, исключительной связью между людьми, когда семья пользовалась широким уважением, а основой ее был брак.

Литература:

1. Веселовская О.В. Свадьба по всем правилам. — М.: РИПОЛ КЛАСИК, 2003. — 640 с.
2. Аргудяева Ю.В. Крестьянская семья украинцев в Приморье (80-е гг. XIX-начало XX вв.). — М., 1993. — 260с.
3. Свадьба: обычаи, обряды, поздравления. — Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 384 с.
4. Пропп В.Я. Русские аграрные праздники: (опыт историко-этнографического исследования). — СПб.: Терра-Азбука, 1995. — 176 с.
5. Пацюк Е.К. Новые сценарии свадебных торжеств: книга для свадебного тамады. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 362 с.
6. Жирнова Г.В. Брак и свадьба русских горожан в прошлом и настоящем. — М.: Наука, 1980. — 123 с.

Развитие курортов Кавказа в условиях Первой мировой войны (1914-1918 гг.)

Омылаева Е.В., аспирант

Ставропольский государственный университет

В последнее время проблема курортов и туризма обсуждается в России на самом высоком уровне. Отечественные курорты, с большими традициями, изначально очень перспективные сейчас активно развиваются. И как следствие этого, возникла необходимость в более детальном и тщательном осмыслении исторического прошлого курортов Кавказа.

Большое влияние на развитие курортов оказывают различные факторы: климатические условия, целебные свойства источников, степень богатства граждан данного государства, политическая обстановка, образованность населения. И только сплав всех этих немаловажных факторов делает курортные местности желанными для посещения.

В начале XX века для большинства русских поездка на заграничные курорты была более увлекательна, чем поездка на Кавказ. Это было связано с рядом определенных трудностей, возникающих в путешествии на Кавказ, таких как безлюдные степи, совершенно похожие друг на друга губернские города, и опасности, подстерегающие больного в пути. Так как большинство населения России не было знакомо с Кавказом, то многих от поездки на курорты удерживал и страх попасть в руки горцев, что, по словам известного исследователя курортов Ф. Баталина,

«опасение, если и несовершенно безосновательное, то все-таки преувеличенное до смешного» [1]. Необходимо учесть и тот факт, что до заграничных курортов из Москвы можно было добраться по железной дороге за 6-7 дней, в то время как дорога до Пятигорска занимала 10-11 дней. Кроме этого, поездка на заграничные курорты была не только комфортабельнее, но и дешевле. Так билет от Москвы до Карлсбада стоил 63 руб. 50 коп., а дорога, к примеру, до Пятигорска обходилась 143 руб. 14 коп.

Разумеется, заграничные курорты, возникшие в XVI-XVII вв., были более благоустроенные и привлекали не только своими целебными свойствами, но и удобствами. Кавказские же курорты не получили должного развития, поэтому были еще плохо устроены. Имелся ряд проблем: отсутствие необходимых удобств, не имелось водопровода, электрического освещения, телеграфа, канализации.

1 августа 1914 г. Российская империя оказалась втянута в первую за историю человечества мировую войну. Это повлияло на все последующее развитие страны, в том числе на состояние курортного дела. В Московских ведомостях писали: «За свое пренебрежение к русским курортам наша публика, перетерпевшая с началом войны тяжкие мытарства за границей, достаточно наказана» [2]. Тот факт, что в связи с войной путь к заграничным ку-

портам был закрыт, указывает на то, что количество отдыхающих на курортах Кавказа неукоснительно росло. Богатые промышленники, предприниматели, коммерсанты, военные устремились на курорты. Если еще в 1913 году на самых посещаемых курортах России — Кавказских Минеральных Водах лечилось 38611 [3, с. 19] человек, то уже в 1914 году там отмечается пик посещаемости курортов, где всеми видами лечебных услуг воспользовались 41192 человека [4]. В 1916 году эта цифра составляла уже около 59000 человек [5].

В связи со значительно возросшим притоком лечившихся деятельность управлений курортами была направлена на спешное осуществление их реконструкции. Были выделены приоритетные направления: благоустройство казенной территории, улучшение санитарного надзора, размещение больных и снабжение их провизией, усовершенствование бальнеолечебниц, увеличение дебита источников, снабжение бюветов и бальнеологических заведений минеральной водой.

3 декабря 1914 года в обществе изучения черноморского побережья Н.И. Воробьев сделал доклад о мерах по улучшению лечебных местностей Кавказа. К неблагоприятным условиям он относит отсутствие подъездных железнодорожных путей [6]. А ведь в лето ожидался громадный наплыв больных и раненных.

Крупное государственное и общественное значение дела по улучшению отечественных курортов вызвало специальную работу почти во всех министерствах по изысканию способов усовершенствования курортов в ближайший срок. Правление Владикавказской железной дороги изъявило свою готовность расширить деятельность, как по оборудованию новых лечебных мест, так и по усилению провозоспособности дороги и устройству необходимых ветвей. Следует отметить, что помимо железнодорожного, военные нужды привели к усовершенствованию автомобильного транспорта, для перевозок людей начала использоваться авиация. Добираться до курортов стало быстрее и дешевле. Так, проезд в Кисловодск в 1914 году в 1-м классе стал стоить от Москвы — 29 руб. в дороге 1,5 суток; от Санкт — Петербурга 35 руб., в дороге двое суток; от Варшавы 34 руб.; от Киева 27 руб. [7, с. 82].

7 января 1915 г. в Петербурге открылся Всероссийский съезд по улучшению отечественных лечебных местностей, организованный Министерством внутренних дел. Несмотря на множество острых проблем, связанных с неудачами на фронте, и сложную внутриполитическую обстановку в стране, правительство находило возможным уделять внимание отечественным курортам. Так, в конце 1916 г. Совет министров одобрил представление Министерства внутренних дел об установлении постоянных границ округов санитарной охраны и учреждении на Кавказских Минеральных Водах и Сергиевских водах должностей правительственных санитарных врачей [8, с. 189]. Кроме этого, по поручению Главного врачебного инспектора Л.Н. Малиновского профессор М.Я. Капустин обследовал ряд отечественных курортов. Новые Кума-

горские источники (1916 г.) он оценил как достаточно перспективные для создания курорта. [9, с. 43].

На созванном по распоряжению наместника Кавказа И.И. Воронцова-Дашкова съезде городских голов городов Кавказского края с 12 по 14 сентября 1914 г. в Тифлисе подчеркивалось исключительное географическое положение Кавказа, а также возможность возникновения военных действий в Закавказье. Наместник «забронировал» Кавказ в 1914 г. от притока раненых с Западного фронта на случай осложнений на кавказской границе из-за возможного вступления в войну Турции на стороне Германии. [10, с. 72].

В резолюции съезда определено было число коек для раненых в каждом пункте Кавказа за счет казенных, местных (городских, сельских, станичных) и благотворительных средств.

Кавказским курортам, как и другим территориям, было рекомендовано в случае необходимости создавать лазареты для раненых, в первую очередь, занимая свободные дома и квартиры частных домовладений, казенных и общественных домов, театры, клубы, гостиницы, учебные заведения.

Правительственная помощь широко и щедро проявлялась на удовлетворение важнейших нужд благоустройства путем выдачи различных ссуд. Как подлежащих возврату, так и безвозвратных. На заседании бюро Союза кавказских городов 16 октября 1914 г. распоряжением наместника на Кавказе на устройство лазаретов в городах Кавказа был выделен 1 млн. рублей. Тем не менее, увеличение расходов и исключительные затруднения, переживаемые государственным казначейством в связи с военными нуждами, вызвали рост долгов курортов. Так, к 1916 году задолженность Кавказских Минеральных Вод, по сравнению с 1910, увеличилась более чем в 3 раза и составляла уже 3,5 млн. руб. [11].

Розлив и экспорт минеральных вод, ранее приносящий неплохой доход курортам, теперь испытывал ряд препятствий: отсутствие вагонов для отправки вод; недостаток топлива, материалов для розлива; недостаток рабочей силы.

27 февраля 1915 года Николай II возложил на верховного начальника санитарной и эвакуационной части страны принца А.П. Ольденбургского общее руководство всеми мероприятиями по улучшению отечественных лечебных местностей. 5 мая 1915 года принц А.П. Ольденбургский издал специальные правила для освидетельствования и отправления в лечебные местности раненных и больных воинов, нуждающихся в бальнеологическом лечении. В 1915 и 1916 годах он лично побывал на курортах Кавказа с инспекторской поездкой [12, с. 59].

В годы Первой мировой войны многие курорты впервые выполняли круглогодично важную функцию госпитальной базы страны. Необходимость функционирования в осенне-зимний период была связана с ежедневно прибывающими ранеными и больными с фронта.

При главном комитете Земском и Городском союзе была создана объединенная санаторно-курортная ко-

миссия, которая работала непосредственно с территориальными отделениями по использованию лечебных местностей для лечения ранбольных. Одним из важнейших вопросов, был вопрос организации бальнеолечения в зимний период. Союз специально изучил этот вопрос за сезон 1915-1916 годах на Юге России [13, с. 3].

Тем не менее, осуществить проект функционирования в зимний период было достаточно сложно. Основной проблемой являлось обеспечение лечебниц теплом. С помощью военно-промышленных союзов областей и губерний частично удавалось решать эту проблему: уголь доставлялся с Донецкого бассейна, дрова — из лесов Предкавказья. Несмотря на это, проблема нехватки топлива стояла в течение всего периода военных действий.

Вопрос по размещению лечашихся решался за счет увеличения продолжительности сезонов. Так, открытие сезона в 1917 году началось 1 мая. Несмотря на обычный здесь холод, столь велика была нужда в курорте у русской главным образом столичной публики, что она уже была не в состоянии удовлетворяться нормальным лечебным сезоном с 15 июня по 15 августа [14].

Еще одной острой проблемой на Кавказских курортах в годы войны являлась нехватка жилья. Поезда приходили переполненные и зачастую приезжие по 2, по 3 дня проживали среди своих вещей на перронах вокзалов, пока подыскивалось помещение. Министерством юстиции специально для Кавказских курортов был разработан квартирный закон, взамен общего по России закона 27 августа 1916 года. Новый закон распространялся на все Кавказские курорты, в которых теперь устанавливались предельные цены. Предельными считались те цены, по которым сдавались в наем сезонные помещения в сезон 1915 года, а прочие к 31 декабря 1914 года с прибавлением 10%. [15].

На всех курортах Кавказа, в этот период, можно было встретить особую породу людей — комиссионеров. Они были всюду: на вокзалах железной дороги, в парках, на улицах города, там, где у людей появлялась в чем-то нужда. Нужна ли квартира, хотят ли что-либо купить, но не знают,

где найти желаемое — комиссионеры тут же подходили с предложением своих услуг. Эта корпорация людей была необходима курортам, так как устраивала многие дела приезжих и местных жителей в той сфере, куда не доходили руки Дирекции вод и городских властей.

В целом, дыхание войны среди публики на курортах практически не ощущалось. Сюда съезжались люди со всей России, имеющие цель не столько поправить здоровье, сколько ищущие развлечений. Такой приток отдыхающих привлекал на курорты и звезд первой величины на литературно — художественном небосклоне. «Сбор писателей, театральных деятелей и артистов в нынешнем сезоне надо признать выдающимся», — заключила газета «Пятигорское эхо» в сентябре 1916 года [16, с. 28]. А курорты, как известно, одно из проявлений жизни общества и в курортной публике, как в зеркале, отражается весь социальный облик той или иной эпохи.

Безусловно, Первая мировая война принесла разорение хозяйству Кавказа. Хрупкий и специфический мир курортов не был приспособлен к таким потрясениям. Война стала определенной проверкой устойчивости государственных и общественных систем, их жизнедеятельности, эффективности контактов государства и общества, города и деревни, фронта и тыла и т. д. Организация отдыха граждан, возможность получения различного рода медицинского лечения на курортах страны в условиях войны явились проявлением социальной роли государства.

Подводя итоги обзору действий российского правительства и местных учреждений по улучшению лечебных местностей Кавказа в годы Первой мировой войны можно сделать вывод, что в целом работа была организована неплохо и выдаваемых государством сумм, а также денег из земских средств чаще всего хватало на благоустройство курортов. В конечном итоге тот или иной курорт, приобретая широкую известность, составляет предмет гордости граждан данного государства. История курортов — это тот микромир, в котором как в своеобразном зеркале отразились наиболее значимые моменты Отечественной истории.

Литература:

1. Баталин, Ф. Пятигорский край и Кавказские Минеральные Воды. 4. II. — СПб, 1861.
2. Кавказские курорты. — 1914. — 14 декабря.
3. Десницкий, Н.В. Кавказские Минеральные Воды к сезону 1914 года. — Пятигорск, 1914.
4. ГАСК. Ф.1016. Оп.1. Д.60. Л.2(об).
5. Там же.
6. Кавказские курорты. — 1914. — 14 декабря.
7. Десницкий, Н.В. Кавказские Минеральные Воды к сезону 1914 года. — Пятигорск, 1914.
8. Пятигорск в исторических документах 1780-1917. — Ставрополь, 1985.
9. Приказы Кавказского военного округа. — Тифлис, 1916.
10. Копылова, Е.Э., Краснокутская, Л.И. Становление и развитие военно-медицинской службы на КМВ (1803-2007гг). — Ессентуки, 2007.
11. ГАСК. Ф.1016. Оп.1. Д.62. Л.1.
12. Приказы Кавказского военного округа. — Тифлис, 1916.
13. Налбандов, С.С. К вопросу об организации бальнеологического лечения в течении зимнего периода 1915-1916гг. // Материалы по организации санаторно-курортного лечения больных и раненных воинов. Вып.2. — М., 1916.

14. ГАСК. Ф.1016. Оп.1. Д.71. Л.2 (об).
15. Терек. — 1917. — 9 июня.
16. Водолажская, В.А. Представители «серебряного века» на Кавказских Минеральных Водах (по материалам краевого архива) // Историко-культурное наследие Кавказских Минеральных Вод и преемственность поколений. — Ставрополь, 2007.

Надзорная деятельность прокуратуры Мурманской области в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)

Пенькова Ю.А., аспирант
Мурманский государственный педагогический университет

Проблема деятельности правоохранительных органов в годы Великой Отечественной войны 1941 — 1945 гг. занимает важное место и в исторической науке, и в образовательном процессе, особенно когда речь заходит о характеристике того, какую роль прокуратура СССР сыграла в деле победы советского народа над врагом в ходе одной из самых кровавых войн в истории советского (российского) государства. Основной причиной выбора темы послужило то обстоятельство, что до сих пор нет единого взгляда на деятельность правоохранительных органов в нашей стране, и особенно в период особых условий, когда функционирование всего механизма государства преобразуется согласно сложившейся в стране чрезвычайной или военной обстановке. Длительное время материалы о работе прокуратуры в период Великой Отечественной войны оставались закрытыми от широкого круга общественности. Этим отчасти объясняется незначительное количество научных исследований в данной области. Анализ ставших недавно доступными архивных материалов позволяет внимательно взглянуть на работу прокуратуры СССР в военных условиях.

Прокурорские отчеты по общему надзору в Мурманской области содержат анализ деятельности прокуратуры в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета ССР от 26 июня 1940 года «О переходе на восьмичасовой рабочий день, на семидневную рабочую неделю и о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений» [1, с. 78]; Указом Президиума Верховного Совета ССР от 26 декабря 1941 года — о дезертирах с предприятий военной промышленности; Постановлением СНК СССР от 10 августа 1942 года «О порядке привлечения населения к трудовой повинности в военное время» и др. Эти нормативные акты в порядке общего надзора возложили на прокуратуру обязанности проверять причины, способствующие самовольному уходу с предприятий, принимать меры к устранению этих причин, контролировать правильность и своевременность передачи материалов на дезертиров и прогульщиков в суд и прокуратуру, активизировать розыск дезертиров.

Важным направлением деятельности областной прокуратуры являлся общий надзор за работой нижестоящих органов прокуратуры. Он осуществлялся путем вы-

ездов руководящих работников областного аппарата на места, дачи ряда директивных указаний, например, по вопросам выплат полярных надбавок. При выявлении нарушения законов в учреждениях и на предприятиях, которые носили распространенный характер, областная прокуратура давала специальные указания районным прокурорам о необходимости производства отдельных проверок для выявления нарушений в полном объеме и устранении их в установленный срок. Проведенный объем работы по общему надзору определялся количеством принесенных протестов, проведенных проверок, сделанных представлений, привлеченных к уголовной и дисциплинарной ответственности лиц [4, с. 50]. Надзор за органами милиции осуществлялся следственным отделом путем оперативных совещаний с работниками милиции, контроля над сроками и качества расследования, присутствия прокурора на допросах, выявления необоснованно возбужденных дел и др. Прокуратура осуществляла надзор за органами милиции по выполнению закона о паспортном режиме и законностью наложения и взыскания штрафов в административном порядке. Важное место занимала надзорная работа за текущей деятельностью органов государственной власти, а также ведомственными учреждениями и организациями. При выявлении нарушений органами прокуратуры предпринимались решительные меры по их пресечению.

В качестве примера можно привести докладную записку «О проверке правильности бронирования военно-обязанных по военнообязанным по учреждениям и предприятиям Мурманской области». Она была составлена в июне 1943 г. во исполнение директивного указания начальника отдела общего надзора Прокуратуры СССР от 10 апреля 1943 г. № 7/22/5483с. Проверка правильности бронирования была проведена по всем районам Мурманской области. Всего было установлено 8 случаев неправильного бронирования. Так, в топливном отделе Северного Военно-Морского флота (Ленинский район г. Мурманска) было установлено, что шофер Серебряк забронирован как высокочастотный слесарь. Броня шоферу не полагалась. Он был разбронирован и направлен в Красную Армию. О неправильном бронировании было сделано сообщение в военно-морскую прокуратуру СФ.

В какндалакшском районе на Княжегубском лесокOMBинате были незаконно забронированы директором комбината директором комбината двое рабочих Жагубенов, работавший завхозом и Игнатьев, работавший конюхом. Первый был забронирован, как диспетчер лесосплава, второй, как раздельщик 5 разряда. Неправильность бронирования была установлена, рабочие разбронированы и направлены в Красную Армию. Материал на виновных был передан в Военную прокуратуру 19 Армии [2, с. 19].

В ряде случаев имели место недостатки при вынесении решений местными органами власти, что повлекло за собой необоснованное привлечение значительного числа лиц к административной ответственности за нарушение паспортного режима; правил светомаскировки; уклонения от трудовой мобилизации. По протесту прокурора в 1943 г. было отменено решение Облисполкома и Мурманского Городского совета, касающегося установления повышенной административной ответственности за нарушение правил прописки на территории Мурманской области и за отказ от трудовой повинности, объявленной Облисполкомом для очистки железнодорожных путей от снега. В июле месяце этого же года областной прокуратурой было опротестовано решение Облисполкома о проведении дровозаготовок, так как этим решением контингент работающих с мая месяца был оставлен на работе до 1 октября 1943 года, что превышало 2-х месячный срок. Актами прокурорского реагирования на установленные факты нарушения закона, в зависимости их характера и степени опасности, являлись: внесение представлений об устранении нарушений; принесение протеста на акт, противоречащий закону; постановление о возбуждении производства об административном правонарушении; постановление о возбуждении уголовного дела; письменное требование о привлечении виновного лица к ответственности, установленной законом и др. Так, в первом квартале 1944 года облпрокуратурой протестов и представлений принесено по вопросам трудовой повинности — 2, по нарушению устава сельскохозяйственной артели и промкооперации — 1, по вопросам трудовой дисциплины — 19, по нарушению прав семьи военнослужащих — 11, по устройству эвакуированного населения — 1, по нарушению правил торговли — 4, по прочим вопросам — 5. Все протесты и представления должны были рассматриваться не позднее 15 дней со дня их принесения [4, с. 52]. В первом квартале 1945 года количество принесенных протестов и представлений, по сравнению с четвертым кварталом 1944 года, увеличилось на 52 %, что объяснялось, тем, что со стороны областной прокуратуры районным прокурорам были даны указания о необходимости широкого использования протеста как формы осуществления прокурорского надзора [5, с. 16].

Надо отметить и тот факт, что при проведении надзорной работы за текущей деятельностью советских органов и различных ведомственных учреждений прокуратуре приходилось сталкиваться с такого рода нарушениями, которые не являлись вполне законными с формальной точки

зрения, но в силу того, что отвечали окружающей обстановке, являлись целесообразными. В качестве примера можно привести следующие архивные данные. Областной прокуратурой не опротестовывались, решения Горсоветов, вынесенные летом 1942 г. по организованному сбору ягод работниками государственных учреждений, организаций и предприятий. Для каждого учреждения была определена норма заготовки ягод (морошка, черника, брусника, вороника). Для сбора ягод требовалось выделение на определенный период некоторого количества работников от каждого учреждения. Сбор ягод проходил за счет рабочего времени, что не было законно, но было совершенно необходимо, т. к. заготовка ягод могла быть проведена лишь в определенное время и кроме того в условиях Крайнего Севера обеспечение населения и Красной Армии продуктами являющимися противощигольными средствами составляла дело первостепенной важности. В декабре 1941 г. Областным исполкомом было вынесено решение «О мероприятиях по сохранению свободного жилфонда на зимний период 1941-42 гг., в связи с выбытием квартиросъемщиков и их семей по мобилизации в РККА и эвакуации из г. Мурманска». Исполнительному Комитету Мурманского Горсовета было предоставлено право вселять временных жильцов на пустующую жилплощадь выбывших квартиросъемщиков. В каждом отдельном случае городским Советом на право занятия жилплощади делалось особое распоряжение, причем Облисполкомом было предоставлено право распоряжения пустующего жилфонда и в домах ведомственного фонда, что было не вполне правильным с точки зрения основного жилищного закона, каким являлось постановление ЦИК и СНК от 17/X-37 года. Однако, учитывая, что в г. Мурманске имелось с одной стороны наличие значительного количества пустующей жилплощади, в которых отсутствовали жильцы, а с другой стороны было большое число жителей которые остались без крова вследствие интенсивных налетов вражеской авиации, решение о поселении оставшихся без жилплощади людей в пустующие квартиры на правах временных жильцов в домах местных советов и в домах предприятий и учреждений, было вполне рациональным. Кроме того, жилфонд вследствие выезда жильцов подвергался порче — размораживалась система парового отопления и водопровода, увеличивалась возможность возникновения пожаров от зажигательных бомб и др. 3 августа 1942 г. Облисполкомом было вынесено постановление «О порядке заселения пустующей жилой площади трудящихся г. Мурманска, пострадавших от пожаров возникших вследствие вражеских бомбардировок». Это постановление было вызвано тем, что в 1942 г. г. Мурманск подвергся исключительно сильным налетам авиации противника, что повлекло разрушение значительной части жилфонда [7, с. 152]. Приведенные выше решения Областной прокуратурой опротестованы не были.

Прокуратура Мурманской области активно осуществляла надзор за соблюдением Указа Президиума Верховного Совета ССР от 26 июня 1940 года «О переходе на

восьмичасовой рабочий день, на семидневную рабочую неделю и о запрещении самовольного ухода рабочих и служащих с предприятий и учреждений». В Государственном областном архиве имеется значительное число прокурорских отчетов по данному направлению прокурорского надзора.

В докладной записке областного прокурора от 20 марта 1942 г. указывалось, что быстрому и своевременному реагированию на прогулы в условиях работы предприятий в городах Мурманск, Кандалакша мешает военная обстановка, кроме того, предприятия лесной промышленности Кировского района не имеют возможности своевременно предоставлять материалы в народные суды, вследствие их отдаленности. Котрицательной практикой прокурор относит тот факт, что в среднем по области 8 % всех дел о прогульщиках прекращаются судами или же обвиняемые по ним оправдываются. По представлению прокуратуры, в феврале 1943 года, к дисциплинарной ответственности были привлечены: заведующий Канадалакшским горкомхозом Драницин, неосновательно задержавший материал на пятерых прогульщиков; управдом домуправления № 1 за необоснованное привлечение к уголовной ответственности за прогул гражданки Калининой, работавшей в домуправлении дворником, прогул которой не подтвердился [4, с. 99].

В целях налаживания работы отдела кадров по оформлению материалов на прогульщиков в народные суды командировались работники областной прокуратуры. В 1943 г. в Кировский и Мончегорский районы был командирован старший помощник Областного прокурора Попов, который посетил крупнейшие предприятия в области: комбинат «Апатит», комбинат «Североникель», Мурманский рыбокомбинат, рыбный порт; учреждения: центральную сберкасса в Мурманске, государственный банк, облздравотдел, облземотдел. Такая же работа проводилась и районными прокуратурами. При проверке работы отделов кадров ставились следующие вопросы: правильность привлечения к уголовной ответственности за прогулы; своевременное реагирование администрации на нарушение трудовой дисциплины со стороны отдельных работников предприятия или учреждения; своевременность и правильность выполнения приговора на предприятиях или в учреждениях; выяснение причины прогулов. Сроки рассмотрения дел о прогулах в народных судах, как правило, не превышали двух дней. В отчете Мурманской прокуратуры указано, что в 1944 г. по основным предприятиям Мурманской области за самовольный уход с работы и прогулы, было привлечено: на комбинате «Апатит» — 103 человека, на комбинате «Североникель» — 170 человек, в тресте «Колстрой» — 25 человек; на судовой верфи — 24 человека, на рыбокомбинате — 2 человека, в Леннефтьстрое — 62 человека. Всего в первом квартале 1944 года в Мурманской области к ответственности по Указу от 26 июня 1940 года по было привлечено 1117 человек, из них осуждено 1014 человек, а уже в первом квартале 1945 года их число возросло: привлечено к ответственности по Указу 1327 человек, осуждено 1220 че-

ловек [9, с. 19]. Прокуратура не только проверяла правильность исполнения Указа Президиума Верховного Совета ССР от 26 июня 1940 года, но и выявляла причины прогулов, при этом отмечалось, что сознательное отношение к трудовой дисциплине не может вырабатываться сразу, а зависит работы, которая проводится с рабочими по их воспитанию и культурному обслуживанию. Облпрокуратурой и особенно районными прокуратурами ставился вопрос о необходимости улучшения культурно-бытовых условий рабочих на предприятиях с большим количеством рабочей силы. Основными причинами прогулов назывались тяжелые бытовые условия и материальная необеспеченность, а также не предоставление работы по специальности.

В 1943 г. в на территории Заполярья проводилась мобилизация населения для обеспечения топливом паровозного хозяйства Кировской железной дороги, проведения борьбы со снежными заносами на железнодорожном транспорте и аэродромах, создание запаса дров на отопительный сезон 1943/1944 года, выполнению работ по уборке сельскохозяйственной продукции колхозов, совхозов и подсобных хозяйств области, производство работ по заготовке древесины для Наркомлеса СССР, выполнение оборонных работ в городах: Мончегорск, Кандалакша и Кировск. Осуществляя надзор за проведением трудовой мобилизации, в соответствии с нормативно-правовыми актами военного времени, прокуратурой был выявлен целый ряд нарушений. И по протесту областной прокуратуры были остановлены оборонные работы в Мончегорске, при проведении допускалось использование населения в течение четырех-пяти месяцев без перерыва [2, с. 19]. При проведении дровозаготовок ряд учреждений, в том числе Мурманский лесокомбинат, передали материал в прокуратуру в отношении 20 человек, якобы сбежавших с лесозаготовительных работ по неуважительной причине; проверка, проведенная прокуратурой, установила, что большинство привлекаемых к ответственности лиц уже отработали положенный для них срок два месяца и, поэтому, на основании Постановления СНК СССР от 10 августа 1942 года, не могли быть привлечены к ответственности [3, с. 20].

22 января 1943 года ГКО принял Постановление «О борьбе с хищениями и разбазариванием продовольственных и промышленных товаров». Надзорная работа за исполнением данного Постановления включала в себя контроль за Мурманской Облторггосинспекцией. В первом квартале 1945 года эта организация передала в следственные органы четыре материала для привлечения к уголовной ответственности за расхищение продовольственных и промышленных товаров. Только за один квартал ею было проверено свыше 100 торговых точек с привлечением к административно-дисциплинарной ответственности 35 человек. На протяжении войны контроль за данным постановлением находился в сфере постоянного внимания областной и районных прокуратур не только в рамках общего надзора и был объектом надзора След-

ственного отдела областной прокуратуры.

Важнейшим направлением надзорной деятельности прокуратуры было осуществление контроля за выполнением Постановлений ЦК ВКП (б) от 22 января 1943 года «О мерах улучшения работы советских органов и местных партийных организаций по оказанию помощи семьям военнослужащих» и приказа Прокурора СССР от 3 февраля 1943 года, касающегося этого же вопроса. Прокурорами области систематически проводилась проверка работы отделов социального обеспечения. Проверками было установлено, что семьям военнослужащих оказывалась помощь деньгами, продовольствием, дровами. В мае 1943 года по всем горрайсобесам прокурорами была проверена правильность выплаты государственных пособий семьям военнослужащих. Было выявлено только три случая неправильной выдачи пособий — в Териберском и Ловозерском районах. Подобные проверки проводились на протяжении всей войны. Сроки рассмотрения жалоб и заявлений от членов семей военнослужащих составляли 2-5 дней. С 1 января 1941 года по 1 января 1944 года к ответственности за нарушение законов, охраняющих права семей военнослужащих, было привлечено 17 человек [4, с. 78]. Отмечая недостатки в работе местных организаций по данному вопросу, прокуратура отмечала неудовлетворительную работу по охране имущества эвакуированных семей военнослужащих из городов области, которые регулярно подвергались частым бомбардировкам, а имущество расхищалось.

Важное место в деятельности прокуратуры Заполярья занимал надзор за деятельностью органов милиции, который осуществлялся Следственным отделом путем проведения оперативных совещаний с работниками милиции, контролем над сроками и качеством расследования, присутствием прокурора на допросах, выявлением необоснованно возбужденных дел и т. д. Так, надзор за органами милиции о выполнении законов о паспортном режиме являлся постоянной функцией следственного отдела прокуратуры. В первом квартале 1944 года органами милиции было привлечено 658 человек на общую сумму штрафа 25330 рублей; прокуратурой было опротестовано два постановления о наложении штрафов. Регулярно проводился надзор за законностью наложения и взыскания штрафов в административном порядке. Проводилась ревизия работы по надзору за органами милиции в районных прокуратурах. Например, при проверке прокуратур Кольского района и Ленинского района города Мурманска в первом квартале 1944 года было установлено, что органы милиции необоснованно возбуждают уголовные дела. К примеру, по данным областной прокуратуры во втором полугодии 1942 г. областным аппаратом милиции было возбуждено неосновательно 35 % дел, которые были прекращены производством или же окончились оправдательными приговорами. При изучении уголовных дел, которые были прекращены областным аппаратом милиции во второе полугодие 1942 г. и первого полугодия 1943 г., было установлено, что работники областного аппарата

милиции возбуждали дела на материалах недостаточно проверенных, а в процессе доследования выяснялось, что в действиях обвиняемого на которого возбуждено уголовное дело нет состава преступления [6, с. 235].

Прокуратура Мурманской области осуществляла надзор за исполнением постановления СНК СССР № 659 от 15 июня 1943 г. «Об усилении мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью и хулиганством». За три квартала 1944 года задержано 919 безнадзорных детей (в том числе и за совершение преступления) и выявлено 189 беспризорных детей. Сроки пребывания детей в детских комнатах не нарушались, за исключением детей, направляемых в детские колонии МВД [8, с. 61]. Из общего количества задержанных безнадзорных детей к уголовной ответственности было привлечено 195 человек, из них 148 человек в возрасте до 16 лет. Подвергнуто аресту в период следствия 65 человек, к остальным задержанным несовершеннолетним принимались меры воспитательного характера через детские комнаты. К родителям детей, не уделяющих достаточного внимания к их воспитанию принимались меры административного воздействия — штрафы и предупреждения [5, с. 38]. Данные о беспризорных и безнадзорных детях собирались и анализировались органами прокуратуры на протяжении всех военных лет, велся контроль за деятельностью детских комиссий при Облисполкоме, проверялась правильность их решений. Осуществлялся надзор прокуратуры за охраной труда подростков. В 1945 г. имел место случай на механическом заводе г. Кандалакша, когда в мае месяце трое несовершеннолетних в возрасте 15 лет работали несколько дней в ночное время, на что прокуратурой было принесено соответствующее представление. Надзорная работа прокуратуры в указанном направлении способствовала снижению случаев правонарушений со стороны несовершеннолетних и снижению количества беспризорных и безнадзорных детей [8, с. 61].

Можно сделать вывод, что Великая Отечественная война стала суровым испытанием для советских правоохранительных органов. Их сотрудники внесли достойный вклад в общее дело победы над врагом. Правовой политикой военного периода (1941-1945 гг.) была поставлена цель осуществления надзора за исполнением законов военного времени, направленных на охрану общественного порядка, трудовой дисциплины в тылу, прав и законных интересов военнослужащих и их семей, воинской дисциплины в армии, охраны социалистической собственности от посягательств и др.

В настоящее время наша страна переживает сложный этап своей истории. Значительные людские и материальные потери, понесенные Отечеством в XX веке во время войн, революций и иных социальных потрясений, в том числе и в период распада Советского Союза, привели к значительной потере ее демографического, научно-технического, интеллектуального, правоохранительного ресурса. Под воздействием разрушительного потенциала внешних и внутренних угроз Советский Союз распался на

самостоятельные государства, что придало мощный импульс процессу геополитической трансформации и глобализации экономики. В условиях осуществления в России масштабных государственно-правовых, социально-экономических и общественно-политических реформ неадаптированные прозападные концепции активно интегрировались в различные сферы общественных отношений. В 90-е годы XX века испытание на прочность прошли и органы прокуратуры. В условиях формирования демократического федеративного правового государства ис-

ключительно важная историческая роль отведена именно органам прокуратуры, которые от имени Российской Федерации осуществляют надзор за соблюдением Конституции РФ и исполнением законов, действующих на территории страны. Проблема усвоения уроков отдаленного и более близкого исторического прошлого остается в числе актуальных и существенно влияет на развитие России, которая должна быть сильна своей памятью, в том числе и опытом российской прокуратуры — одного из старейших государственно-правовых институтов.

Литература:

1. Ведомости Верховного Совета СССР. № 20 (83), 5.07.1940 г.
2. Государственный архив Мурманской области ф.901, оп. 1, д. 17, л. 19.
3. Государственный архив Мурманской области ф.901, оп. 1, д. 14, л. 20.
4. Государственный архив Мурманской области ф. 901, оп. 1, д. 11, л. 50,52,53, 78, 99.
5. Государственный архив Мурманской области ф. 901, оп. 1, д. 19, л. 16, 19, 38.
6. Государственный архив Мурманской области ф. 901, оп. 1, д. 8, л. 235.
7. Государственный архив Мурманской области ф.901, оп. 1, д. 5, л.152.
8. Государственный архив Мурманской области ф. 901, оп. 1, д. 27, л. 61.

Повышение квалификации учителей церковно-приходских школ Тверской губернии в конце XIX — начале XX вв.

Симора В.А., аспирант

Тверской государственный университет

В статье рассматривается образовательный ценз учителей церковно-приходских школ Тверской губернии в начале XIX в. Акцентируется внимание на проблемах профессиональной компетентности учителей. Говорится о способах восполнения пробелов в педагогических знаниях педагогов. Особое внимание в исследовании уделяется одному из таких способов — краткосрочным летним педагогическим курсам, которые проводились в губернии 7 раз — в Твери (1897, 1899 и 1910 гг.), в г. Бежецке (1900 г.), в г. Старице (1901 г.) и г. Красном Холме (1902 и 1908 гг.).

Ключевые слова: церковно-приходские школы, краткосрочные летние курсы, образовательный уровень учителей, Закон Божий, церковное пение, церковно-славянский язык, арифметика.

С усилением светской и профессиональной направленности в образовании, с появлением различных типов школ в период XVIII — XIX вв. возникают такие новые категории преподавателей, как «народный учитель», «учитель средней школы». К середине XIX в. образовательный уровень народных учителей оставался чрезвычайно низким. В начале 70-х гг. даже отсутствовал экзамен на звание учителя народного училища и при острой нехватке педагогических кадров его место мог занять любой грамотный человек. Стремясь пополнить недостаток в учительских кадрах, государство освобождало лиц, обладавших учительскими свидетельствами, от несения воинской повинности.

Для церковно-приходской школы практически единственным учителем вплоть до середины 80-х гг. XIX в. являлся священник. Причем, русское православное духовенство представляло такой запас просветительных сил, какое не имело тогда ни одно ведомство, не исключая и министерство просвещения. Появление в 1884 г. «Положения о церковно-приходских школах» коренным образом

изменило ситуацию. Параграф 10, указанного документа, расширил круг людей, обладающих правом преподавать в данном типе учебных заведений: «Обучение в церковно-приходских школах производят местные священники или другие, по надлежащей по соглашению, члены притча, а равно особо назначаемых для того, с утверждения епархиального архиерея, учителя и учительницы, под наблюдением священника» [13]. Причем, должность учителя, согласно параграфу 12, получали, преимущественно, лица, окончившие учебные духовные заведения — академии и семинарии. Как отмечал журнал «Церковные Ведомости», духовный семинарист владеет таким образованием, которое превосходит все, что может потребовать народное образование. Светские же лица допускались к преподаванию в церковно-приходские школы в том случае, если те смогли «освоиться с ее духом или даже пройти курс преподавания наук в духовных школах» [14].

В первые 10 лет своего существования церковно-приходские школы Тверской губернии (с 1884 по 1894 гг.),

несмотря на отсутствие специальных средств и на то, что в большинстве случаев они находились в непригодных помещениях (церковных сторожках, избах), росли, крепили и развивались.

Учебное дело в большинстве церковно-приходских школах, как показывают отчеты уездных отделений епархиального училищного совета, было поставлено согласно с требованиями и указаниями изданных для них Св. Синодом программ [1, с. 105-114].

Учебные годы в церковно-приходских школах заканчивались выпускными экзаменами, проходившими с 9 апреля до 10 мая. Успеваемость по предметам школьного курса вообще была вполне удовлетворительной. Кроме занятий по образовательным предметам в некоторых школах, в особые часы, проводились дополнительные уроки по рукоделию для девочек [12, с. 6-9].

Образовательный ценз учителей, с постепенным развитием церковно-школьного дела в губернии, более и более улучшался. Пробелы в педагогических знаниях учителей были восполнены краткосрочными летними курсами для учителей. Такие курсы в Тверской губернии, устраиваемые в летнее каникулярное время под общим руководством епархиального наблюдателя, проводились семь раз — в г. Твери (1897, 1899 и 1910 гг.), в г. Бежецке (1900 г.), в г. Старице (1901 г.) и г. Красном Холме (1902 и 1908 гг.). На них слушали методические разъяснения по предметам начальной школы, присутствовали на «типичных» уроках руководителей и сами занимались во временных начальных школах, а также знакомились с церковными напевами и с приемами преподавания пения в школах. На курсах обучалось свыше 500 учителей и учительниц.

Для учителей в церковных школах Бежецкого и Весьегонского уездов в 1900 г. были открыты курсы в г. Бежецке, которые продолжались с 20 июня до 20 июля 1900 г. Курсы прослушали 60 человек. В числе их были 24 учителя ЦПШ, 3 учительских помощника, 1 учитель школы грамоты, 1 кандидат на учительство, 18 учительниц ЦПШ, 11 учительских помощниц и 2 учительницы грамоты. В период проведения курсов было дано 56 практических уроков в начальной школе. Из них 8 «образцовых» даны руководителями, 2 — законоучителями и 46 — учителями и учительницами. Из 56 уроков 3 проведено по Закону Божьему, 9 — по церковному пению, 3 — по церковно-славянской грамоте, 24 — по русскому языку и 17 — по арифметике [4, с. 522-532]. На содержание курсов из средств Св. Синода израсходовано 1776 руб., в том числе: а) на вознаграждение инспекции и руководителей — 751 руб. 50 коп.; б) на приобретение методических руководств и пособий — 36 руб. 64 коп.; в) на вызов учителей и учительниц — 321 руб. 46 коп.; г) на содержание слушателей и слушательниц — 471 руб. 79 коп.; д) на хозяйственные расходы 151 руб. 44 коп.; е) на случайные и мелочные расходы — 43 руб. 17 коп. [5, с. 568].

С 1-го июля до 1-го августа 1902 г. в г. Красном Холме, с разрешения училищного Совета при Св. Синоде, учреждены были курсы для учащихся в церковно-приходских школах Весьегонского, Калязинского и Кашинского уездов.

На курсы явились, по назначению уездных отделений училищного Совета, 15 учителей церковно-приходских школ, 1 учитель школы грамоты, 3 учительских помощника, 30 учительниц и 2 кандидатки на учительство. Из учителей, слушавших курсы, только один окончил полный курс духовной семинарии, другие вышли из низших классов духовной семинарии или окончили курс в духовном училище. Из учительниц, слушавших курсы, 12 получили полное образование в Царскосельском или епархиальном училище, 3 — в гимназии, 14 — в прогимназии и 1 — с учительским званием.

Значительное количество учителей и учительниц, явившихся на курсы, только один год и даже менее года работали в школе (31%); таких же, которые посвятили школьной деятельности более 5 лет, было сравнительно немного (13%).

Курсы посещали в здании духовного училища, при этом учителя жили в учебном корпусе, а учительницы — в училищном интернате.

Во время курсов учителя и учительницы посещали практические уроки во временной начальной школе и сами по очереди давали уроки, слушали разбор уроков и из бесед руководителей усваивали запас необходимый для их школьной практики методических приемов. Затем на курсах учителя и учительницы обучались церковному пению и приемам организации школьных хоров. Урокам по пению предавалось особое значение, и по окончании курсов производился экзамен по пению. [6, с. 462-468].

За время курсов слушателям дано было 174 урока. Из них по Закону Божьему — 1, по церковно-славянскому языку — 2, по русскому языку — 17, по арифметике — 22 и по пению — 3. На методические беседы руководителей было употреблено 25 уроков; на занятия по пению — более 80 уроков. Практических уроков в начальной школе было проведено 50. 31 июля был произведен экзамен по церковному пению, получили свидетельства на право организовать хор 12 лиц (7 учителей и 5 учительниц) и удостоверений на право обучать однополосному церковному пению в школе 26 лиц (9 учителей и 17 учительниц) [7, с. 491-497].

В 1908 г. (от 25 июня по 26 июля) устроены были в г. Красном Холме певческие педагогические курсы для учителей и учительниц церковной школы 5-ти уездов: Бежецкого, Весьегонского, Калязинского, Кашинского и Корчевского. Всех слушавших курсы лиц было 82 (18 учителей и 64 учительницы); 64 лица были командированы на курсы уездными отделениями Епархиального Училищного Совета, другие явились по собственному желанию. Курсы закончились 27 июля совершением литургии и благодарственного молебна, после чего были выданы учителям и учительницам документы о прослушивании курсов и об успехах их в церковном пении. На устройство курсов Синодальным Училищным Советом было отпущено 3000 руб., которые почти все были израсходованы [8, с. 964-967].

В г. Твери 1 июля 1899 г. для учащихся в церковных школах были открыты краткосрочные певческие и педагогические курсы, продолжавшиеся до 1 августа. На курсах

присутствовали 32 учителя и 48 учительниц, из которых 5 учителей и 5 учительниц явились по собственному желанию. Всех уроков в продолжение курсов было дано 152. Из них 30 состояли в практических занятиях во временной образцовой школе, 78 — в ознакомлении слушателей и слушательниц с теорией пения и изучения церковных песнопений по изданной Училищным Советом при Св. Синоде программе, 13 — в хоровом пении (спевках), 8 — в игре на скрипке и 23 — в разборе практических уроков и беседах по методике предметов начального обучения [2, с. 435-442]. Во внеклассное время слушатели занимались пополнением своих педагогических познаний чтением методических руководств и пособий, к руководителям относились с должным уважением и доверием.

На содержание курсов из сумм Училищного Совета при Св. Синоде отпущено было 3 тыс. руб. Из них 960 руб. истрачено на вознаграждение инспекции и руководителей, 90 руб. — на библиотеку, 90 руб. — на проезд учителей и учительниц, вызванных на курсы, 850 руб. — на продовольствие их в продолжение месяца и 200 руб. — на хозяйственные расходы [3, с. 453-454].

С 25 июня по 25 июля 1910 г. в г. Твери были организованы курсы для учителей и учительниц церковно-приходских школ епархии. Курсы проходили в здании епархиального женского училища. Здесь проводились курсовые занятия, здесь же обедали командированные уездными отделениями епархиального училищного совета. Всех слушавших курсы было 164 лица. Из них 92 (23 учителя и 69 учительниц) были назначены уездными отделениями, остальные явились на курсы по собственному желанию. В числе последних были 10 учителей и 30 учительниц церковно-приходских школ, 3 учителя и 9 учительниц школ Министерства Народного просвещения, 20 кандидатов и кандидаток на учительство [11, с. 525-528].

По сведениям за 1908 г., на учительской службе во всех церковных школах (исключая воскресные) значилось 816 учителей, не считая законоучителей. Из этого количества 765 лиц были в светском звании, другие — члены причта (5 священников, 39 дьяконов, 7 псаломщиков). Из общего числа учащихся 343 — лица мужского пола и 473 — женского [9, с. 1059-1062].

В 1908 г. учительский персонал церковно-приходских школ по образовательному цензу был представлен в таком виде: а) 292 лица (около 36%) с полным средним образованием, б) 273 (около 34%) со званием начального учителя или учительницы, в) 16 (около 2%) со специальным педагогическим образованием, г) 74 (около 9%) со зва-

нием учителя школы грамоты, д) 161 (около 20%) не имеющих педагогической правоспособности. В школах второклассных — учительских — в 1908 г. преподавали 23 лица (20 учителей и 3 учительницы) со средним образованием, 2 — со специально-педагогическим образованием и только 2 лица со званием начального учителя. Для развития учащихся и пополнения их знаний при школах существовали библиотеки для внеклассного чтения. По статистическим сведениям Тверского Епархиального Училищного Совета за 1908 г., таких библиотек значилось 450 с 99068 названиями книг [9, с. 1068].

Кроме занятий по общеобразовательным предметам, в некоторых церковно-приходских школах (по отчету за 1907-08 у.г. — в 39) с успехом преподавалось рукоделие для девочек, проводились другие дополнительные занятия. Наглядным показателем успехов церковных школ Тверской епархии служат результаты участия их на выставках. Так в 1896 г. на Всероссийской художественно-промышленной выставке в Н. Новгороде были представлены экспонаты от церковных школ Тверской губернии. Это были фотографии, планы и фасады школьных зданий, письменные и рукодельные работы учащихся, исторические очерки состояния церковно-школьного дела. По окончании выставки Комитетом по устройству был выдан Тверскому Епархиальному Училищному Совету диплом №6174, «за отчетность по уездам, свидетельствующую о заботах по распространению народного образования в епархии и за заботы о постановке обучения рукодельным предметам в церковно-приходских школах».

На Всероссийской церковно-школьной выставке в С.-Петербурге, проходившей 11 мая — 20 июня 1909 г., от Тверской епархии находилось свыше 550-ти экспонатов, а именно: ученические письменные работы — от 60-ти школ, фотографии школьных зданий, отдельных школьных помещений и групп учащихся в разные моменты школьной жизни — свыше 140, рукодельные работы девочек — свыше 250, планы и фасады школьных зданий — свыше 80, исторические записки, описания школьных праздников, экскурсий — до 50, образцовые ученические работы по ремеслам и пчеловодству — свыше 15 и др. [10, с. 11-17].

Как видим, образовательный ценз учителей, с постепенным развитием церковно-школьного дела в губернии, улучшался. Наглядным показателем успехов церковных школ Тверской губернии служат результаты участия их на Всероссийских церковно-школьных выставках, которые проходили в 1896 г. в Н. Новгороде, и с 11 мая по 20 июня 1909 г. в С.-Петербурге.

Литература:

1. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 15 февраля 1896. №4 Часть неоф.. Год двадцатый. С. 105-114.
2. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 1 сентября 1899. №17. Часть неоф. Год двадцать третий. С. 435-442
3. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 15 сентября 1899. №18. Часть неоф. Год двадцать третий. С. 453-454
4. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 15 октября 1900. №20. Часть оф. Год двадцать четвертый. С. 522-532

5. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 1 ноября 1900. №21. Часть оф. Год двадцать четвертый. С. 568.
6. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 15 сентября 1902. №18. Часть неоф. Год двадцать шестой. С. 462-468.
7. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 1 октября 1902. №19. Часть неоф. Год двадцать шестой. С. 491-497.
8. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 10 ноября 1908. №46. Часть неоф. Год тридцать второй. С. 964-967.
9. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 28. декабря. 1909. №51-52. Часть неоф. Год тридцать третий. С. 1059-1062, 1068.
10. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 4-11. января. 1910. №1-2. Часть неоф. Год тридцать четвертый. С. 11-17.
11. ГАТО. Тверские Епархиальные Ведомости. 12-18 сентября 1910. №37. Часть оф. Год тридцать четвертый. С. 525-528.
12. Отчет о состоянии церковных школ Тверской епархии за 1906-1907 учебный год. Тверь: Типография губернского правления, 1907. С. 6-9.
13. Правила о церковно-приходских школах. Вязники. 1889.
14. Церковные Ведомости. СПб., 1885. С. 56-73.

Быт рабочих города Воронежа в 1930-е годы

Ходаковский В.В., аспирант

Воронежский государственный педагогический университет

Восстановление российского хозяйства, разрушенного в годы первой мировой войны, иностранной военной интервенции и гражданской войны, дало возможность партийно-государственному руководству СССР приступить к решению новой грандиозной задачи. Молодому советскому государству предстояло в короткие сроки коренным образом перестроить экономическую структуру народного хозяйства и реконструировать промышленность для того, чтобы обеспечить технико-экономическую независимость СССР от капиталистических стран и создать материально-техническую базу социализма.

О первом пятилетнем плане (1 октября 1928 г. — 1 октября 1933 г.) было заявлено на XVI конференции ВКП (б) в апреле 1929 г. как о комплексе тщательно продуманных и реальных задач. Этот план, сразу после его утверждения V съездом Советов СССР в мае 1929 г., дал основания для проведения государством целого ряда мер экономического, политического, организационного и идеологического характера, что возвело идею индустриализацию в статус концепции, а период ее проведения — в эпоху «великого перелома». Руководство страны планировало развернуть строительство новых отраслей промышленности, увеличить производство всех видов продукции и приступить к выпуску новой техники.

Ключевой проблемой развития Воронежа как промышленного центра, являлось его энергетическое хозяйство. Накануне первых пятилеток уровень обеспечения города электроэнергией был крайне низким. В то время еще не могло быть и речи о единой энергосистеме даже на уровне нескольких областей, и обеспечение производственного и бытового потребления электроэнергии осуществлялось на основе строительства электростанций в местах сосре-

доточения промышленности и значительной части населения. В годы первой пятилетки для обеспечения города электроэнергией начала возводиться Воронежская районная электростанция (Вогрес) [9, с. 41-42].

Как известно, главным источником осуществления индустриализации стали средства, полученные прежде всего за счет «потребительского аскетизма» населения. Из страны интенсивно вывозилось сырье, продовольствие — хлеб, масло, сахар, потребление которых собственным населением было резко ограничено. Вывозили также нефть, золото, лес, распродавались сокровища музеев и храмов.

Такая политика государства не могла не отразиться на условиях, в которых жили рабочие. Так, рабочий ВОГРЕСа, работавший там с 28 апреля 1931 г., сообщал в 1933 г. в местной газете о тех изменениях, которые произошли в его быту, начиная с 1931 г. По его словам, в 1931 г. в помещении, где он жил, меняли матрацы на койках каждый месяц. Причем, все это делала уборщица, а рабочие ни о чем не беспокоились. В ноябре 1933 г., уже в течение года, в том же помещении ни разу не поменяли матрацев, и рабочие спали на грязных. От этого, конечно же, разводились всевозможные насекомые. Такое отношение к рабочим приводило к заболеваниям и способствовало распространению болезней [11].

Для того, чтобы понять, почему рабочий не мог сменить сам матрац, нам необходимо знать, что в целом на непродовольственные товары в 1932-33 гг. уходило всего 10% расходов средней рабочей семье. Рабочие, несмотря на объявленную заботу о них государством, не обеспечивались всем необходимым из государственного снабжения. На рынке покупалось 40-45% дров, 20% кожаной

обуви, 10-15% швейных изделий, 7% угля. Только керосин и ситец поступали почти исключительно от государства [7, с. 124].

В условиях столь скудного товарного снабжения люди выглядели бедной, однообразно одетой массой. По словам одного из американских инженеров, в «России требовалось не умение одеваться, а умение во что одеваться».

Очень скромными были и жилищные условия рабочих. Официально индустриальные рабочие имели преимущества при распределении жилья, но практически реализовать их было трудно — города переживали острый жилищный кризис. Средняя душевая норма по стране составляла менее 4 кв. м на человека, хотя во многих местах было и того хуже [7, с. 125].

Население в городах жило скученно, главным образом, в коммуналах-квартирах, где семьи имели отдельные комнаты, но общую кухню и ванну. На новостройках жили в землянках, палатках, бараках, общежитиях по несколько семей в комнате. Бывало, что занимали кровать посменно: один пришел с работы, другой ушел на работу. Жили и на производстве в подсобных помещениях, цехах.

В Воронеже жилье электриков освещала в 1933 г. «коптилка». На дороге от ВОГРЕСа до жилого поселка не имелось фонарей — это была излишняя роскошь, по мнению руководства жилсектора.

Не лучше было освещение и в жилом доме №1: лестницы в четырех секциях не были освещены, что часто приводило к несчастным случаям. Так, гражданка Кириллова случайно только удержалась, оступившись на лестнице в первой секции.

У рабочих в квартирах имелись жалкие 7-линейные лампы и «коптилки», т. к. вечерами электричество горело не больше часа. Все это потому, что на жилой поселок была проведена линия в 110 вольт, рассчитанная на освещение одного дома. К той линии подключили жилой дом №2, моторы у пилы, у строгального станка, у кранов. Вся эта электрическая бедность была на расстоянии более 1 км от залитого огнем ВОГРЕСа — самой мощной станции ЦЧО [12].

Что касается жилдома №1, то местная газета настоятельно не рекомендовала ходить туда ночью, ибо был риск попасть в сплошные лужи отбросов и мусора, поскольку всю грязь и помои хозяйки выносили с четвертого этажа прямо на улицу и выливали около дома. Помойные ямы были забиты, а канализации в домах не было. Поэтому было зловоние вокруг дома и грязь по коридорам и кухням [1].

В квартирах жилого поселка были сделаны помещения для теплых уборных, но все эти помещения заботливые хозяйки превратили в кладовки и чуланчики, поскольку уборные оставались совсем не оборудованы. Для домов и бараков была сделана одна общая уборная, метров за 200 от дома, с поломанными дверями и полами [3].

Ремонтировалось все так же плохо, в 1933 г. из 27 бараков строительства не было ни одного, который бы не нуждался в ремонте.

Приступая в августе 1933 г. к ремонту, жилищно-хозяйственный сектор до ноября сумел отремонтировать 9 бараков-общежитий и 2 барака для семейных.

Ремонт шел такими «ударными» темпами, что это отразилось сильно на качестве работы. Многие бараки требовалось отремонтировать заново, так в бараке №2 не была проведена обмазка дымоходных труб, а от этого была сырость в бараке. В бараке №12 не поставили 2 печи. Во многих бараках не было вторых рам и текли крыши.

По сравнению с другими предприятиями Воронежа, это было не так ужасно. Поскольку еще хуже было с бараками на заводе №18. Про них совсем забыли. Три барака ремонтировать даже не начинали. Весь оставшийся ремонт жилсектор обязался закончить только к 23 ноября 1933 г. [2].

Все эти факты не мешали руководству сообщать об улучшении условий быта рабочих. В жилхозсекторе декларировали вышестоящему руководству о том, что в каждом бараке на ВОГРЕСе есть умывальник. Только это было неверно.

В бараке №8, на 2 половины был один умывальник, да и то из 4-х сосков два оставались сломаны. Под умывальником, вместо ведра или таза, ставили маленькую баночку. Воду из нее выливать не успевали и поэтому вокруг умывальника всегда стояли лужи. Это еще считалось хорошо, поскольку жильцы других бараков вообще умывались на улице [6].

При этом на себя ВОГРЕС взял обязательство по соцсоревнованию, обещая провести посадку 50 штук деревьев в поселке до 15 ноября 1933 г., но вскоре все об этом забыли. Не надеясь на администрацию, работники предлагали посадку деревьев произвести субботником, все жители жилпоселка готовы были выйти на субботник, чтобы озеленить территорию и привести ее в культурный вид [4]. Администрация на этот энтузиазм не реагировала.

Несмотря на тяжелые бытовые условия рабочих, администрация предприятия не забывала об идеологической подготовке рабочих, но и это наталкивалось на бытовые трудности. В дни подготовки к Октябрьским торжествам в 1933 г. в 19 бараках были организованы красные уголки. Организация красных уголков в бараках, объявлялось как одно из важнейших мероприятий в улучшении культурного обслуживания рабочих.

Каждый уголок получил 10 экземпляров газет. Организовали передвижные библиотечки. Руководство работой красных уголков было возложено на заведующего красным уголком — красноугольца, выбранного из рабочих барака, но не во всех бараках были специальные столы для чтения газет — рабочие читали газеты у себя на койках. Во многих уголках не было тумбочек для хранения литературы и шашек [5].

Вокруг уголков стремились организовать актив, способный вести его работу, организовать коллективное чтение и обсуждение газет, что было важно для идеологической «обработки» рабочих проживавших в столь тяжелых бытовых условиях.

С заводскими библиотеками дело обстояло сложно, в библиотеке Воронежского паровозоремонтного завода-вуза им. Дзержинского летом 1933 года воровство технических книг из библиотеки ТО принимало массовый характер.

Делопроизводитель ТО Белкиной был обнаружен технический справочник у Макарычева. На вопрос: откуда вы взяли справочник, Макарычев заявлял: «мне его подбросили». Отсюда можно было сделать вывод, что руководители библиотек, в данном случае Шестов, имея у себя ключ от библиотеки, халатно относился к своим обязанностям допуская разбазаривание книг [8].

Хорошо видно, что условия, в которых жили рабочие были очень тяжелыми, но это не помешало заявить Сталину на объединенном пленуме ЦК и ЦКК ВКП(б) 7 января 1933 г., что «мы несомненно добились того, что материальное положение рабочих и крестьян улучшается у нас из года в год. В этом могут сомневаться разве только заклятые враги Советской власти или, может быть, некоторые представители буржуазной печати, в том числе и одна часть корреспондентов этой печати в Москве, которые понимают в экономике народов и в положении трудящихся едва ли больше, чем, скажем, абиссинский король в высшей математике» [10, с. 199].

Литература:

1. В плену у грязи // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933г.
2. Готовые бараки требуют... ремонта. // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
3. За 200 метров от дома // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
4. Зеленые насаждения к рабочим жилищам. // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
5. Красный уголок каждому барачнику // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
6. На две половины один умывальник // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
7. Осокина Е.А. За фасадом сталинского изобилия: распределение и рынок в снабжении населения в годы индустриализации. 1927-1941. М.: РОССПЭН, 1998. 272 с.
8. Разбазариваются книги // «Резец». (Газета парткома и завкома Воронежского паровозоремонтного завода им. Дзержинского). 27 июля 1933 г.
9. Рыбин Г.Б. Воронеж индустриальный. Воронеж: Центр. — Черноземное кн. изд-во, 1985. 174 с.
10. Сталин И.В. Итоги первой пятилетки: Доклад на объединенном пленуме ЦК и ЦКК ВКП (б) 7 января 1933 г. Сталин И.В. Сочинения в 13 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1951. Т. 13. С. 424.
11. Чеботарев. Уже год не меняли матрацев // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.
12. Это похоже на анекдот. Жилпоселок электростанции без света. Поставьте фонари и уберите грязь от жилых домов // Даешь ток. (Газета партколлектива стройкома ВОГРЕСстрой). 15 ноября 1933 г.

Проблемы истории российской цензуры в отечественной историографии

Цыганов А.В., студент

Тверской государственный университет

Борьба за свободу мысли и слова была одной из главных задач российского демократического движения как в XIX, так и в XX веке. Однако оказалось, что полное отсутствие цензуры и абсолютная свобода слова может привести к значительным социальным проблемам, в частности, к вседозволенности средств массовой информации. В современном обществе вновь встает проблема регулирования информационных потоков и лозунг «Цензура умерла! Да здравствует цензура!» сохраняет свою актуальность. Опыт изучения истории российской цензуры в этом смысле представляет несомненный интерес.

История цензуры в России попала в поле зрения общества и исследователей еще в 60-е годы XIX в. — в

рамках подготовки цензурной реформы. Достаточно отчетливо выделяются два периода активизации общественного и исследовательского интереса к проблемам истории цензуры — это 1862 — 1865 гг. и 1903 — 1905 гг. Именно в ходе подготовки цензурных реформ 1865 г. и 1905 г. российское общество старалось донести свое мнение о желаемых переменах до правительства. Первыми изданиями в этой области стали «Исторические сведения о цензуре в России» и «Сборник постановлений и распоряжений по цензуре с 1720 по 1862 г.», подготовленные историком цензуры П. К. Щербальским [1, с. 21]. Первая работа представляет собой очерк истории цензурных учреждений в России XVIII-XIX вв., написанный

с охранительных позиций, автор защищает и обосновывает политику государственной власти в области цензуры. Второй труд П.К. Щербальского включил в себя все правительственные постановления о цензуре, принятые в Российской империи до 1862 г., что позволяет его использовать и сегодня как источник сведений о цензурной политике правительства.

К концу XIX-началу XX в. был накоплен достаточный источниковый и исследовательский материал по истории отечественной цензуры, что отразилось в появлении ряда обобщающих трудов. В 1892 г. увидели свет «Очерки истории русской цензуры (1700-1863)» [2] критика и историка А.М. Скабичевского. Продолжили эту тему историк русской журналистики и цензуры М.К. Лемке в «Очерках по истории русской цензуры и журналистики XIX столетия» [3] и русский публицист Н.Энгельгардт в «Очерках истории русской цензуры в связи с развитием печати (1703-1903)» [4], рассмотрев основные этапы развития российской цензуры в связи с развитием периодической печати и литературы в целом.

Следует отметить, что подход к истории цензуры как к части общей истории литературы, долгое время был характерной особенностью большей части исследований. Авторы связывали развитие литературы и цензуры в России с общественно-политическими реалиями времени, и почти не исследовали законодательную политику в этой области. Но в начале XX в. появился ряд работ, авторы которых являлись по преимуществу юристами. Они рассматривали историю создания и действия законодательства о цензуре, практику применения законов. В их числе можно выделить исследование писателя и общественного деятеля К.К.Арсеньева «Законодательство о печати» [5], в котором автор анализирует законы и распоряжения правительства о цензуре. Труд историка А.Н. Котовича рассматривает историю духовной цензуры в России в период с конца XVIII до середины XIX в. [6].

Таким образом, несмотря на целый ряд работ, посвященных истории отечественной цензуры, следует отметить, что для дореволюционной историографии истории цензуры в России характерна хронологическая неравномерность изучаемых периодов. Многие темы и сюжеты совсем не рассматривались. Зачастую авторы подходили к историческому исследованию сугубо с прикладной точки зрения: стараясь привязать свои исторические экскурсы к текущей общественно-политической ситуации, вносили в исследования публицистические мотивы, рассчитывая сделать свою политическую позицию более весомой.

Советская историография долгое время не могла восполнить историографические пробелы, достаточно сказать, что в этот период не появилось ни одной обобщающей работы по истории цензуры в России. Продолжая дореволюционную традицию — изучать историю цензуры прежде всего как часть истории литературы — большинство советских исследователей видело в ней только средство борьбы «самодержавия» с «революционным движением». Советские специалисты по истории

журналистики и книжного дела сосредоточили свое внимание на эпизодах правительственных преследований отдельных писателей и публицистов, преимущественно революционно-демократического толка, на изучении истории конкретных большевистских или оппозиционных изданий, на деятельности единичных «прогрессивных» книгоиздателей. Как правило, и выводы этой группы работ не отличались объективностью и были крайне политизированы. Так, исследователь И.В. Новожилова в своей работе «Политика царского правительства в области законодательства о печати (1905 — 1914 гг.)» [7] пришла к выводу, что история русской печати, развитие российского законодательства о печати и цензуре в XIX-начале XX века свидетельствуют о том, что цензурная политика царизма определялась стремлением самодержавия к всемерному подавлению прогрессивной общественной мысли и духовной свободы человека, а позднее — социально-демократических и марксистских идей, распространяемых через печатные издания.

В советский период история цензурных учреждений в отечественной историографии представлена мало. В числе немногих работ, где рассматривалась система цензурных ведомств, можно назвать монографию историка П.А. Зайончковского «Правительственный аппарат самодержавной России в XIX веке» [8] и обобщающий труд крупнейшего отечественного исследователя истории государственных учреждений Н.П. Ерошкина «История государственных учреждений в дореволюционной России» [9]. Авторами собран и приведен значительный фактический материал о структуре и функциях цензурных учреждений, однако сам Н.П.Ерошкин отметил, что исследований по истории подавляющего большинства высших центральных и местных учреждений практически не существует, это касается и цензурных ведомств.

Качественный прорыв в изучении деятельности российской цензуры совершила историк В.Г. Чернуха в своей монографии «Правительственная политика в отношении печати 60-70-е годы XIX века» [10]. Рассматривая механизм действия правительственной политики в области печати, автор проследила, как проходила ее практическая реализация. Впервые в отечественной историографии В.Г.Чернуха детально исследовала процесс зарождения общественного мнения в России в конце 1850-х гг. и оценила его влияние на процесс формирования правительственной политики в области цензуры. Исследователь обратился к изучению институционального аспекта темы, проанализировав бюрократические взаимоотношения различных министерств, комиссий и органов общей цензуры. Наконец, к неоспоримым достоинствам монографии следует отнести то, что в ней впервые была сделана попытка оценить роль собственно носителя верховной власти в вопросах подготовки и проведения цензурной реформы — императора: «Можно утверждать, что Александр II в полной мере определял лицо правительственной политики в делах печати, диктуя не только ее основы, но в ряде случаев и ее частные проявления...» [1, с. 24].

Среди работ общего характера, посвященных российской печати XIX в., в которых затрагивались и вопросы истории цензуры, следует отметить монографические труды историка русской журналистики и общественной мысли Б.П. Балуева «Политическая реакция 80-х годов XIX века и русская журналистика» [11], советской исследовательницы Ю.И. Герасимовой «Из истории русской печати в период революционной ситуации конца 1850 — начала 1860 —х гг.» [12]. В этих работах исследователи рассматривали цензурную практику в неразрывной связи с общим правительственным курсом.

Таким образом, в советской историографии исследователи продолжали рассматривать бытование цензуры как часть общелитературной истории, делая акцент на преследованиях оппозиционной литературы, но опять лишь в рамках изучения правительственной политики в области печати.

В постсоветский период расширилась «традиционная» тематика исследований, и интерес ученых к истории цензуры в России заметно возрос. Это можно связать и с очевидной актуализацией данной темы в свете очередных цензурных реформ российской власти в конце XX века. Большой вклад в изучение данной темы внесла историк цензуры Н.Г. Патрушева. Следует отметить ее труды: «Цензурная реформа в России 1865 года», «История цензурных учреждений в России второй половины XIX — начала XX веков», «Цензурный аппарат в России во второй половине XIX — начале XX века» [13]. Главное внимание она сосредоточила на изучении самого института цензуры. Анализируя законотворческую деятельность комиссий и Государственного Совета по разработке цензурных нововведений в начале 1860-х гг., исследовательница выделила несколько направлений в правительственной политике по вопросам цензуры и печати и детально проследила пути их реализации в конкретных мерах. Н.Г. Патрушева заметно расширила хронологические рамки существующих исследований, впервые рассмотрев реализацию цензурных мер, принятых после 1865 г. — вплоть до 1905 г.

В последние годы появились исследования, в которых авторы стремятся охватить историю цензуры в целом. Это работы историка русской журналистики Г.В. Жиркова «История цензуры в России XIX века» [14], «История цензуры в России XIX — XX веков», историка просвещения и цензуры М.М. Шевченко «Конец одного величия» [15], создавая труды на основе новой, более репрезентативной источниковой базы, авторы этих работ по-прежнему рассматривают цензуру в рамках истории журналистики, как часть истории литературы, и их в первую очередь интересует, как то или иное цензурное постановление повлияло на положение печати.

В последние годы заметно расширился круг вопросов, привлекающих внимание исследователей. В 2007 г. появилась монография историка С.И. Григорьева «Придворная цензура и образ Верховной власти (1831-1917 гг.)» [1]. В ней на основании большого количества архивных документов, часто впервые вводимых в научный

оборот, исследуется деятельность придворной цензуры — одного из ведомственных цензурных органов — которое должно было заниматься формированием образа верховной власти Российской Империи. В статье В. Измозика «Черный кабинет» [16] анализируется деятельность так называемого цензурного «черного кабинета», занимавшегося перлюстрацией переписки. Автор раскрывает назначение и деятельность специальных комнат для тайного просмотра корреспонденции — «черных кабинетов».

Новым направлением в истории цензуры стало появление трудов, посвященных деятельности российских цензоров. Несомненный интерес представляет попытка показать конкретного человека, служившего весьма непопулярному в обществе делу — цензуре, как этот человек в конкретно-исторических условиях понимал свое дело и выполнял его, каким он был человеком. История цензуры — история конфликтов творческой личности с властью, человека с человеком, со своими убеждениями и взглядами, с собой. Она богата человеческим материалом, чувствами и эмоциями. Коллективная монография сотрудников Санкт-Петербургского университета «У мысли стоя на часах» [17], вышедшая в 2000 г., посвящена статусу и положению цензора в обществе, отношению российского общества к цензору, эволюции этой профессии. Ряд очерков посвящен непосредственно личности цензоров, их судьбам и взаимоотношениям с периодической печатью и литераторами.

Статья молодого исследователя Е.Л. Стаферовой «Министерство народного просвещения и печать при А.В. Головнине» посвящена деятельности министра народного просвещения А.В. Головнину [18]. В статье автором предпринята попытка рассмотреть взгляды Головнина на взаимоотношения Министерства народного просвещения и печати, его позиции в цензурном вопросах.

Вышел ряд работ, посвященных биографиям отдельных цензоров, в частности, статья историка журналистики В.Г. Березиной «Цензор о цензуре» [19], посвященная деятельности литературного критика и редактора А.В. Никитенко. Г.В. Жирков посвятил ряд статей деятельности Ф. И. Тютчева как цензора. Автор в первую очередь акцентирует внимание читателя на представлениях Тютчева о печати, свободе слова, о цензуре как составном элементе системы управления государством, об умении Тютчева исследовать ситуацию во взаимоотношениях власти и журналистики [17, с. 100-158].

Несмотря на значительное число трудов, посвященных истории российской цензуры, вряд ли можно говорить о том, что тема эта удовлетворительно освещена в отечественной историографии. Несмотря на увеличение числа исследований в последние годы и расширение традиционной тематики, все еще существуют значительные тематические и хронологические лакуны, в исследованиях недостаточно используются современные методологические подходы. Можно сказать, что история российской цензуры и ее «герои» еще ждут своего исследователя.

Литература :

1. Григорьев С.И. Придворная цензура и образ Верховной власти (1831 — 1917). — СПб., 2007.
2. Скабичевский А.М. Очерки истории русской цензуры (1700-1863). — СПб., 1892.
3. Лемке М.К. Очерки по истории русской цензуры и журналистики XIX столетия». — СПб., 1904.
4. Энгельгардт Н. Очерки истории русской цензуры в связи с развитием печати (1703-1903 гг.). — СПб., 1904.
5. Арсеньев К.К. Законодательство о печати. — СПб., 1903.
6. Котович А.Н. Духовная цензура в России: 1799-1855 гг. — СПб., 1909.
7. Новожилова И.В. Политика царского правительства в области законодательства о печати (1905 — 1914 гг.). — Л., 1971.
8. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX веке. — М., 1978.
9. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. — М., 1983.
10. Чернуха В.Г. Правительственная политика в отношении печати в 60 — 70-е годы XIX века. — Л., 1989.
11. Балувев Б.П. Политическая реакция 80-х годов XIX века и русская журналистика. — М., 1971.
12. Герасимова Ю.И. Из истории русской печати в период революционной ситуации конца 1850-х — начала 1860-х гг. — М., 1974.
13. Патрушева Н.Г. Цензурная реформа в России 1865 года — Л., 1990.; Она же. История цензурных учреждений в России второй половины XIX — начала XX века // Книжное дело в России во второй половине XIX — начале XX века. — СПб., 2000. — С. 7-48.; Она же. Цензурный аппарат в России во второй половине XIX — начале XX века // Памяти Ю.Д. Марголиса. Письма, документы, научные работы, воспоминания. — СПб., 2000. — С. 669-678.
14. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX века. — СПб., 2000.; Он же. История цензуры в России XIX — XX вв. — М., 2001.
15. Шевченко М.М. Конец одного Величия. Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ. — М., 2003.
16. Измозик В.С. Черный кабинет // Родина. 2000. — № 10. — С.43-49.
17. У мысли стоя на часах: цензоры России и цензура. — СПб., 2000.
18. Стаферова Е.Л. Министерство народного просвещения и печать при А.В. Головнине // Отечественная история. 1995. — № 5. — С. 60-72.
19. Березина В.Г. Цензор о цензуре // Русская литература. 1996. — № 1. — С. 15-35.

К истории изучения древностей Приветлужья

Шалахов Е.Г., заместитель директора по научной работе

Юринский историко-художественный музей имени Г.П. Лосева (пос. Юрино, Республика Марий Эл)

Изучение археологического наследия Юринского Приветлужья началось в 1928 г., когда членами Козьмодемьянского общества краеведения была открыта и обследована Юринская стоянка, расположенная на южной окраине поселка Юрино в Шереметевском парке. В 1952 г. стоянка исследовалась археологической экспедицией Марийского научно-исследовательского института [1, с. 14].

Планомерные и систематические археологические работы на территории Юринского Приветлужья начались в 1957 г. — вскоре после организации Марийской археологической экспедиции под руководством А.Х. Халикова [2, с. 7].

В 1957–1958 гг. разведочными отрядами Марийской археологической экспедиции в приустьевой части р. Ветлуги были открыты десятки стоянок и поселений неолита, энеолита и бронзового века — Удельно-Шумецкие I–V стоянки, Полянские II–V стоянки, Майданская стоянка, поселение «Галанкина Гора». На данных памятниках были собраны значительные коллекции керамики

и кремневых орудий. На Удельно-Шумецкой III стоянке вскрыто небольшое углубление, заполненное углистым песком с фрагментами обгорелых костей медведя и обломками керамики. Обнаруженный объект интерпретируется как ритуальное место волосовской культуры [2, с. 57–58, 108–109].

Наиболее информативным памятником волосовского времени является Майданская стоянка, открытая Г.Н. Айплатовым в 1958 г. в 200 м к югу-юго-востоку от деревни Майдан. На поверхности памятника было выявлено 10 овальных впадин от древних жилищ, расположенных в два ряда. Три полуземлянки были исследованы А.Х. Халиковым в 1958 и 1961 гг., одно жилище — в 1966 г. В.П. Третьяковым. Изучение стоянки было продолжено марийскими археологами Г.А. Архиповым и В.В. Никитиным в 1974 и 1977 гг. За все время археологических работ на стоянке обнаружены несколько тысяч фрагментов керамики, кремневые орудия — топоры, тесла, долота, наконечники стрел и копий, украшения из янтаря и сланца [2, с. 111].

Крупнейшим памятником эпохи раннего металла является поселение «Галанкина Гора», открытое Марийской археологической экспедицией в 1958 г. Поселение расположено в 1 км к юго-западу от деревни Майдан. Работами на памятнике руководили А.Х. Халиков (1959 г.), Е.А. Халикова (1966 г.), Б.С. Соловьев (1982, 1983, 1989 гг.). Всего на площади 1500 кв. м изучено 13 полуземлянок подквадратной и прямоугольной формы. Вещевой комплекс поселения включает в себя до 15 тысяч фрагментов поздневолосовской, балановско-атликасинской, «валиковой» и гибридной керамики, серию кремневых орудий, украшения из янтаря и сланца, предметы, относящиеся к меднолитейному производству [2, с. 155].

С 1969 по 1972 гг. Марийским отрядом Чебоксарской археологической экспедиции было изучено несколько средневековых марийских могильников — Починковский, Выжумские I–III [3, с. 6].

В 1970 г. на Выжумском I могильнике Г.А. Архиповым было изучено 8 погребений. В погребениях найдены железные орудия труда — топоры, ножи, наконечники стрел, кресала, и украшения — стеклянные бусы и сьюльгамы. Могильник датируется XVII веком [3, с. 71–72]. В 1971 г. были продолжены раскопки на Выжумском II могильнике, открыт Выжумский III могильник (Г.А. Архипов). На могильнике вскрыто 30 древнемарийских погребений с богатым инвентарем. В могилах обнаружены медные, железные и керамические сосуды, украшения из бронзы и серебра и т. д. [3, с. 36–37]. Летом 1971 г. при строительстве школьной столовой в деревне Починок рабочие разрушили два средневековых погребения. Информацией о находках воспользовались археологи Марийского отряда Чувашской экспедиции, изучившие в первый год раскопок 15 погребений, датированных XII–XIII веками [3, с. 34].

В 1974–1979 гг. Марийская археологическая экспедиция проводила полевые работы в будущей зоне затопления Чебоксарского водохранилища. В Юринском Приветлужье в эти годы разведками и раскопками руководили Г.А. Архипов и В.В. Никитин. В июле — августе 1977 г. экспедицией были изучены Майданская стоянка, Майданские II–IV поселения волосовской культуры. В раскопах собраны несколько тысяч фрагментов керамики и обширная коллекция кремневых орудий труда энеолитического облика. В 1977 г. изучалось и Сутырское поселение, где были вскрыты остатки древней полуземлянки. Материал, собранный в жилище, характерен для культур эпохи неолита-энеолита [4, с. 22–23].

В 1977 г. параллельно с экспедицией Марийского научно-исследовательского института работала археологическая экспедиция Марийского государственного университета (руководитель — В.С. Патрушев). Изучались Юринская стоянка (раскопаны два жилища) и Юринское поселение (одно жилище) в Шереметевском парке. Памятники относятся к чирковской и волосовской культурам [4, с. 25].

В 1979 г. неолитическим отрядом Марийской экспедиции были проведены разведки в районе строитель-

ства оградительной дамбы у поселка Юрино. Открыто 10 новых археологических памятников эпохи неолита — бронзы. Работы велись на берегу озера Волоконное и на месте бывшего поселка Красный Выселок [4, с. 31–32].

В 1986–1993 гг. Марийская археологическая экспедиция исследовала памятники древней материальной культуры в пойме р. Волги и в приустьевой части р. Ветлуги, спасая стоянки и поселения от разрушения и подтопления водами Чебоксарского водохранилища. Отрядами В.В. Никитина, Т.Б. Никитиной, Б.С. Соловьева и С.В. Большова проводились работы на Сутырском V поселении, Удельно-Шумецких VI, X, XII поселениях, поселении «Галанкина Гора II» и других памятниках. Материалы мезолитического времени, эпохи неолита, бронзового века, полученные экспедицией, оперативно вводились в научный оборот. В 1987–1988 гг. отрядом Т.Б. Никитиной был раскопан древнемарийский могильник в урочище «Нижняя Стрелка». Здесь изучено 41 погребение и 10 жертвенно-ритуальных комплексов. В 1989 г. Б.С. Соловьев завершил исследование раннебронзового поселения «Галанкина Гора» [5, с. 10–17].

Разведочными работами Марийской экспедиции в 1996–1997 гг. под руководством В.В. Никитина были охвачены правобережье реки Ветлуги и левый берег реки Волги между устьями Ветлуги и Дорогучи. В этот период открыты новые археологические памятники эпохи мезолита и эпохи неолита, обнаружены средневековые селища. Кроме того, на размытых Чебоксарским водохранилищем стоянках и поселениях собран подъемный материал — керамика и кремневые орудия. В 1996–1999 гг. В.В. Никитиным, Б.С. Соловьевым и А.В. Михеевым изучались Майданское IV поселение волосовской культуры, Юринская стоянка эпохи ранней бронзы, Горношумецкий средневековый могильник [6, с. 11–14].

В 2000 г. на территории Юринского Приветлужья работали археологические отряды Марийской экспедиции и Самарского государственного педагогического университета. Стационарные раскопки были проведены на Юринской стоянке (Мар АЭ), Сутырском V поселении, Сутырской I стоянке (СГПУ). На памятниках собран интереснейший вещевой материал — от каменных орудий до изделий из цветного металла [1, с. 14–17; 7, с. 28–32].

В ноябре 2000 г. автором данной статьи в устье реки Ветлуги был открыт Юринский могильник сейминско-турбинского типа. Раскопки могильника продолжались с 2001 по 2006 гг. Коллекция памятника включает в себя бронзовые наконечники копий, топоры-кельты, ножи, чекан и тесло. Найдены также кремневые ножи-вкладыши и наконечники стрел. В 2004 г. к северо-востоку от основной площадки могильника обнаружено так называемое «княжеское» погребение, выделявшееся особенностями обрядности и богатым металлическим инвентарем [8, с. 168–171].

На территории Юринского Приветлужья неоднократно проводились полевые семинары Марийской археологи-

ческой экспедиции — в 1977 г. на базе раскопок Майданской стоянки волосовской культуры, в 1989 г. на базе раскопок поселения «Галанкина Гора», в 1996 г. на базе раскопок Майданского IV поселения, в 2000 г. на базе раскопок Юринской стоянки, в 2006 г. на базе раскопок

Юринского могильника и Сутырского VII поселения. В работе полевых семинаров и конференций принимали участие работники научных центров из Москвы, Казани, Уфы, Самары, Ижевска, Ульяновска, Пензы, Чебоксар, Йошкар-Олы и других городов России [9, с. 5–6].

Литература:

1. Соловьев Б.С. К вопросу о взаимодействии населения раннего бронзового века лесной полосы Среднего Поволжья // Взаимодействие культур в Среднем Поволжье в древности и средневековье. Йошкар-Ола, 2004.
2. Никитин В.В., Соловьев Б.С. Атлас археологических памятников Марийской ССР. Вып. 1. Эпоха камня и раннего металла. Йошкар-Ола, 1990.
3. Архипов Г.А., Никитина Т.Б. Атлас археологических памятников Республики Марий Эл. Вып. 2. Ранний железный век и средневековье. Йошкар-Ола, 1993.
4. Архипов Г.А., Никитин В.В. Археологические исследования в 1976–1980 годах (экспедиции Марийского НИИ и университета) // Материальная и духовная культура марийцев. Йошкар-Ола, 1981.
5. Никитин В.В. Археологические исследования Марийской экспедиции в 1986–1993 годах // Новые материалы по археологии Среднего Поволжья. Йошкар-Ола, 1995.
6. Никитин В.В., Соловьев Б.С. Исследования Марийской археологической экспедиции в 1994–1999 гг. // Новые археологические открытия в Среднем Поволжье. Йошкар-Ола, 2000.
7. Выборнов А.А., Вискалин А.В., Королев А.И., Ставицкий В.В. Сутырское V поселение (раскопки 2000 года) // Взаимодействие культур в Среднем Поволжье в древности и средневековье. Йошкар-Ола, 2004.
8. Соловьев Б.С., Шалахов Е.Г. Воинское погребение Юринского могильника // Исследования по древней и средневековой археологии Поволжья. Чебоксары, 2006.
9. Никитин В.В. Полевые семинары Марийской археологической экспедиции // Взаимодействие культур в Среднем Поволжье в древности и средневековье. Йошкар-Ола, 2004.

Шефство как одна из форм взаимной помощи подразделений Красной Армии, пограничников и местного населения в 1920-х годах на Дальнем Востоке

Шахворостов В.В., соискатель

Дальневосточный государственный гуманитарный университет

После ликвидации Дальневосточной республики и включения ее территории в состав Советской России в ноябре 1922 г., перед государством встала задача укрепления дальневосточных рубежей. Сложные географические и климатические условия Дальнего Востока, нестабильная социально-политическая обстановка в регионе обуславливали необходимость мобилизации сил и средств для укрепления границ. В этой связи было очевидно, что эффективность этого процесса напрямую зависит от отношения местного населения к пограничной политике государства, а также от степени его участия в реализации этой политики.

Центральными и местными органами власти был проведен ряд мероприятий по привлечению жителей Дальнего Востока к охране государственной границы. Важным направлением в этой деятельности являлось обеспечение сотрудничества воинских подразделений, осуществляющих ее охрану, и местного населения. Были организованы и проведены месячники борьбы с контрабандой, осуществлены мероприятия по военной подготовке населения, созданы комиссии по укреплению связи пограничных подразделений с деревней [12, с. 224, 225]. Как

правило, общие собрания граждан, расширенные заседания сельских Советов, митинги, политинформации в приграничных селениях обычно проводились при непосредственном участии пограничников.

Но особое значение в укреплении единства пограничников и частей Красной Армии с трудящимся населением имело активное развитие в начале 1920-х гг. военно-шефских связей и широкое вовлечение в это движение передовых организаций рабочих и колхозников. Следует учитывать, что в это время охрана государственной границы наряду с подразделениями Государственного Политического Управления (ГПУ) осуществлялась также частями 5-й Краснознаменной Армии.

Фундамент института шефства был заложен в результате обобщения положительного опыта деятельности созданного в январе 1922 г. Центрального комитета помощи армии. Такие же комитеты были созданы в уездах губерний. Проводились недели помощи армии, сбора продовольствия и одежды [10, с. 22].

В начале 1923 г. шефство, как одна из форм взаимной связи и взаимной помощи армейских подразделений и местного населения, принимает организованный характер.

В январе 1923 г. на заседании Дальневосточного революционного комитета (Дальревкома) был рассмотрен вопрос о введении на территории Дальнего Востока Положения о Красном шефстве. По его распоряжению в губерниях были организованы губернские бюро шефов (шефбюро), ответственные перед краевым шефбюро. Так, 10 января 1923 г. в Хабаровске было создано Приамурское губернское шефбюро под председательством военкома губернии [14, л. 127]. Забайкальское губернское шефбюро было организовано совещанием шефов губернии 24 января 1923 г. [14, л. 122]. Первое заседание Амурского губернского шефбюро состоялось 29 января 1923 г. [2, л. 11].

За всеми красноармейскими подразделениями к началу февраля 1923 г. были закреплены шефы — советские, профессиональные и профсоюзные организации Дальнего Востока. О проделанной работе представители губернских шефбюро отчитались перед председателем Дальревкома. 9 февраля 1923 г. в его адрес была направлена телеграмма с информацией о взятии шефства над всеми воинскими частями, дислоцированными в Приморской губернии, причем за частями ГПУ был закреплен отдел управления Приморского губернского ревкома [14, л. 91-93].

Большое внимание шефству над воинскими частями и подразделениями частей особого назначения (ЧОН) уделяли губернские комитеты РКП(б). 1 января 1923 г. в Чите на торжественном собрании Забайкальский губернский комитет РКП(б) принял решение о шефстве над ЧОН [10, с. 29].

Установление шефских связей с подразделениями, непосредственно охраняющими государственную границу, играло огромную роль в обеспечении единства пограничников с местным населением. Над 2-м пограничным эскадроном, охраняющим границу на благовещенском направлении, приняло шефство Благовещенское отделение Дальневосточного банка [14, л. 88]; над 2-м Отдельным пограничным кавалерийским эскадроном, несущим службу на забайкальском направлении — Александров — Забайкальский уездный ревком [14, л. 100]; в октябре 1923 г. на заседании Иманского уездного исполкома было принято решение о ходатайстве перед губернским шефбюро о взятии шефства над погранэскадроном, охраняющим границу в уезде [5, л. 33].

В январе 1923 г. для шефства над 5-й Краснознаменной Армии было ассигновано 10 тыс. руб. золотом, из сумм, полученных от реализации товаров во Владивостоке [4, л. 118], и еще около 4,5 тыс. руб. в феврале этого же года [4, л. 210]. В период с декабря 1922 г. по июль 1923 г. на нужды подшефного 40-го Краснознаменного Волочаевского полка Приамурским губернским ревкомом было перечислено около 10 тыс. руб. [6, л. 41]. В феврале 1923 г. Благовещенское отделение Дальневосточного банка ходатайствовало о производстве расхода в сумме 3,5 тыс. руб. на шефство над 2-м пограничным эскадроном [14, л. 96].

Помимо финансовой помощи органы государственной власти, предприятия и учреждения снабжали подшефные подразделения красноармейцев и погранич-

ников товарами первой необходимости. По неполным данным, с ноября 1922 г. по июнь 1925 г. для нужд армейских подразделений РККА и ОГПУ было закуплено более 1200 комплектов одежды, обуви, а также мануфактуры [1, с. 16-18, 49, 282].

Проводились различные мероприятия по культурному-досуговому обслуживанию армейских подразделений. Воинские части снабжались периодической печатью, художественной литературой. В феврале 1923 г. им была оказана помощь в подготовке и проведении празднования пятилетнего юбилея Красной Армии. В августе 1923 г. на заседании президиума Приморского губернского исполкома шефствующим организациям предписывалось удовлетворять не только материальные нужды подшефных воинских частей, но и их морально-духовные потребности [3, л. 108].

Оказываемая всесторонняя помощь шефскими организациями являлась ощутимым вкладом населения в дело укрепления дальневосточных рубежей. В январе 1923 г. командующий 5 Краснознаменной Армии И.П. Уборевич направил шефу 2-й Приамурской дивизии — председателю Дальревкома П.А. Кобозеву телеграмму следующего содержания: «Ваша материальная помощь, оказанная отчислением 5 тыс. руб. начальнику инженеров Армии для погашения задолженности рабочим, производившим работы по устройству казарм частям подшефной Вам дивизии, является чрезвычайно ценной для Армии...» [14, л. 22].

Первые итоги деятельности губернского шефбюро были подведены на Приамурском губернском съезде Советов 15 — 19 июля 1923 г. Всего за период с 1 января по 1 июля 1923 г. в Приамурской губернии на шефство было выделено 25 тыс. руб., в Амурской губернии на эти цели ассигновано 35 тыс. руб. [6, л. 41].

Дальнейшей активизации военно-шефских связей над пограничными подразделениями способствовало принятое в мае 1924 г. к исполнению «Положение о шефстве в пограничной охране, войсках и флотилиях ОГПУ». В документе подчеркивались цели проведения в жизнь института шефства: всемерное закрепление идейной связи личного состава погранохраны и войск ОГПУ с трудящимся населением СССР; оказание шефами материальной помощи, улучшение быта и состояния личного состава погранохраны, войск и флотилий ОГПУ; содействие ведению политико-просветительской работы в погранохране, войсках и флотилиях ОГПУ путем отпуска на нее определенно установленных средств и непосредственного участия политико-просветительных и культурных сил шефствующих организаций. Шефами частей погранохраны и войск ОГПУ могли являться все партийные, советские и профессиональные организации и учреждения, органы государственной и кооперативной торговли и промышленности, а также фабрично-заводские предприятия [12, с. 215].

Цели, изложенные в Положении, получили дальнейшее развитие в изданном 17 марта 1928 г. циркуляре ОГПУ об

усилении шефства рабочих над пограничной охраной и внутренними войсками ОГПУ [9, с. 149].

После советско-китайского конфликта на КВЖД в 1929 г. активизировалось шефство трудящихся над пограничниками и воинами РККА, которые служили на Дальнем Востоке. В январе 1930 г. трудящиеся Сокольнического района г. Москвы взяли шефство над пограничными войсками на Дальнем Востоке. Делегация из их числа посетила г. Хабаровск в мае 1930 г. и приняла участие в торжествах по случаю вручения пограничной охране Дальневосточного края ордена Красного Знамени. А в конце 1930 г. Сокольнический райком комсомола обратился к молодежи с призывом пойти добровольно на службу в пограничные войска. Более ста комсомольцев Сокольнического вагоноремонтного завода, обувной фабрики «Буревестник», кондитерской фабрики имени Бабаева и других предприятий выехали на Дальний Восток [7, с. 182].

Впоследствии шефство над пограничными частями Дальневосточного края установили Центральные советы Осоавиахима и Добровольного общества содействия развитию автомобильного транспорта, тракторного и дорожного дела в СССР — «Автодор» [11, с. 92].

Следует отметить, что армейские и пограничные подразделения, в свою очередь, брали шефство как над колхозами и совхозами, так и над селениями, что имело особенное значение в укреплении связей пограничных подразделений с жителями пограничной полосы. Так, в 1925 г. пограничники Гродековского пограничного отряда открыли в Гродековском и Ханкайском районах избы-читальни, 3 школы, 2 кооператива, 4 колхоза [15, с. 117].

В 1930 г. в порядке шефства представители Сахалинского пограничного отряда оказали помощь по организации двух колхозов в Сахалинском округе. При активном участии представителей погранотряда были созданы сельскохозяйственные артели в с. Мало-Тымово и с. Михайловке. Шефской комиссией оказывалась систематическая

помощь колхозам, как в агрономической деятельности, так и в организационных и производственных вопросах [13, с. 367].

Кроме перечисленного, пограничниками оказывалась активная помощь местному населению в борьбе ликвидацией последствий стихийных бедствий. В связи с разливом реки Зея в Амурской области 25 июля 1928 г. многие населенные пункты в окрестностях г. Благовещенск оказались под водой. Наводнением были причинены значительные убытки как государственным и общественным организациям, так и местному населению. На борьбу со стихией был мобилизован весь личный состав Благовещенского пограничного отряда. По приблизительным данным пограничники спасли тысячи жителей. Сохраненное воинами ценное имущество было оценено на сумму в 10 млн. руб. [12, с. 62]. Летом 1928 г. от обильных дождей реки Усури, Иман и другие вышли из берегов. В опасности оказался г. Иман. Своевременную помощь в устранении последствий наводнения жителям города оказал личный состав Иманской комендатуры Хабаровского пограничного отряда [16, с. 114].

Правительство СССР высоко оценило помощь дальневосточных пограничных подразделений государственным и общественным организациям, населению в борьбе с наводнением, спасении и эвакуации имущества, а также ликвидации последствий стихийных бедствий. Постановлением от 30 января 1930 г. президиума ВЦИК СССР Хабаровский пограничный отряд был награжден орденом Трудового Красного Знамени [8, с. 50].

Таким образом, организация института шефства на Дальнем Востоке положительно повлияла на укрепление сотрудничества воинских подразделений, осуществляющих охрану дальневосточных рубежей с местным населением. Именно в этот период были заложены основы организованного содействия населения пограничным органам в их гласной деятельности, что не утратило своей актуальности и в настоящее время.

Литература:

1. Алфавитно-предметный указатель вопросов, рассмотренных на заседаниях Дальревкома (с 15.11.1922 по 01.07.1925 гг.). Чита, 1925.
2. Государственный архив Амурской области (ГААО). Ф. Р-481. Оп. 3. Д. 6.
3. Государственный архив Приморского края (ГАПК). Ф. Р-1119. Оп. 1. Д. 12.
4. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. Р-58. Оп. 1. Д. 7.
5. ГАХК. Ф. Р-58. Оп. 1. Д. 26.
6. ГАХК. Ф. Р-212. Оп. 2. Д. 1.
7. Граница. Документально-художественное повествование о дальневосточной границе. Хабаровск, 1976. 464 с.
8. Дальневосточный пограничный: Очерк истории Краснознаменного Дальневосточного пограничного округа. Хабаровск, 1983. 288 с.
9. Из истории советских пограничных войск. 1928 — 1934 гг.: Документы и материалы. М., 1971. 538 с.
10. Краснознаменный Забайкальский. Очерк истории войск Краснознаменного Забайкальского пограничного округа. Кызыл, 1988. 240 с.
11. Пашков А.М. За край родной дальневосточный: О деятельности Коммунистической партии и Советского правительства по организации и усилению охраны государственной границы СССР на Дальнем Востоке (1920 — 1941 гг.). Южно-Сахалинск, 1985. 143 с.
12. Пограничные войска СССР 1918 — 1928 гг. Сб. док. и материалов. М., 1973. 928 с.

-
13. Пограничные войска СССР 1929 — 1938 гг. Сб. док. и материалов. М., 1972. 776 с.
 14. Российский государственный исторический архив Дальнего Востока. Ф. Р-2422. Оп. 1. Д. 259.
 15. Смирнов А.Г. Тихоокеанский рубеж: Из истории охраны государственной границы России в Приморье и на Тихом океане. Владивосток, 2004. 336 с.
 16. Часовые советских границ. Краткий очерк истории пограничных войск СССР. М., 1984. 318 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Элементы сценария «благодарность» в дискурсе английских волшебных сказок

Айвазова В.В., аспирант

Сургутский государственный университет ХМАО-Югра

В данной статье нами предпринята попытка описания сценария «благодарность» в английских волшебных сказках. Сказка, повествуя о волшебстве и чудесах, вплетенных в реальность, сопровождает наше детство, начиная с первых произнесенных слов, и становится нашим наставником и проводником в запутанных лабиринтах жизни. Она отражает культурные традиции и психологию народа-носителя, а хорошее знакомство с традициями народа необходимо не только для уверенного владения его речью, но и для понимания истинного смысла со всеми намеками и умолчаниями в сказке.

Будучи, с одной стороны, хранительницей очень многих обрядов, обычаев и ритуалов и обладая, с другой стороны — обладая воспитательной функцией, сказка не только сохранила и донесла до сегодняшнего дня черты национальной речевой культуры, связанные с благодарностью, но и явилась выразителем основных стратегий человеческого взаимодействия в коммуникативной ситуации благодарности.

Волшебные сказки Британии отличаются большим разнообразием. Здесь и волшебные сказки с участием вымышленных персонажей, нечистой силы и героические сказки о великанах-людоедах и о борьбе с ними положительного героя, крестьянского сына Джека. Герои одних сказок трудолюбивы, честны, благородны и смелы, некоторые из них становятся настоящими народными героями. Так, Джек, крестьянский сын, герой сказки «*Adventures of Jack the Giant-Killer*», вступая в борьбу с великанами-людоедами, вначале думает только о награде, но потом становится истинным борцом за освобождение своего народа от злодеев-великанов.

Герои других сказок не всегда добродетельны, они способны на плутовство и обман, хотя отличаются предприимчивостью и энергией. Например, обманывая великанов-людоедов, девушка Молли в сказке «*Molly Whipple*» и Джек в сказке «*Jack and the Beanstalk*» добиваются счастья для себя и своих близких. Деловая «жилка» и инициатива этих сказочных героев отражают те черты характера человека, которые ценились в британском обществе, где впервые в мире начал развиваться капитализм.

Построение универсальной модели сказки и поиск некоей единой ее схемы — это задача, связанная с веяниями и требованиями структурного анализа и торжеством научного метода и подхода в различных областях гуманитарного знания.

В своей статье мы опираемся на такие работы Владимира Яковлевича Проппа, выдающегося ученого-филолога, с именем которого связана целая эпоха в развитии фольклористики, как «Морфология волшебной сказки», «Исторические корни волшебной сказки». В своих трудах он склонялся к провозглашению и выявлению единого структурного знаменателя большинства сказок. Экспериментальной базой его трудов послужили русские сказки, однако в рамках данной статьи мы попытались использовать его работы для анализа сценария «благодарность» в английских сказках.

В поисках сказочных инвариантов В.Я. Пропп создал понятие *функции*, обозначающей важное действие. **Функция** — это действия сказочных персонажей, но не любые действия, а лишь те, которые имеют значение для развития сюжета. [5, с. 5]

Неизменным Пропп определил и набор ролей, то есть действующих лиц, обладающих своим кругом действий — имеющих одну или несколько функций. Этих ролей **семь**: *отправитель, царевна, герой, лжегерой, помощник, даритель и антагонист*.

Универсальность и единство сказочных образов находит соответствие в понятии *архетипов*. Под архетипами понимаются формы поведения, режимы функционирования душевных сил, похожие на институты, смысл и значение которых выражаются в реальных образах и действиях, что является актуальным для исследования **когнитивного сценария**, который вслед за М. Минским понимаем как *динамический фрейм, являющийся схематическим отображением определенной типовой ситуации, представляющий собой модель, выраженную на семантическом метаязыке* [3, с. 49]. Целью архетипов, позволяющих реконструировать ментальный сценарий, является доставка на уровень сознательного под-сознательного материала и его ассимиляция. Пантеон героев, воплощенных в национальных концептах, задают определенную ценностную парадигму и те модели поведения, которым рекомендуется или запрещается следовать. Каждый такой герой — ядро фрейма. Следовательно, язык связывает людей в нацию / этнос через концепты.

Многие ученые (Эльконин, Эльconiнова: 1993, Пропп: 1986 и др.) считают, что в основу сюжетов сказок положена *инициализация* — главнейший ритуал, на основе которого построены сюжеты сказок. Инициальный ритуал включает символическое изъятие индивида из соци-



Рисунок 1. Этапы инициального ритуала

альной структуры, после чего иницируемый проходит те или иные испытания, контактирует с демоническими силами вне социума, далее следует ритуальное очищение и возвращение в социум уже в ином статусе [6, с. 94]. Инициализацию наглядно можно представить в виде следующей линейной схемы (см. рис. 1).

В.В. Пропп называет *начало* инициализации «*бедой*», — основной формой завязки. Из беды и противодействия создается сюжет.

Все запреты неизменно нарушаются, немедленно после этого наступает беда, формы которой чрезвычайно разнообразны. Обычно *к концу сказки беда обращается в благо* [5, с. 31].

Подобное заключение автора очень важно для нашего исследования. Обращаясь к этимологии слова «благодать», необходимо отметить, что оно произошло из древнегреческого путем калькирования слова *быть благодарным, благодарить* — при переводе греческих церковных книг. Это предположение подтверждается наличием в церковном лексиконе слова харизма (от греч. *χαρισμα* — милость, дар, божественный дар).

Слово *εὐχαριστεῖω* состоит из двух корней *εὖ* — благо и *χαρις* — дар. Подобное заимствование из древнегреческого языка свидетельствует о том, что морфема «благо» — одна из ключевых в семантике слова «благодарить», а путь сказки «от беды к благу» свидетельствует о высокой степени актуальности исследования сценария благодарности в границах волшебной сказки.

Таким образом, инициализация в рамках нашего сценария выглядит следующим образом:



Рисунок 2. Этапы инициального ритуала в рамках сценария «благодарность»

Благодарность является неотъемлемой частью сказочного сознания. Вне зависимости от того, к какому типу принадлежит сказка, герои ее часто попадают в ситуацию благодарности: либо благодарят сами, либо благодарят их.

Анализ сюжета сказки позволит выявить ситуации благодарности и выделить когнитивные модели, лежащие в основе ментального сценария благодарности.

Рассмотрение сюжетов английских волшебных сказок с опорой на основные положения трудов В.Я Проппа привело нас к выявлению основных фреймов-сценариев, связанных с ситуацией благодарности.

Структурная организация фрейма-сценария как единицы репрезентации знаний может быть различной. Мы придерживаемся точки зрения М. Минского, согласно которой «*фрейм — множество вопросов, которые необходимо задать относительно предполагаемой ситуации*» [3, с. 78], на их основе происходит уточнение

перечня тем, которые следует рассмотреть и определить направления их лексического наполнения.

Фрейм-сценарий «благодарность» в нашем исследовании имеет следующую структуру:

Структура фрейма-сценария выводится из пропозиций, формирующих высказывания-благодарности, и соответствует семантической структуре высказывания.

В нашем исследовании представлены структурные фреймы-сценарии (субъект, объект, место и инструменты), динамичные фреймы-сценарии (предикаты начала, содержания, конца и результата действия), а также фреймы-сценарии, описывающие качественные характеристики действия:

1. Фрейм-сценарий «Передача и получение волшебного средства».
2. Фрейм-сценарий «Заключение сделки».
3. Фрейм-сценарий «Взаимодействие с дарителем».

Таблица 1. Структура фрейма-сценария «благодарность»

БЛАГОДАРНОСТЬ

субъект	предикат	способ	объект	каузатор
Кто?	Благодарит	Как?	Кого?	За что?

4. Фрейм-сценарий «Оказание услуги животному / договор с животным» (с этим связано появление мотива благодарного животного).

5. Фрейм-сценарий «Выполнение «трудных задач».
6. Фрейм-сценарий «Престолонаследие».
7. Фрейм-сценарий «Исполнение долга».
8. Фрейм-сценарий «Благословение».
9. Фрейм-сценарий «Квазиблагодарность».
10. Фрейм-сценарий «Страх, просьба о пощаде».

Представим анализ некоторых из выделенных фреймов-сценариев.

Фрейм-сценарий «благодарность: передача и получение волшебного средства»

Сказочная завязка обычно содержит какую-нибудь беду и отправку героя из дома. Эту беду необходимо решить, и обычно для этого в руки героя попадает какое-нибудь **волшебное средство**. В репертуаре сказки очень много способов доставить герою это средство. Как правило, для этого вводится новый персонаж, и этим ход действия вступает в новый этап. Этот персонаж — **даритель, волшебный помощник** [4, с. 146].

Представляется логичным отметить, что между дарителем, дающим герою волшебное средство, и героем возникают теплые чувства, главным из которых является благодарность со стороны как героя, так и дарителя, которому герой зачастую также оказывает услугу.

“Where are you off to?” said he. “And what have you got in that bag?”

“Only bread and ale,” she said, “but you can have some if you like.”

“*Thank you, my dear*”, said the old man, ‘I would dearly like to share your food, for I have had nothing to eat this day’.”

So Joanna sat down beside him on the green bank and shared her crusts and her bottle with him. When they had finished, the old man said to her:

“You will presently come to a thick thorn-hedge, and you will not be able to get through.”

“Then what shall I do?” asked Joanna.

“Take this wand,” said the old man, giving her a hazel-twig which he had in his hand, “and when you come to the hedge, wave it and the hedge will open and let you through.”

“*Thank you*” said Joanna, taking the wand, “that is very kind of you.”

“*No kinder than you have been to me*,” said the old man. “*I wish you good day and good fortune*.” (The Well of the Three Heads)

Данный пример позволяет построить фрейм-сценарий благодарности, описывающий случаи **взаимодействия дарителя волшебного средства и героя**.

Таким образом, благодарность в данном фрейме-сценарии понимается как **взаимное чувство**, испытываемое дарителем, за оказанную услугу и героем за полученное волшебное средство. Благодарность-признание заслуг кого-либо. Совершение доброго поступка предполагает ответный поступок.

When they had finished, the boy gave back to the red-haired man the cloak of darkness, the sword of sharpness, and the cloth of plenty, and **thanked** him.

“*You were kind to me*,” said the red-haired man; “*you gave me of your bread when I asked for it, and told me where you were going. I took pity on you; for I knew you never could get what you wanted unless I helped you. I am the brother of the eagle, the salmon, and the ram*.”

They parted. The boy went home, built a castle with the treasure of the giant, and lived happily with his parents and wife. (The Weaver’s Son and the Giant of the White Hill)

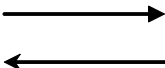
В подобных примерах даритель как бы испытывает героя, проверяя, достоин ли он подарка, и только истинные герои получают волшебное средство, помогающее им преодолеть преграды на своем пути. Таким образом, **акт дарения** имеет глубокие корни, уходящие еще в обряды посвящения, а чувство благодарности, вызванное им, является его обязательной нравственной и моральной составляющей, находящейся в человеческом сознании еще с древних времен.

Фрейм-сценарий «Заключение сделки»

Другим случаем взаимодействия дарителя и героя является **сделка**. В данном случае у героя и дарителя есть определенная договоренность, однако герой испытывает глубокую благодарность, поскольку волшебное средство, подаренное однажды, делает его счастливым (пример 1).

(1) “*Well, if you will work for me as my servant*,” said the old woman, “*I’ll give you board and lodging, and at*

Таблица 2. Взаимодействие дарителя и волшебного героя в рамках фрейма-сценария «благодарность».

Кто?	благодарит	Кого?	За что?	Как?
Даритель <i>The old man</i>		героя <i>Joanna</i>	услугу <i>shared her crusts and her bottle with him</i>	Давая волшебное средство <i>"Take this wand," said the old man, giving her a hazel-twig which he had in his hand, "and when you come to the hedge, wave it and the hedge will open and let you through."</i>
Герой <i>Joanna</i>		дарителя <i>The old man</i>	волшебное средство <i>wand</i>	формально <i>"Thank you" said Joanna, taking the wand, "that is very kind of you."</i>

the end of a year I'll pay you well. You're a foolish boy, been strong, and I daresay you'll be willing enough"

*"Oh, that I will" said Robin, "and **thank you**, ma'am".*

So he became the old woman's servant and worked a best he could for a year and a day. He cut wood, made the fire, dug the vegetable plot, fed the hens, washed the dishes, and in short did everything except make his fortune.

"You have worked well," said the old woman, "and I promised to pay you. Here, take my donkey and get you gone."

"Thank you, indeed, ma'am," said Robin politely. (The Donkey, the Table and the Stick)

Данный пример показывает то, что сказке характерно строгое соблюдение договоренности. Герой упорно работал на свою хозяйку и она, исполнив свое обязательство, подарила ему волшебного ослика, который осыпался золотом, когда его дергали за уши.

Необходимо подчеркнуть действенный характер благодарности. Иногда она выражается косвенно, в виде сделки (пример 2):

(2) So Joan told him all about the burnt pies and her marriage to the King and the five skeins of flax that she had to spin or have her head cut off.

'Well, I can help you,' That said. 'Every morning when you get the flax, I will come along and take it away with me, and in the evening I will bring it back, spun into five skeins.'

'I see,' said Joan, 'and what is your price?'

'Every day I will give you three guesses,' said the little black thing, 'and you just guess my name. If you don't guess

it by the time the month is up, I shall have you for myself.' All right," said Joan, 'it's a bargain.' (Tom Tit Tot)

Фрейм-сценарий «Престолонаследие»

Одним из элементов сказки, позволяющих расширить представление о сценарии «благодарность», является престолонаследие.

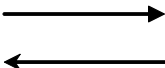
История воцарения героя иногда начинается с первых слов сказки. Король объявляет всенародный клич, что он отдаст свою дочь и полгосударства тому, кто решит ту или иную задачу.

Так складывается завязка сказки, на клич короля откликается большое количество героев, но только самый храбрый и ловкий достигает цели. Необходимо отметить, что чаще других сказочных персонажей отправителем благодарности с использованием ядерных языковых средств выражения благодарности становятся короли.

The country was left in peace, and there was no more robbing and raiding. The King was overcome with gratitude, and Johnny was more popular than ever. His fame rose even higher, and he became the greatest hero ever known. After this, he was allowed to live in peace in his own castle with his admiring wife, the golden-haired Princess. And in time to come, when the King died, Johnny became King after him, and never had there been a time of peace, plenty, and good fortune. (Johnny Gloke)

Совершение доброго поступка предполагает ответный добрый поступок. Благодарность — это признание заслуг кого-либо. Король показывает, что он видит и ценит оказываемые ему услуги.

Таблица 3. Взаимодействие героев в случае сделки в рамках сценария «благодарность».

Кто?	благодарит	Кого?	За что?	Как?
Даритель / <i>The old woman (1) / Tom Tit Tot (2)</i>		героя <i>Robin (1), Joan (2)</i>	Услуги <i>I'll give you board and lodging, and at the end of a year I'll pay you well (1) / 'Every morning when you get the flax, I will come along and take it away with me, and in the evening I will bring it back, spun into five skeins (2)</i>	Заклячая сделку <i>"You have worked well," said the old woman, "and I promised to pay you. Here, take my donkey and get you gone." (1) / If you don't guess it by the time the month is up, I shall have you for myself.' 'All right,' said Joan, 'it's a bargain.' (2)</i>
Герой <i>Robin (1), Joan (2)</i>		Дарителя <i>The old woman (1) / Tom Tit Tot (2)</i>	Волшебное средство <i>wand</i>	

Данные примеры свидетельствуют об **обменном, действенном характере благодарности**. Выражение благодарности действием — главный способ выражения благодарности в сказках. Вербально выраженная благодарность используется достаточно редко, но преимущественно королями.

Фрейм-сценарий «Квазиблагодарность»

Нередко в сказке можно встретиться с так называемой **квазиблагодарностью**. Слово «спасибо» в данном случае выступает как понимание некой опасности, западни.

Well, come in, my dears, and I'll give you some bread and milk, and you shall sit by the fire and get warm."

*So they **thanked** her and went inside, though none of them much liked the idea of having supper with the giant's wife. (Molly Whipple)*

Иногда герои благодарят кого-либо, чтобы усыпить бдительность, расположить к себе, а сами вынашивают коварные планы.

*The landlord **thanked** him for the meal but made no remark on the table for he had already determined to steal it, just as he has steal it, just as he had stolen the donkey. (The Donkey, the Table, and the Stick)*

Необходимо отметить, что часто в сказке есть действия или поступки, за которые **не следует ждать благодарности**. Герои сами решают как вести себя в определенных ситуациях и не ждут благодарности от тех, кому они оказали услугу по собственному желанию.

*Without another word, and **without waiting to be thanked**, she made off into the cottage, leaving Robin standing in the road outside with his donkey. Robin pulled its ears once more, just to see if he was dreaming or not, and once more a shower of gold and silver dropped on the road at his feet. (The Donkey, the Table and the Stick).*

Таким образом, несмотря на то, что работы В.Я. Проппа были написаны на основе примеров главным образом из русских сказок, нам удалось выявить основные сюжетные линии, связанные с ситуацией благодарности и в английской сказке, что подтверждает международный характер волшебной сказки и универсальный, типологический характер процессов развития фольклора разных народов. Подобный вывод является важным для исследования когнитивного сценария, направленного на выявление архетипов благодарности в обыденном сознании.

Фреймы-сценарии, выявленные в сказках, показывают универсальный характер благодарности, что подтверждает то, что благодарность как культурный архетип нашла свое материальное выражение в произведениях устного народного творчества — сказках, которые являются отражением английской языковой картины мира.

Сказки наглядно демонстрируют, что благодарность является одной из составляющих процесса речевой коммуникации. Сценарий «благодарность», реконструируемый с их помощью, помогает определить ситуацию благодарности, содержит рекомендации поведения в ней в силу дидактичности сказочных мотивов.

Литература:

1. Английские сказки: Учеб. пособие / Пересказ Д. Ривза — М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003. — 192 с.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. / М. Минский. — М.: Энергия, 1979. — 151 с.
3. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. — М.: Наука, 1986. — 168 с.
4. Пропп, В.Я. Морфология «волшебной» сказки. — М.: Лабиринт, 1998. — 112 с.
5. Эльконинова Л., Эльконин Б.Д. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 68.
6. Shank R., Abelson R. Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human
7. Knowledge Structures / R. Shank, R. Abelson. — New York: Hillsdale, 1977. — 248 p

Математизация знания в языковом пространстве

Акинина А.В., бакалавр филологии, магистрант
Ставропольский государственный университет

Широко известен факт, что в современном языкознании произошел резкий поворот от четкого разграничения характеристик и слагаемых собственно языка и речи, предпринятого Фердинандом де Соссюром, обращение к человеческой личности, воплощенной в языке (идеи В.фон Гумбольдта, Э. Бенвениста), проблемам речевой деятельности в самом широком смысле и специфике концептуализации мира с помощью концептов как лингвоментальных единиц. Переход от лингвистики структур и моделей к поиску «человека в языке» был осознан как смена научной парадигмы с системно-структурной («соссюровской») на антропоцентрическую. Двигаясь от изучения конкретных фактов языка к обобщению закономерностей развития конкретных языковых систем, современная лингвистика отвлечалась от частных и пыталась постигнуть глубинные смыслы и сущности языковых явлений и процессов. Это привело к перекрещиванию и наложению двух методов лингвистического исследования — математизации и конкретизации знания. По существу, речь идет о двух сущностно противоположных процессах, и само их существование в связке дает наглядное представление о эклектичном характере современных лингвистических знаний, который Р.М. Фрумкина охарактеризовала как полипредметность: «В силу специфики своего объекта современная лингвистика — в отличие, например, от лингвистики конца прошлого века, имеет много *предметов*.<...> Неудивительно, что современная лингвистика в целом не может быть зачислена ни «по ведомству» естественных наук, ни по ведомству гуманитарных наук. Относя ее к «наукам о человеке», мы по умолчанию предполагаем, что имеется в виду иное содержание, чем если бы мы, например, говорили о медицине или антропологии» [7, с. 75-76].

Математизация результатов научного поиска, то есть представление их в формах математических моделей или с использованием математических знаков и законов, является одной из ведущих тенденций науки. В современном мире «одной из важнейших закономерностей развития науки» является «усиление и нарастание сложности и аб-

страктности научного знания, углубление и расширение процессов математизации и компьютеризации науки как базы новых информационных технологий, обеспечивающих совершенствование форм взаимодействия в научном сообществе» [2, с. 300]. По существу, математизация (формализация) в качестве способа представления лингвистических знаний с необходимостью следует из желания выявить общие законы и принципы функционирования языковых систем и их частей, то есть уловить глубинные основания языковых явлений. Чем более абстрактно знание, тем легче отвлеченно представить его в виде формулы, описать с помощью модели. Стремление к «формульности» лингвистического метаязыка представляет собой наследие структуральной лингвистики в новой парадигме знаний, где основные положения самого структурализма — системность и структурные характеристики языков, разграничение речи и языка как таковых — подверглись если не остракизму, то жесткой критике. В структуральной лингвистике ценность лингвистической теории и методологии определялась способностью предельно точно, отвлекаясь от непосредственных данных анализа конкретных языков, сформулировать общие законы и принципы существования и развития систем: «Нет надобности говорить о тех выводах, которые вытекают из применения структурального метода в лингвистике. Достаточно указать, что лишь благодаря структуральному методу лингвистика, окончательно отказавшись от субъективизма и неточностей, от интуитивных и глубоко личных заключений (в плену которых она находилась до самого последнего времени), оказывается способной стать, наконец, подлинной наукой. Только структурный метод в состоянии покончить с тем печальным положением, которое так хорошо охарактеризовал А. Мейе: «Каждый век обладает особой грамматикой философии...Существует столько же лингвистик, сколько лингвистов». Как только лингвистика станет структуральной, она превратится в объективную науку» [1, с. 247]. Именно к установлению общих закономерностей, определяющих существование *всех* языков, стремились структуралисты. Моделиро-

вание рассматривалось (особенно в отечественной науке) как основной метод языкознания, объектом исследования являлся «анатомированный» Ф. де Соссюром язык как система, строго отделявшийся от «parole» (речи). Соответственно «лингвистика шестидесятих годов была самой точной из всех гуманитарных наук, и самой гуманитарной из точных» [3, с. 63–64], поскольку сосредоточила внимание на выявлении постоянных составляющих в языке — всеобщих принципов и схем построения, смысловых констант и проч. Именно «сухой», точный подход к языковым явлениям предопределил появление генеративной грамматики Н.Хомского, концепции семантических примитивов А.Вежбицкой, трансформационную грамматику Е.В. Падучевой, да и, собственно, саму смену научной парадигмы со структуральной на антропоцентрическую. Более того, в известном смысле все названные *семантические* школы могут быть включены в систему «формалистских» (Я.Г. Тестелец) взглядов на язык, согласно которым «язык — особенность человеческого мышления, в своей основе врожденная. Врожденными являются, разумеется, не конкретные морфемы, слова, конструкции или правила того или иного языка, но некие абстрактные схемы и принципы, определяющие структуру этих грамматических единиц. Универсальный врожденный компонент знания языка не есть непознаваемая «вещь в себе» — он может быть выявлен в результате исследовательской работы лингвиста и *представлен в виде абстрактной модели на метаязыке формальной грамматики...* (курсив наш. — А.А.)» [6, с. 483–484].

С другой стороны, тезис Э. Бенвениста о «человеке в языке» раздвинул горизонты языкознания. Оказалось, что те самые смысловые константы, которые пытались выявить структуралисты и «трансформаторы», константами отнюдь не являются и непрерывно варьируются в зависимости от множества факторов. «Иными словами, смыслы нельзя исследовать в отвлечении от говорения и понимания как процессов взаимодействия психических субъектов» [7, с. 90]. Существует мнение, что разработка понятия концепта положила начало новой парадигме в языкознании — *когнитивной*, характеризующейся теснейшим взаимодействием методов лингвистики и когнитивной психологии. Язык не просто «*оказался принципиально менее регулярной структурой, чем это представлялось ранее*» [7, с. 101] (курсив автора. — А.А.), он оказался неотделим (во всяком случае, так это декларируется в современных исследованиях) от речи в пространстве речевой деятельности и соответственно не системён в соссюровском смысле.

Структуральный подход к языку сменился, казалось бы, функциональным и когнитивным: «современное языкознание стремится («дрейфует») в речевую бесконечность, ибо сам язык — по своим базовым *функциям не что иное, как средство выражения мысли (воли, чувства) и, главное, реальность человеческой коммуникации*» [4] (курсив автора. — А.А.). Таково положение дел на сегодняшний день. Однако когнитивный подход из-

начально являлся прерогативой психологии и, даже учитывая «здоровую» тенденцию к интеграции наук в современной парадигме, следует задумываться о границах его применения в языкознании. Абсолютизация когнитологии и преувеличение роли концепта в изучении языковых явлений, на наш взгляд, ведет не просто к размыванию предмета самой науки (такое явление можно даже признать относительно нормальным в современной системе знания, где главным принципом является связь всего со всем), но утрате целостности языка как такового. Ведь упомянутая «речевая бесконечность» воистину бесконечна, и ни одна система знания не в силах охватить всего множества конкретных фактов и явлений во всем разнообразии ситуаций общения. Это **не язык** и в строгом смысле слова, и всех «слоев» концепта он выделить не в состоянии, особенно если учитывать не только культурную (более или менее стабильную), но и социальную, и тем более «индивидуальную специфику концепта» [5, с. 8]. Ведь если концепт культуронагружен, то как в таком случае вписать его в современную культурную ситуацию России, которую не раз исследователи и общественные деятели определяли как обстановку постепенного размывания и даже незаметной потери культуроспецифических признаков нашим обществом? Концепт не может существовать на одной исторической памяти о культурных феноменах, его следует постоянно «подпитывать» культурной информацией. Сходным образом обстоит дело с социальной стратификацией (ср. появление весьма «расплывчатой» профессии менеджера и даже в некотором смысле новой — хотя и столь же расплывчатой — социальной прослойки менеджеров (достаточно детально это явление через призму языка рассматривается М.А. Кронгаузом))...

Мы не призываем к возврату к идеалам и догмам структурализма. Однако мы убеждены, что дискретность в языке имеет пределы, которые концептология пытается неоправданно расширить. Целесообразно признать, что единственного «человек в языке» нет и не может быть по определению, а обращение к бесконечному множеству говорящих выводит языкознание за пределы научности как таковой. В конце концов может получиться, что количество говорящих пропорционально количеству языков со своими уникальными «концептосферами», а это даже печальнее, чем прямая пропорциональность между количеством лингвистов и лингвистик.

Таким образом, современная лингвистика, усвоив от структурализма формализационный метод в представлении научного знания, сделала его своей неотъемлемой частью. Однако поворот к антропоцентризму и когнитивистике в языкознании поставил необходимость нового подхода — рассмотрения языковых фактов только в контексте конкретных составляющих (речевая ситуация, психологические, социальные и иные параметры участников коммуникации и т. д.), что потребовало метода конкретизации языковых фактов, учета индивидуального в языке, учета речи как базиса функционирования смыслов высказывания и мн.др. То есть наряду с формулами и постула-

тами лингвистика пытается оперировать многообразием речевых фактов и «сгустков культуры в сознании человека» (Ю.С. Степанов). Подобное состояние современной

лингвистики может быть охарактеризовано не только как полипредметность, которая задает необходимость совмещения противоречивых методов исследования.

Литература:

1. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка// Лингвистика XX века: система и структура языка: Хрестоматия — Ч.1. — М.: Изд-во РУДН, 2004. — 651 с.
2. Кохановский В.П., Лешкевич Т.Г., Матяш Т. п., Фатхи Т.Б. Основы философии науки. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. — 603 с.
3. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. — М.: Языки славянских культур, 2009. — 232 с.
4. Одинцова М.П. Пределы современного синтаксиса//www.univer.omsk.su
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Введение. Некоторые направления современной концептологии// Антология концептов/ Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. — М.: Гнозис, 2007. — 512 с. — С. 5-9.
6. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. — 800 с.
7. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология?// Язык и наука конца XX века: Сб. статей. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1995. — 432 с. — С. 74-117.

Сравнительный анализ двух паронимических рядов наречий

Вавилова Е.Н., кандидат филологических наук, доцент
Томский политехнический университет

Проблемам синонимии и паронимии уделяется значительное внимание как в отечественной лингвистике, так и в зарубежной, и, как представляется на первый взгляд, все основные вопросы разрешены. Однако, при переводе текста на другой язык или в процессе овладения русским языком как иностранным, употребление некоторых лексем, в частности наречий, вызывает вопросы, связанные с их правильным употреблением. Как отмечают специалисты и преподаватели иностранных языков, в процессе изучения иностранного языка одной из трудностей в области работы с лексикой является понимание и адекватное использование паронимов (Иванов С.С., Пономарева В.С.) Обращение к словарям не всегда решает эту проблему, так как «словари синонимов, как правило, учитывают только семантику слова, большинство наречий не имеет собственных словарных статей в толковых словарях, кроме того, имеющиеся толкования не содержат информации о том, как употребляется то или иное наречие, и часто не передают особенностей всех его лексико-семантических вариантов (ЛСВ)» [1, с.2-3].

Объект данного исследования — синонимические и паронимические русские наречия с обстоятельственным значением интенсивности/ степени. В работе ставится комплексная цель по анализу двух рядов синонимических паронимов «целиком — в целом — всецело»; «полностью — вполне — сполна» в русском языке. Материалом для исследования послужили данные Национального корпуса русского языка (ресурса Интернета, далее — НКРЯ) и данные лингвистического эксперимента.

До 80-ых годов XX века литература о паронимии русского языка была сравнительно невелика, и только в последние годы в лингвистической науке стало уделяться внимание специальному изучению паронимов. В рус-

ском языкознании в плане толкования термина «пароним» можно выделить два основных направления. «В рамках узкого подхода (О.В. Вишнякова, Д.И. Розенталь, И.Б.Голуб, М.А.Теленкова и др.) паронимы ограничивается областью созвучных однокоренных слов с разным значением, принадлежащих к одному лексико-грамматическому разряду. Сторонники же широкого подхода (В.П.Григорьев, В.Д.Девкин, Ю.М.Скребнев, О.С.Ахманова и др.) относят к паронимам и однокоренные, и разнокоренные слова». [3, с.1] Мы придерживаемся второй точки зрения, в рамках которой различаются две группы паронимов — однокоренные и разнокоренные.

Однокоренные паронимы — явление в языке не случайное. Они появляются в результате словообразовательных процессов, в силу чего у них наблюдается сходство не только в звучании, но и в значении. Однокоренные паронимы могут различаться 1) значением или оттенком значения, 2) лексической сочетаемостью, 3) стилистической окраской. «Все исследователи указывают в качестве «безусловного» формального показателя паронимов их фонетическое сходство, в то же время каждое из существующих определений паронимии содержит в себе, эксплицитно или имплицитно, упоминание о таком основополагающем функциональном признаке паронимов, как их потенциальное смешение в речи говорящих». [1, с.7] Некоторые исследователи высказывают предположение о существовании паронимических смешений созвучных слов русского языка не только его носителями, но и иностранцами. «Регулярное ошибочное взаимозамещение сходнозвучных слов ... внутри иностранного языка» определяется как «экстраверсивная паронимия», а сами смешиваемые слова — «экстраверсивные паронимы» или «экстрапаронимы». [1, с.9]

Такими экстраверсивными паронимами являются, например, наречия *целиком* — *в целом* — *всецело*, *полностью* — *вполне* — *сполна*, которые вступают между собой в паронимические отношения, а между группами — в синонимические (некоторые исследователи называют это явление паронимической синонимией). Данные наречия представляют собой особый интерес потому, что они вызывают трудности в переводе и употреблении у носителей других языков.

Итак, рассмотрим паронимический ряд наречий: *целиком* — *в целом* — *всецело*. Значение слова «целиком» в словаре [6] определяется как: 1) *в целом виде, не расчленяя на части*; 2) *в полном составе, объеме, без каких-либо изъятий, исключений*; 3) *безраздельно, совершенно, полностью*.

С одной стороны, носителю другого языка представляет трудность уловить нюансы значения. С другой, в третьем своем значении слово определяется через синонимы, в частности через слово «полностью». Следовательно, возникает необходимость проанализировать случаи реального словоупотребления наречия «целиком». В результате поиска наречия «целиком» в НКРЯ найдено 5141 употреблений.

Если классифицировать случаи употребления по синтаксической позиции [4] (компонент структуры словосочетания или предложения), то результаты показывают, что в 62% случаев наречие «целиком» занимает привербиальную позицию; в 7% относится к предикату, выраженному краткой формой причастия или прилагательного, и в остальных случаях имеет присубстантивную позицию. Ни одного раза наречие «целиком» не встретилось в начале предложения, то есть «целиком» не является детерминантом. Кроме того, надо отметить, что часто наречие «целиком» тяготеет к реализации одновременно двух валентностей — с глаголом и существительным. Данная классификация выявила следующие закономерности:

1. Если наречие «целиком» в контексте имеет значение: «в целом виде, не расчленяя на части», то оно выполняет функцию определения (признака) и занимает присубстантивную позицию при существительных со следующими значениями: конкретные физические предметы; продукты; люди/ группа (совокупность); человек: *Европа целиком, с его точки зрения, настроена антиамерикански*.

2. Если наречие «целиком» в контексте имеет значение: «в полном составе, объеме, без каких-либо изъятий, исключений» и относится к существительному со значением «текст» (любой), то слово «целиком» занимает присубстантивную позицию, обнаруживая тяготение к глаголу: *...приведу их славный список целиком:....*

3. Если наречие «целиком» в контексте имеет значение: «безраздельно, совершенно, полностью», то оно занимает привербиальную позицию и чаще всего употребляется с глаголами: *уйти, отдавать, относить, зависать, появиться, принадлежать, опираться, поглотить*, многие из которых в свою очередь сочетаются

со словами «работа, дело, заботы». Данные лингвистического эксперимента показывают, что наиболее частотные примеры, которые дают испытуемые, это — *захватить целиком; окунуться целиком; целиком отдаться работе; целиком поглощенный делами*.

4. Кроме того, наречие «целиком» может занимать привербиальную позицию, сочетаясь с наречиями «почти» (4%), «практически» (4%), «фактически» (1% иллюстративного материала). Интересно, что сочетаются наречия степени «почти» (приблизительная степень — 70%) с наречием «целиком» (степень — 100% по данным лингвистического эксперимента), что создает степень около 90%: *Первые два года учебы практически целиком отводились изучению всех ее особенностей*.

Следующий член паронимического ряда — лексема «в целом» как предложная конструкция не всегда фиксируется словарями. В результате поиска «в целом» в НКРЯ найдено 10471 употреблений (в два раза чаще, чем наречие «целиком»).

Классификация по синтаксической позиции выявила следующие закономерности:

1. Наречие «в целом» в начале предложения:

а) имеет значение «вообще» и относится ко всей ситуации, всему предложению, являясь своеобразным детерминантом: *В целом эти обряды подготовки к Новому году сформировались в советскую эпоху*.

б) если в предложении есть числа, то значение «в целом» близко значению «в сумме» (в официально-деловом или научном стиле): *В целом материальные оборотные средства составляют в национальном богатстве республики 0,07%.* В официальном стиле существует характерный устойчивый оборот «в целом по... (стране, РФ, России)».

2. Наречие «в целом» используется в конструкциях с противопоставлением: *..., по косточкам перебирая науку в целом, теорию и практику — в частности,...*

3. Кроме того, наречие «в целом» (15% материала) употребляется между предикатом и субъектом/объектом (что вызывает предположения о наличии двух синтаксических связей): *«Русская драма» в целом соблюдает серьезное отношение к первоисточнику.* В зависимости от актуального членения у наречия «в целом» проявляется разная степень законченности/интенсивности. Если «в целом» относится к существительному «драма» (Т), то «в целом» трактуется как «целиком, вся» — 100%; а если «в целом» относится к глаголу «соблюдать» (R), то «в целом» имеет только 75%. Поэтому в зависимости от актуального членения степень охвата, законченности колеблется.

4. Наречие «в целом» (25% примеров) занимает присубстантивную позицию, обычно в тех случаях, когда наречие «в целом» находится в конце предложения, сразу после существительного. В этих случаях слово «в целом» имеет значение «целиком» со степенью 100%-ой включенности. В этом случае существительное может обозначать

человека; физические предметы; абстрактные понятия.

5. Наречие «в целом» иногда (15% употреблений) имеет приаппетивную позицию, обозначающую положительную оценку: *хороший, сильный, значительный*. В этом случае оно имеет значение степени приблизительно 75%. *Выступление Сталина по вопросам языкознания имело в целом положительное значение.*

Данные лингвистического эксперимента показывают, что наиболее частотные примеры, которые дают испытуемые, это словосочетания со значением оценки, например: «*в целом неплохо/хорошо*». Одна из составляющих значения «в целом» — частичность, неполнота, и оценивается респондентами от 50% до 95%, что в среднем составляет 75%.

Следующий член паронимического ряда — наречие «всецело» — трактуется как *совершенно, исключительно, без изъятия* [7], либо через синонимы *полностью, целиком* [6]. Это наименее частотный пароним в данной группе (2032 употр. в НКРЯ).

Классификация по синтаксической позиции выявила следующие закономерности: наречие «всецело»

1) может находиться в начале предложения, если входит в состав причастного (7%) или деепричастного оборота (4%): *Всецело поглощенный этим многообразным трудом, казующимся непосильным для одного человека, он жил в иллюзии.*

2) чаще всего занимает привербиальную позицию, сочетаясь с глаголами: *зависеть, поглощать, принадлежать, погружать, отдаваться, посвятить, доверять, подчинять, полагаться, отдать, владеть, подпасть*.

3) может занимать присубстантивную или припрономинальную позицию (относиться только к субъекту), особенно если в предложении есть синонимический ряд, подчеркивающий актуальное членение предложения. *Я всецело, всем умом, всей мыслью моей за «вообще», за обобщение.* Кроме того встречаются случаи, когда оно относится к другим частям речи, например, к притяжательному местоимению: *Программа строительных работ — это всецело наша программа.*

Надо отметить, что наречие «всецело» (в 18% примеров) имеет двойную позицию (привербиальную и присубстантивную одновременно). Но данное явление не так четко выражено, как у «целиком»: *С недавних пор фило-софия всецело погружена в себя...*

Данные лингвистического эксперимента показывают, что наиболее частотные примеры, которые дают испытуемые, это — *всецело верен, всецело заверяю, всецело верю, всецело доверять, захватить всецело*. Степень законченности /интенсивности наречия «всецело» по данным эксперимента — 100%. Однако надо отметить, что данные лингвистического эксперимента дали единичные неожиданные результаты, которые свидетельствуют, что носители языка тоже могут смешивать паронимы «всецело» и «в целом»: *всецело ответ верный* — степень 40%; *всецело согласен* — степень 90%.

В связи с тем, что проанализированные нами наречия в своих словарных статьях зачастую трактуются через синонимы (в частности, через наречие «полностью»), представляется необходимым провести анализ группы паронимов «полностью — вполне — сполна». Обе группы связывает то, что они образованы от прилагательных с близким значением. Даже прилагательное «целый» в одном из своих значений определяется через синоним «полный»: *целый — 2) весь, полный (о емкостях, площадях, сроках и т. п.).*

Наречие «полностью» имеет два значения [6]: 1) *в полном объеме, без остатка, целиком, без изъятий, сполна*; 2) *в полной мере, до конца, вполне*.

Как мы можем убедиться, в определении через синонимы трижды используются паронимические синонимы обеих групп. Количество употреблений данного наречия превышает употребление любого паронима из выше рассмотренной группы (13530).

Классификация по синтаксической позиции выявила следующие закономерности: наречие «полностью» может:

1) употребляться в начале предложения, занимая привербиальную позицию: *Полностью отсутствует видение очевидных исторических процессов...*

2) сочетаться чаще всего с глаголами *доверять, зависеть, согласиться, соответствовать, отсутствовать, обеспечить, исключить, завершать, удивлять*

3) иметь присубстантивную позицию при существительных со следующими значениями: информация; текст: письменный, фильм, спектакль и т. п.: *«Мастер и Маргарита» полностью, без купюр...* Однако иногда, как и наречие «целиком», наречие «полностью» имеет двойную позицию (привербиальную и присубстантивную), реализация которой зависит от актуального членения.

4) занимать приаппетивную позицию вне зависимости от его значения, но такие случаи довольно редки: *Впервые предо мною была машина полностью враждебной.*

5) весьма часто, как и наречие «целиком» занимают приаппетивную позицию:

а) чаще всего сочетаются с наречиями «почти» (5%), «практически» (9%), «фактически» (1% иллюстративного материала);

б) может употребляться с наречием—синонимом «целиком» в составе устойчивого сочетания «целиком и полностью», подчеркивающим высокую степень охвата, законченности, интенсивности: *Развитие.... психологической службы образования целиком и полностью зависит от ее научного аспекта.*

в) может употребляться со словом «частично», которое используется как его антоним в оборотах с взаимисключением, которые соединяются союзом «или»: *Предприятие может полностью или частично освободиться от уплаты налога.* Анализируемый материал дает возможность предположить, что данные обороты

характерны для книжной речи — научного и официально-делового стиля.

Результаты лингвистического эксперимента показывают, что степень интенсивности слова «полностью» по данным лингвистического эксперимента — 100%. Только в одном случае указанная степень — 90%. Наиболее частотные примеры, которые дают испытуемые — «*полностью согласен*» (64%).

Значение наречия «вполне» по словарю [7] определяется как «*совершенно, в полной мере, очень*». Это наиболее частотное по употреблению наречие из всех анализируемых (34549 употреблений в НКРЯ).

Классификация по синтаксической позиции выявила следующие закономерности: наречие «вполне»

1) может употребляться в начале предложения, но чаще всего в сочетании с наречием или модальным словом: *Вполне вероятно, что президент затеял эти реформы.*

2) очень часто употребляется с наречиями и модальными словами и обстоятельствами (33% анализируемого материала), наиболее часто с *возможно, вероятно, нормально, достаточно, естественно, реально, удобно.*

3) чаще всего занимает привербиальную позицию (41%), особенно при глаголе «мочь» (14%). Кроме того, часто употребляется с глаголами *устраивать, соответствовать, хватить, понимать*: *За такие слова в 1917 году вполне могли застрелить.*

4) употребляется и в приаждективной позиции с прилагательными, например: «*определенный*», «*подвижный*», «*подходящий*». Даже если эти прилагательные не несут ярко выраженной положительной оценки, они приобретают ее в сочетании с наречием «вполне»: *Голос у Гарднера был скорбный, тихий, вполне подходящий к обстановке.*

5) редко — в присубстантивной позиции: *В детстве собака — это вполне человек, ..*

Степень наречия «вполне» по данным лингвистического эксперимента оценивается респондентами от 60% до 100%, что в среднем составляет 83%. Наиболее частотные словосочетания: «*вполне возможно/достаточно*», «*вполне подходит/устраивать*», «*вполне правильный*», «*вполне доволен*».

Последний член анализируемого паронимического ряда — наречие «сполна» определяется в словарях как «*полностью, целиком*» [6], или «*полностью* (преимущество о денежных расчетах)» [7].

И вновь перед нами — определение значения слова через синонимы и синонимические паронимы. Это наименее частотное наречие степени из всех анализируемых (719 употреблений в НКРЯ).

Классификация по синтаксической позиции выявила следующие закономерности:

1. Наречие «сполна» редко употребляется в начале предложения.

2. Оно не употребляется с существительными, прилагательными и наречиями.

3. Наречие «сполна» чаще всего занимает привербиальную позицию при глаголах *получить, платить, наслаждаться, заплатить, использовать, рассчитаться, вкушать, испить*. Кроме того, надо отметить, что наречие «сполна» также употребляется с глаголами, которые образованы от глаголов «платить», например: «*расплатиться, заплатить, уплатить*». Эти глаголы можно разделить на две группы по значению: 1) глаголы, связанные с денежными расчетами; 2) глаголы переносного значения, обозначающие получение чувства, ощущения (образованные от глаголов с прямым значением принятия пищи), возможности.

4. Следует отметить, что наречие «сполна» может соединяться при помощи сочинительной связи с другими обстоятельством (наречиями). Наблюдаются два варианта:

а) сочетания с обстоятельством, которое, тем не менее, не является вполне однородным, т. к. имеет другое значение, например образа действия (обычно в постпозиции, в конце предложения): *Герман все заемные средства возвратил сполна и вовремя.*

б) сочетания с наречиями «целиком», «вполне», как однородными обстоятельствами (и полными синонимами): *Надо утверждать, что человек целиком и сполна есть только животное, и ничего более.*

Степень законченности /интенсивности наречия «сполна» по данным эксперимента оказалась очень необычной — от 80 до 120%, что говорит о неопределенности его процентной степени в языковом сознании, возможно, вследствие редкого употребления и оттенка устарелости. Данные лингвистического эксперимента также подтверждают стандартную сочетаемость с глаголами «получить», «платить», «наслаждаться».

Итак, в результате проведенного исследования было обнаружено, что:

1. С точки зрения частотности, существует шкала от наречия *вполне* (34549) — *полностью* (13530) — *в целом* (10471) — *целиком* (5141) — *всецело* (2032) — *сполна* (719 употреб. в НКРЯ).

2. С точки зрения стилиевой принадлежности:

1) наречие «в целом» чаще всего употребляется в официально — деловом или научном стиле. В тех случаях, когда наречие «в целом» используется в предложении с числами/цифрами, и его значение близко значению «в сумме». В тех случаях, когда наречия «в целом» и «вполне», сочетаясь с прилагательными, придают им положительную оценку, они приобретают другую степень: «в целом» -75%, «вполне» — 83%.

2) наречие «всецело» менее употребительно, и характерно оно, в основном, для текстов научного стиля, степень — 100%.

3) наречия «целиком» и «полностью» имеют нейтральную стилиевую окраску, кроме того, они обладают двумя синтаксическими связями. Эти наречия являются синонимичными, составляют устойчивый оборот, характерный для книжной речи «целиком и полностью», обладают сходной лексической сочетаемостью (с глаголами и наречиями степени), степень — 100%. Определенно

можно утверждать, что наречие «полностью» более часто по употреблению (в 2,5 раза).

4) наречие «сполна» принадлежит разговорному стилю и обладает необычной степенью (от 80 до 120%),

наименее употребительное, имеет оттенок устарелости, обладает устойчивой лексической сочетаемостью (глаголы денежных расчетов и в переносном значении — глаголы получения ощущений/устар.).

Литература:

1. Пономарева В.С. Паронимическая ошибка во французском языке/ Автореферат диссертации на соискание учебной степени кандидата филологических наук, М., 2008.
2. Рубан Ф.Е. Семантическая структура наречия/ Труды и материалы III Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность», Москва, МГУ, 20-23 марта, 2007.
3. Иванов С.С. Проблемы, связанные с употреблением паронимов в учебном процессе. / Автореф. дис. кандидата филологических наук, М., 2008
4. Вуколова Е.Н. Синтаксические позиции русских наречий / Труды и материалы III Международного конгресса исследователей русского языка «Русский язык: исторические судьбы и современность», Москва, МГУ, 20-23 марта, 2007.
5. «Толковый словарь современного русского языка» /под ред. С.А.Кузнецова, Санкт-Петербург, «Норинт», 2002.
6. «Толковый словарь русского языка» / под ред. Д.Н.Ушакова, М.: «Астрель», 2000.
7. «Национальный корпус русского языка» [http:// www.ruscorpora.ru/](http://www.ruscorpora.ru/).

Особенности стилистического приема антитезы (на примере английского языка)

Гулямова З.Р., аспирант

Узбекский государственный университет мировых языков (г.Ташкент)

В работе рассмотрены наиболее характерные функции, выполняемые антитезой и ее взаимодействие с другими стилистическими приемами.

Выделение антитезы как действенного стилистического приема языка, правильное понимание ее функционирования и определение ее места среди других стилистических приемов основывается на анализе лингвистической природы, лингвистической сущности антитезы.

Художественная речь, прежде всего, выполняет эстетическую функцию. Окружающая действительность представляется в образной, конкретно-чувственной форме. И здесь стилистический прием играет большую, иногда даже существенную роль, дополняет содержание высказывания, развивает содержание в определенном направлении, создает образное представление о предмете и т. д. Выразительность, художественность и сила воздействия произведения определяется тем, как художественные средства были использованы и насколько они способствуют передаче содержания. Языковые средства усиливают не только действенность высказываний, но также способствуют более глубокой и образной передаче идеи произведения.

Для увеличения изобразительно-выразительной силы воздействия описываемого, писатели традиционно обращаются к антитезе. Авторы художественных произведений используют антитезу в различных целях: для заголовка рассказа, для создания портретной характеристики персонажа, пейзажных зарисовок, изображения внутреннего состояния героев и т. д. Антитеза позволяет ярче от-

тенить характеры, взаимоотношения персонажей, передать авторское отношение к героям.

Рассмотрим некоторые определения антитезы, данные в наиболее авторитетных учебных пособиях английского языка.

Как отмечает Гальперин И.Р., в целях создания контрастной характеристики описываемого явления, данное явление часто сопоставляется с другим, логически ему противоположным. Такое сопоставление выявляет не общие черты предметов и явлений, а противоположные, антагонистические черты. Факты объективной действительности не сближаются по общим признакам, а отталкиваются друг от друга. Например: *They speak like saints and act like devils* [1].

Или еще один пример — сонет, приписываемый Шекспиру, построенный на противопоставлениях:

*Two loves I have of comfort and despair,
Which live two spirits to suggest me still:
The worser spirit a woman colour'd ill.
To win me soon to hell, my female evil
Tempteth my better angel from my side
And would corrupt my saint to be a devil
Wooing his purity with her fair pride.
And whether that my angel be turn'd friend
Suspect I may yet not directly tell;
But being both from me, both to each friend
I guess one angel in another's hell:
Yet this shall I ne'er know, but live in doubt,
Till my bad angel fire my good one out.* (W. Shakespeare)

И.В.Арнольд дает следующее определение: «Антитезой в стилистике называют резкое противопоставление понятий и образов, создающее контраст». Контраст дан антитезами, т. е. стилистическими фигурами, усиливающими выразительность за счет столкновения в одном контексте прямо противоположных понятий [2].

А.Н.Гвоздев считает, что контраст, служит исключительно ярким средством изображения и характеристики лиц, предметов, событий путем их сопоставления с противоположными лицами, событиями так же, как в живописи светлые краски получают яркость на фоне темных [3].

Многие исследователи отмечают, что антитеза как стилистический прием, заключающийся в противопоставлении и противоположении, использует антонимы, антонимированные слова и другие виды противопоставлений, лексических, грамматических и чисто логических.

В стилистике грамматическая структура и лексические компоненты антитезы как стилистического приема долгое время изучались изолированно. Следующим этапом в развитии исследований стилистического приема антитезы стал ее комплексный анализ, который представил новую, более глубокую характеристику антитезы, и позволил разработать модели антитез исходя из значений элементов и структуры антитезисных высказываний.

Стилистическая значимость антитезы достигается двумя путями: лексической или синтаксической организацией антитезы. Остановимся, прежде всего, на использовании лексических средств создания антитезы, в частности на использовании антонимов, синонимов, лексических повторов и т. д.

His whole material and immaterial life is wonderfully strange. (Dickens)

That's Andrew all over. He never does a proper thing without giving an improper reason for it. (B. Snow)

Из последнего примера видно, что эмоциональный эффект высказывания достигается перечислением антонимичных групп: *material and immaterial, proper-improper*.

Women see without looking, their husbands look without seeing. (Esar's Comic Dict.)

В этом примере наряду с противопоставлением *woman — husbands* имеется синонимическое употребление слов *see, look*.

It is absurd to divide people into good and bad. People are either charming or 'tedious. (O.Wilde)

Здесь прилагательные *good, charming, bad, tedious* образуют синонимичные отношения.

Woman's difficulties are physical and real, man's difficulties are mental and formal. (J.Galsworthy)

He had never done anything good enough to go to heaven, and he had never done anything bad enough to go to hell. (J.Jones)

В этих примерах ясно выделяются оппозиции: *good- bad, heaven- hell, woman- man, physical and real- mental and formal*, на фоне повторяющихся элементов *he had never done anything, enough, to go to, difficulties*.

К синтаксическим средствам создания выразительности относятся использование параллельных конструкций (частичного и полного параллелизма), использование инверсий: Например,

*When I take a long time-I'm slow,
When he takes a long time- he is thorough
When I don't do it — I'm lazy;
When he doesn't do it — he's too busy;
When I do something without being told —I'm Know — all;
When he does something without being told — that's initiative;
I wish I were my boss and always right!*

And the way of the soldier is the way of death, but the way of the gods is the way of life. (B.Show)

В последнем примере обе части предложения построены на параллелизме, имеется также анафорический повтор. Можно часто наблюдать взаимосвязанное употребление антитезы и повтора в параллельной конструкции.

Для антитезы, построенной на параллельных структурах, характерна ритмическая организация высказывания и характерное для поэтических произведений использование рифмы. Рифма и аллитерация повышает выразительность антитезы. Например:

All without is mean and small, all within is vast and tall, all without is harsh and shrill, all within is hushed and still. (Ch.Kingsley)

В приведенном примере следующие слова являются рифмованными: *small — tall, shrill — still*. Помимо рифмы, здесь также можно увидеть и аллитерированные слова *without — within*.

Антитеза может функционировать как самостоятельный лингвистический прием или может служить основой для реализации других стилистических явлений. Это послужило основанием для выделения двух видов антитез: простой и сложной. Под простой понимается антитеза, которая выражена в одном предложении и в которой противоположность конструкции основывается на языковых или речевых антонимах. Компоненты представлены чаще всего одной и той же частью речи и являются однородными членами предложения.

I don't care whether the reason is good or bad, or whether it's complimentary or insulting. (M.Wilson)

Love, as though some day you would have to hate; hate as though some day you would have to love. (Sayings of Chilo)

Сложной называется антитеза, выраженная в абзаце или в сложном синтаксическом целом. Здесь она может выступать в комбинации с другими стилистическими приемами (метафорой, метонимией, сравнением, градацией и т. д.), которые реализуют свое значение в рамках антитезного высказывания, выступая его составляющими. Проиллюстрируем это положение некоторыми антитезами, в которых участвуют различные стилистические приемы:

— метафора:

Man is the hunter; woman is his game. (A.Tennyson)

Some books are to be tasted, others — to be swallowed,

And some few — to be chewed and digested. (F.Bacon)

— метонимия:

Give every man thy ear and few the voice (Shakespeare)

If you have much, give of your wealth;

If you have little, give of your heart. (Bushnell)

— градация:

How sad it is! I shall grow old, and horrible, and dreadful. But this picture will remain always young. (Wilde)

We sailors get money like horses and spent it like asses. (Smollet)

Life is positive. Death is only the absence of life, just as night is only the absence of day. (F.Horris)

Наблюдаются случаи, когда в составе антитезы входят несколько стилистических приемов, как, например, в следующем отрывке, в котором в рамках антитезной конструкции задействованы приемы метафоры и сравнения:

He didn't stand firm in the landscape of her life like a tower of strength, like a great pillar of significance.

He was like a flower in the garden, trembling in the wind of life, and then gone, leaving nothing to show. (D.H.Lawrence)

В следующем примере можно сразу увидеть несколько стилистических приемов. Сравнение *We are young, friend, like the flowers, You are old, friend like the tree*, метафора *You are dying, we are to be, It is very true, I'm dying, You are roses still in bud...*, риторический вопрос *What concern have you with ours?*

"We are young, friend, like the flowers,

You are old, friend like the tree,

What concern have you with ours?

You are dying, we are to be

It is very true, I'm dying,

You are roses still in bud..." (J.Mansfield)

Таким образом, можно сделать заключение, что антитеза отличается большими стилистическими возможностями и многообразием стилистических функций. Несмотря на некоторое разнообразие представленных определений антитезы, их объединяет использование понятия художественного контраста. Из этого следует, что контраст является одним из ведущих характерных признаков антитезы.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- в основе антитезы как стилистического приема лежит явление контраста, который проявляется в противопоставлении понятий, явлений, предметов, признаков;
- ведущую роль в создании художественного контраста выполняет антитеза, как сложное, многомерное стилистическое явление;
- анализ лингвистической литературы свидетельствует о том, что антитеза в английском языке имеет фрагментарное описание в плане структурно-семантических и функциональных характеристик;
- главной стилистической фигурой при воплощении контрастных художественных смыслов произведения, при создании контрастных художественных образов является антитеза.

Литература:

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка, М., 1958.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка, М., 1959.
3. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М., 1965.
4. Ашурова Д.У. Лингвистическая природа художественного сравнения (на материале английского языка): Автореф. дисс. — М., 1970.

Характеризующая функция образных единиц в художественном тексте. Женский образ в прозе В.П. Астафьева

Демидова Т.А., к.ф.н., ст. преподаватель

Томский политехнический университет

Институт международного образования и языковой коммуникации

Предметом анализа данной статьи являются мотивированные единицы, которые обладают двуплановостью семантики, реализуемой в контексте художественного произведения, и метафорическим способом ее выражения (О.И. Блинова, Е.А. Юрина). Речь идет об образных единицах (ОЕ), функционирующих в художественном тексте. В статье анализируются ОЕ (метафоры: художественная (ХМ), языковая (ЯМ), индивидуально-авторская (И-аМ); сравнение, творительный подобия), участвующие в создании женского образа в прозе классика русской литературы 20 века — В.П. Астафьева. Источники материала — повествование в рассказах «Царь-рыба», повесть «Последний поклон».

Чаще всего автор говорит о женщинах деревенских, естественных, близких природе. Можно сказать, что женский образ В.П. Астафьева — это образ положительный. Хотя нельзя интерпретировать образы героинь так однозначно, так как женский характер — многогранен, хаотичен и гармоничен одновременно. В числе положительных женских образов: Касьянка, Шаманка, мать Акима, тетка Авдотья, женщина-старовер, бабушка Катерина Петровна. Рисуя женские образы, писатель использует ОЕ, позволяющие передать красоту, нежность, хрупкость, иногда проворность, подвижность девушки, женщины. В качестве ключевого образа-эталона используется фольклорный образ птицы.

1) **Касьянка** («Царь-рыба»). Это молодая девушка, живущая на дружном острове Боганида, она всегда весела, активна. Любое дело ей по силам, труд, забота о близких — вот основа ее жизни. В основе ОЕ, характеризующих героиню, лежит образ птицы. Причем сравнение с птицей используется для характеристики всех сторон образа героини — и характера, и внешности, и действий.

внешность: *Касьянка сорвалась и не побежала, прямо-таки полетела на длинных птичьих лапках к большому начальнику.* («Уха на Боганиде»). *Птичьи лапки* (о ногах человека). ХМ — о тонких, быстрых ногах человека, словно лапы птицы.

действия: *Будет шлепать-то, будет! Пейте, ешьте, уработались! — легкая, беленькая, порхала по берегу Касьянка от котла к котлу, ...что птаха малая...* («Уха на Боганиде»). *Порхать* (о человеке). ХМ — легко и быстро передвигаться, словно птица, бабочка. *Птаха малая* (о человеке). ХМ — об активном, подвижном, небольшом, словно маленькая птица, человеке. В этом контексте ярко выражена авторская симпатия, умиление перед героиней.

Касьянка делала дело, ворча, раздавая шлепки направо и налево, не забывала, однако, вытягивать

шею, будто сторожевая линия куропатка на ягодниках («Уха на Боганиде»). *Вытянуть шею, как куропатка.* Сравнение — о телодвижении, напоминающем движение шеи птицы. Автор здесь выступает как человек хорошо знающий природу (повадки птицы), как будто живущий среди этих людей.

2) **Шаманка** («Царь-рыба»). Это сказочная девушка из легенды, дитя северной природы, дочь лютой зимы. Она, как природа, манит всех своей красотой, завораживает, влечет, но она же и несет опасность, угрозу человеку, желающему ей овладеть. Вообще образ Шаманки контрастен, она и холодная, северная девушка, но, с другой стороны, у нее живое сердце, она способна чувствовать. Она властна и слаба одновременно, опасна и притягательна. Анализ ОЕ позволяет подчеркнуть противоречивость героини. С одной стороны, для характеристики героини в качестве эталонов используются образы **льда, холода:** *Сердце ее тундрой, мерзлой землей рождено, оледенелое сердце...* («Бойе»). Создается образ холодной, недоступной, неживой, равнодушной девушки. Но уже в следующем контексте, образ конкретизируется, проявляется нежное отношение автора к своей героине. В качестве эталона используется — образ **зайчонка** (речь идет даже не об образе-эталоне, а об эталонной ситуации: зайчонок, который мерзнет от холода): *Голубой свет, пронизывающий сгустившуюся ночь, сочился из ее груди, и видно сделалось ее сердце, похожее на ушастого зайчонка, сжавшегося в комочек, чуть вздрагивающего под набегавшими порывами ветра* («Бойе»). Речь идет уже не просто о ледяном сердце: через сравнение его с замерзшим зайчиком, автором актуализируется, подчеркивается беззащитность, нежность, хрупкость шаманки.

ОЕ помогают передать идею о неоднозначном отношении автора к человеку (герою), в каждом из них он пытается подчеркнуть многогранность, даже в отрицательном герое увидеть зерно хорошего, человеческую теплоту, доброту.

3) **Мать Акима.** Это простая, веселая женщина, живущая по законам природы, подчиняющаяся только этим законам, естественным и часто не этичным. Автором представлено два взгляда на эту героиню: в ее молодости и старости. Но общим всегда остается то, что описывает ее автор, используя природные сравнения. В основе характеризующих ОЕ лежат «природные» эталоны.

В молодости: *Промытые волосы отливали воронью, перышки бровей, как бы вдавленные в лоб, придавали лицу какую-то детскую незавершенность и безвинность; круглое плоское лицо оживляли две надщечные продолговатые косточки со слабым румянцем, и глаза*

с вечной тихой печалью северного человека, всегда погруженные в себя и в какую-то застарелую тоску... («Уха на Боганиде»).

Птица: *Отливает воронью* (о волосах) — иметь темно-синий, черный цвет, словно окрас вороны. *Перышки бровей*. ХМ — о линии бровей, по форме напоминающей перья птицы.

Вода: *Погрузиться в себя* (ЯМ), *в тоску* (ХМ) — отвлечься от окружающей действительности, словно уйти в себя, в свои размышления, чувства.

В тексте не раз подчеркивается легкомысленность, ветреность этой героини. Но использование метафор *тихая печаль, погрузиться в застарелую тоску* наделяет образ этой женщины иным светом, раскрывает ее неоднозначность, глубину... Позднее героиня, утратившая красоту из-за усталости, болезни, характеризуется уже принципиально иным набором ОЕ. Здесь используются ОЕ с иной семантикой: уже не красота женщины подчеркивается ими, а ее дряхлость, старость, утерянная красота. Неслучайно здесь уподобление некогда молодой, здоровой и полной сил женщины с *медведицей*, большой, неуклюжей, неповоротливой, старой... Остальные ОЕ дополняют, еще более конкретизируют образ героини: *За лето мать одряхла, согнулась, окосела, как старая медведица, румянец давно погас на ее щеках, глаза подернулись рыбьей слизью, на ветру из глаз текло, и белая изморозь насыхла, крошилась из беспрестанно дрожащих уголков подглазниц. «Нисе-о-о, пройдет!» — уверяла она себя и ребят, но уже не улыбалась при этом, и голос ее был тускл и взгляд отгорелый* («Уха на Боганиде»). Снова обращается внимание на взгляд героини. В отличие от героев-браконьеров, которых автор в основном описывает с точки зрения их внешности, создавая женские образы, В.Астафьев обращает внимание на внутреннее содержание героини, на то, что таит в себе сложная женская душа, на то, что отражают женские глаза. Поэтому использование образа медведя (медведицы) для создания образа героини, в отличие от образов браконьеров, несет ощущение грусти, трагичности увядающей жизни.

4) **тетка Авдотья** («Последний поклон»). Это деревенская женщина, живущая с пьющим мужем, уставшая, измученная жизнью. Она хаотична, в ней переплетено и плохое, и хорошее. Она активна, изменчива и непредсказуема. Эталоном изменчивости, непредсказуемости, активности героини выступает образ **реки**: *Сама тетка Авдотья, вся жизнью издерганная, худая, бурная, бегущая, все в ней навалом — и легкомыслие, и доброта, и бабья сварливость* («Фотография, на которой меня нет»). В качестве реализации представления о героине как несчастной, уставшей от жизненных неурядиц, используется образ-эталон **растрепанный сноп**: *Жизнь ее растрепана, как льняной сноп на неисправной мялке* («Бабушкин праздник»).

5) **женщина-старовер** («Последний поклон»). Это женщина, которая помогла Вите Потылицину, измучен-

ному болезнью, восстановить свои силы. Интересным в этом образе является то, что он представлен не непосредственно (портрет, действия), а опосредованно — сквозь призму тактильных ощущений мальчика, чувствующего тепло и заботу этой женщины. Для реализации ощущения тепла, испытываемого героем, используется эталон **животного**. При чем животное это, скорее всего, котенок, зайчонок — зверек с мягкой и приятной шерстью: *Подслеповатая, не умеющая громко разговаривать, какая-то вся пушистая, она не руками, а пушистыми тоже лапками касалась меня, гладила, мазала, и то место, которое она гладила, переставало болеть* («Бурундук на кресте»). Представление о тихом, приятном, таинственном голосе героини реализуется в эталоне **шелестящего листа**: *Побросав на меня крестики двумя соединенными пальцами, ровно бы не ртом, а выветренным листом она прошелестела: «Положи, господь, камешком, подыми перышком!» — задернула ситцевую занавеску в проеме и неслышно удалилась* («Бурундук на кресте»). То есть для создания образа женщины-старовера используются ОЕ, реализующие слуховые и тактильные ощущения ребенка.

6) **Бабушка** («Последний поклон»). Бабушка героя — особая героиня. Это мудрый человек, ощущающий гармонию с миром, несущий порядок в этот мир. Она живет по естественным законам, по законам нравственности. Ее жизнь — вечная забота о близких, сохранение нравственных ориентиров, а потому в ее жизни нет места хаосу, бесполезной суете. Например, представление о мудрости, знании основ жизни реализуется в образе **воды в старом глубоком пруду**: *Я глядел на мою бабушку, дивился тому, что у нее тоже были тятя и мама, глядел на ее большие, рабочие руки в жилках, на морщинистое, с отголосками прежнего румянца лицо, на глаза ее зеленые, темнеющие со дна, словно вода в старом, глубоком пруду (дно, глубокий пруд) или молвила бабушка пустым, ровно бы из осинового дупла идущим голосом (осиновое дупло)*. Важно, что в качестве «носителей» свойства глубины выбраны именно природные объекты. Еще одним эталоном, используемым для передачи глубины, таинственности, нравственности, вечной мудрости и святости героини, выступает **свет лампы** (при описании взгляда героини): *Пластом лежала бабушка на кровати и не шевелилась, не ругалась, не творила молитв, лишь глаза ее светились во тьме недвижимым, лампадным светом* («Ангел-хранитель»). И-аМ *лампадный свет* (о глазах) позволяет создать образ бабушки — верующего человека. И вера эта заключена не во внешних проявлениях (*не творила молитв*), а идет изнутри человека, то есть является

основой жизни бабушки, подчеркивая святость героини, знание глубинных законов мира. Поэтому образное значение метафоры, представляющее собой единство дифференциального и контекстуального способов его толкования, может быть сформулировано так: *лампадный свет* (о глазах) — о неярком, как от лампы, свете глаз несущей святость и веру героини. Эталон, реализующим представление о старости героини, выступает **образ осеннего листа** (осень — метафора старости): *И синяки. Пласты синяков, будто слежавшиеся листья поздней осени* («Последний поклон»).

Для создания образа бабушки используются ОЕ «природной» и «библейской» тематики. Таким способом автор

акцентирует ее естественность, природность, а также святость. Главными эталонами являются образы, в основе которых есть свойство глубины, связанное с мудростью, опытом, нравственностью героини. Таким образом, женский образ — это образ положительный. Женщина, как сама природа, — многогранна, естественна, целостна. Основное внимание при создании положительного образа сосредоточено на описании взгляда героини сквозь призму ОЕ библейской и природной тематики. Даже в тех случаях, когда в качестве объекта описания оказывается просто цвет глаз, автор акцентирует внимание на ее внутреннем состоянии. Также универсальным эталоном для создания образа героини является фольклорный образ птицы.

Литература:

1. Блинова О.И. Мотивация как средство создания индивидуально-авторского стиля (на материале поэзии Н.Рубцова) // Художественный текст и языковая личность: проблемы изучения и обучения: Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию ТГПУ. — Томск, 2001 — С.86-92.
2. Блинова О.И. Русская мотивология: Учеб. — метод. пособие. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. -66 с.
3. Блинова О.И. О чем звонят колокола? (стилистические этюды) // Вестник Томского государственного университета. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. — С. 16-20.
4. Болотнова Н.С Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль. — Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. — 331 с.
5. Юрина Е.А. Образный строй языка. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005а. — 156 с.

Поэтика интертекстуальности в литературе постмодернизма

Джафарова У.М., преподаватель
Бакинский славянский университет (Азербайджан)

Интертекстуально-философские, постмодернистские и литературоведческие концепции французских постмодернистов наибольший интерес вызвали в США, куда они проникают в 70-е гг. и где с середины десятилетия начинается складываться теория постмодернизма. Хотя, установлено, что «термин «постмодерн», давший жизнь термину «постмодернизм», появился «преждевременно», когда самого явления еще не существовало, и впервые был употреблен Р.Панвицем в книге «Кризис европейской культуры» (1917). В 1934 Ф.Онис использовал такой же термин для характеристики промежуток между первой и второй фазой развития модернизма. В кратком одномтомном изложении Д.Соммервилем первых частей труда Арнольда Джозефа Тойнби «Исследование истории» (1947) термин «постмодерн» служил для обозначения нового, послевоенного периода развития западноевропейской цивилизации, и главным признаком его оказывалось политическое мышление не в масштабах национальных государств, а в глобальных категориях мирового содружества». [7, 9 — 10]

Множество теории, интерпретаций, определений, накопившихся вокруг литературного постмодернизма, создает впечатление, что сам постмодернизм придуман критиками для собственного удовольствия и исчезнет как только они, критики, договорятся о том, что же все-

таки имеется в виду. «Наиболее распространенный аргумент против существования постмодернизма как художественного феномена, сводится к указанию на то, что все приметы постмодернистской поэтики не раз встречались в литературе задолго до Борхеса, Набокова, Кортасара, Эко и прочих постмодернистских авторитетов. Так, например, Э.Смит, как водится, обнаружив весь «джентльменский набор» постмодернизма у Рабле, Сервантеса и Стерна делает вывод о том, что «постмодернизм должен быть понят как условия чтения»! — и только». [5,7] Иными словами, все определяется желанием читателя воспринять то или иное произведение как постмодернистское.

«Существуют различные подходы к этой проблеме. Традиционно выделяют принцип эстетического претворения, определяющий логику «переработки» внетекстовой реальности в художественный мир; принцип художественного обобщения, определяющий механизмы конкретного образного воплощения эстетически «переработанной» реальности, и принцип эстетической оценки, осуществляемой изнутри возникающей художественной структуры». [4, 42 — 46]

Но в каждой художественной системе эти принципы реализуются посредством разных поэтик. Поэтому изучение функции доминантных элементов поэтики может

послужить пониманию логики формирования эстетической целостности, собственно, и определяющей своеобразии художественной системы.

Свойственное постмодернистской ситуации, в целом семиотическое понимание реальности нашло свое преимущественное воплощение в самом пожалуй, броском свойстве постмодернистской поэтики, который вслед за Ю.Кривековой было названо интертекстуальностью.

Термин «интертекстуальность» возник сравнительно недавно: впервые этот неологизм, созданный Ю.Кривековой, прозвучал осенью 1966 года в ее докладе о творчестве М.М.Бахтина, сделанном на семинаре Р.Барта и опубликованном весной 1967 г. в виде статьи «Бахтин, слово, диалог и роман». Появившийся в критической литературе это понятие становится необходимой принадлежностью любого литературного анализа. «Можно подумать, что это сугубо современное понятие, однако на самом деле оно охватывает древнейшие наиважнейшие практики письма: ни один текст не может быть написан вне зависимости от того, что было написано прежде него; любой текст несет в себе, в более или менее зримой форме, следы определенного наследия и память о традиции». [6, 48]

Теоретики постструктурализма придали этой категории значение всеобщего закона литературного творчества. Например, Ролан Барт писал «Всякий текст есть интертекст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски «источников» и «влияний» соответствуют мифу о филиации произведения, текст же образуется из анонимных неуловимых и вместе с тем уже читанных цитат — цитат без кавычек». [1, 418]

Таким образом, из данной цитаты можно сделать вывод о том, что такое понимание интертекстуальности имеет самое прямое отношение к постмодернизму, в котором свойственно стало осознанным приемом.

Г.Косиков в журнале «Вопросы литературы», комментируя ранние работы Ю.Кривековой отмечает, что «интертекстуальность не сводится к простой цитатности. Цитатность — лишь одно из стиливых проявлений интертекстуальности». [3, 42]

Интертекстуальность в полной мере предполагает активного читателя; именно он должен не только распознать наличие интертекста, но и идентифицировать его, а затем и дать ему свое истолкование. Ведь интертекст отсылает читателя к другому тексту.

Однако чтение интертекста не ограничивается локализацией оставленных им следов; читатель должен также исполнить ту роль, которой его наделяет текст. Он может стать сообщником рассказчика или автора, а может быть привлечен и в качестве истолкователя, способного разглядеть за иносказанием действительный смысл, понять косвенный способ выражения, когда интертекст используется наподобие маски, которую надо сорвать, или наподобие кода, подлежащего дешифровке.

Итак, память читателя — главное средство распознавания интертекста.

В отличие от журнала, постмодернизм не признает приоритеты жизни перед эстетикой: напротив он понимает все сущее как реализацию всеобщих семиотических процессов.

Особенно остро стоит вопрос о границе между модернистской и постмодернистской интертекстуальностью. «Характерная черта модернистского стиля — опора на интертексты...» [8, 181] — отмечает А.К.Жолковский и доказывает этот тезис своими наблюдениями над интертекстами Ахматовой, Мандельштам, Зощенко, Оленин. Теоретики постмодернизма фиксируют принципиально иное разрешение той же эстетической коллизии. Впервые, в этой поэтике размывается сама категория самовыражения «я». Так Р.Барт вводит дифференциацию между автором и скриптором. Понимая автора как надтекстовое мировоззренческое единство, воплощенное в глубоко личностном начале, пронизывающем все произведение, Барт доказывает, что в постмодернистском тексте автор умирает, остается лишь скриптор: ...в его (автора) власти только смешивать различные виды письма, сталкивать их друг с другом, не опираясь всецело ни на один из них; если бы он захотел выразить себя, ему все равно следовало бы знать, что внутренняя «сущность», которую он намерен передать, есть не что иное, как уже готовый словарь. Скриптор, пришедший на смену автору, несет в себе не страсти, настроения, чувства или впечатления, а только необъятный словарь, из которого он черпает свое письмо, не знающее остановки; жизнь лишь подражает книге, и книга сама соткана из знаков; сама подражает чему-то уже забытому, и так до бесконечности». [1, 388 — 389]

А во-вторых, «изменение художественного контекста и образа автора сказалось и на интерпретации категории новизны и оригинальности, принципиальных для эстетики эпохи modernity». [5, 13] По сути дела, начиная с романтизма оригинальности «ни на что не похожесть», качественная новизна творения стала важнейшим доказательством художественной состоятельности не только произведения, но и самого автора.

Причина такого противоречивого функционирования интертекстуальности в поэтике постмодернизма, по-видимому связана с тем, что если интертекстуальность формирует сложный механизм перевода внетекстовой реальности в текст, то принципы построения образной структуры, воплощающей рождающуюся художественную семантику, уже не охватываются этой категорией. Здесь начинают работать другие художественные механизмы которые в свою очередь не могут повлиять на функционирование интертекстуальности. Интертекстуальность, таким образом, — это устройство, с помощью которого один текст перелаживает другой текст, а интертекст — это вся совокупность текстов, отразившихся в данном произведении, независимо от того, соотносится ли он с произведением или включается в него.

В отличие от классицизма или средневековой литературы, постмодернизм оперирует не одним каноническим языком, а многими языками и традициями различных, хронологически и эстетически несовместимых эпох и культур, как бы одновременно сосуществующих в едином духовном пространстве. В.С.Библер полагает, что именно эта особенность определяет общую специфику культуру XX века — получившего, добавим мы, системное оформление, только в поэтике постмодерна: «различные формы культуры, различные всеобщности исторического бытия постепенно подтягивались в одно культурное пространство и сопрягались в нем взаимоот-носительно, равноправно, с векторами в обе стороны». [2,37]

Причины такого противоречивого функционирования интертекстуальности в поэтике постмодернизма, по-

видимому, связана с тем, что если интертекстуальность формирует сложный механизм перевода внетекстовой реальности в текст, то принципы построения образной структуры воплощающей рождающуюся художественную семантику, уже не охватываются этой категорией.

И наконец, хотелось бы отметить, что интертекстуальность решительным образом подрывает монолитный характер смысла литературного текста; вводя инородные элементы, отсылая к уже сформировавшимся значениям, она изменяет его однозначность. Она также нарушает линейный характер чтения, ибо требует от читателя вспомнить какой-то другой текст. И наконец, она полностью меняет статус текста, ибо в современной эстетике упор делается на разнородность и дискретность как на констативную особенность всякого текста в который вторгаются фрагменты другого.

Литература:

1. Барт Ролан. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989
2. Библер В.С. Нравственность. Современность. М.: Знание, 1991
3. Косиков Г. Вопросы литературы, 1993, № 2
4. Лейдерман Н.Л., Барковская Н.В. Введение в литературоведение. Екатеринбург, 1992
5. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. Екатеринбург, 1997
6. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: ЛКИ, 2008,
7. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература. М.: Флинта: Наука, 2001
8. Жолковский А.К. Блуждающие сны: Из истории русского постмодернизма. М.: Советский писатель, 1992

Самооценка и понимание ошибок в процессе изучения иностранного языка

Зорица Ивана, PhD студент, преподаватель иностранного языка
Высшая школа предпринимательства, Нови Сад

На примере анкеты, сделанной со студентами, которые изучают английский, немецкий и русский язык, попытаемся объяснить, в какой степени различается самооценка их знаний и понимания ошибок в процессе изучения иностранного языка.

Ошибки происходят, когда ребенок учит родной язык, и когда взрослый носитель языка плохо выражается, а также при изучении иностранного языка. Понятно, что между этими ошибками существует разница. Совсем по-другому рассматриваются ошибки деятельности языкового приема, так как это ошибки произношении, под которым подразумевается словарный дефицит при изучении иностранного языка. [4, с. 3]

С конца шестидесятых и начала семидесятых годов многие эмпирические исследования на самом деле доказали, что ошибки надо принимать как естественный процесс при изучении иностранного языка. При этом "...ошибки в процессе изучения воспринимаются как полезное предупреждение на занятиях, как диагностический инструмент языкового уровня, как индикатор прогресса, застоя или регрессии при изучении..." [4, с. 4].

На сегодняшний день ошибки подразумеваются, как составная часть в процессе языкового изучения, в котором активно участвуют и ученики [3, с.74], и как "совсем ожи-

даемый и естественный продукт системы, который постоянно меняется и, кроме того, является важным и незаменимым индикатором процесса, который развивается при изучении иностранного языка" [3, с. 83-84].

"Сейчас в большей мере необходимо, чтобы способ изучения, качество учебников и прогресс ученика просматривался через его призму, как и то, чтобы трудности при изучении какого-нибудь иностранного языка просматривались с перспективы ученика" [7, с. 24]. Так считает R. W. Lee [6, с. 64], замечая, что "изучение ошибок, которые сделали ученики, позволяет преподавателю найти лучший способ обучения, т. е. как говорится, видеть предмет через лингвистические очки ученика". Таким образом, преподаватель не только должен понимать, что ошибки — нужный и неизбежный процесс изучения языка, но и предупредить об этом учеников.

В этой статье ошибки рассматриваются как очень важный, позитивный и естественный элемент в процессе изучения иностранного языка, успешно помогающий как

преподавателю, так и ученику, и являющийся средством измерения успеха в учебе.

О том, как должны выглядеть занятия, существуют разные мнения. Одни специалисты считают, что основой занятий является языковой материал (фонетический, лексический, грамматический), который передается ученикам и на основе которого у них образуется способность и навыки пользования. Другие считают, что в основе занятий кроме языкового материала должны присутствовать навыки, т. е. способность словарного употребления» [5, с. 24]. В самом процессе изучения иностранного языка формируются разные способности: способность речи, понимания, чтения, и письма; способность пользоваться лексикой, грамматикой и фонетикой; способность использования словаря, грамматического учебника и другой литературы. ” Очевидно, речь идет о разном уровне способности и навыков. Эти способности, т. е. способности речи, чтения, письма, понимания, являются целью в течение всей учебы, пока навыки являются их компонентами или условиями для достижения цели. Таким образом, и приобретение навыков не является собственной целью, существуя как функция способности языкового применения, либо на уровне языкового, либо коммуникативной компетенции” [5, с. 25].

В учебных программах для изучения иностранного языка описываются возможности, необходимые для определенного курса и уровня знания. Алберс и Болтон [1, с. 6-7] считают, что учебная программа должна содержать: информацию об уровне знаний ученика в самом на-

чале занятий; цель изучения языка; шаги, необходимые для достижения определенных целей и способа контроля над учебой, которым можно проверить достигнутый уровень знаний. Большинство учебных программ скорректировано под Совместной Европейской рамкой для изучения иностранных языков, в которой также указано, что она будет использоваться для “достижения большей автономии в учебе таким образом, чтобы развить осведомленность ученика о достигнутом уровне знаний на определенном этапе; выработать у студента навык постановки реальных задач и возможных целей; научить его самостоятельному выбору методических средств; тренировать в оценке своей работы” [2, с. 14].

Методы и стратегии обучения

На развитие автономии в изучении иностранного языка большое влияние имеют методы и стратегии обучения. Ute Rampillon [8, с. 215] считает, что методы обучения, методы работы, стратегии обучения или study skills — поступки, “которые студенты специально применяют, чтобы фокусировать и контролировать языковую учебу.” Wolff [9, с. 7] считает, что “они должны быть самыми главными в изучении языка, так как подталкивают студентов к более самостоятельной и независимой учебе”. Эти стратегии подразумевают различные методы, такие как, например, самостоятельный выбор учебных средств, создание заметок, методы запоминания слов, самостоятельная проверка знаний. Автономная учеба подразуме-

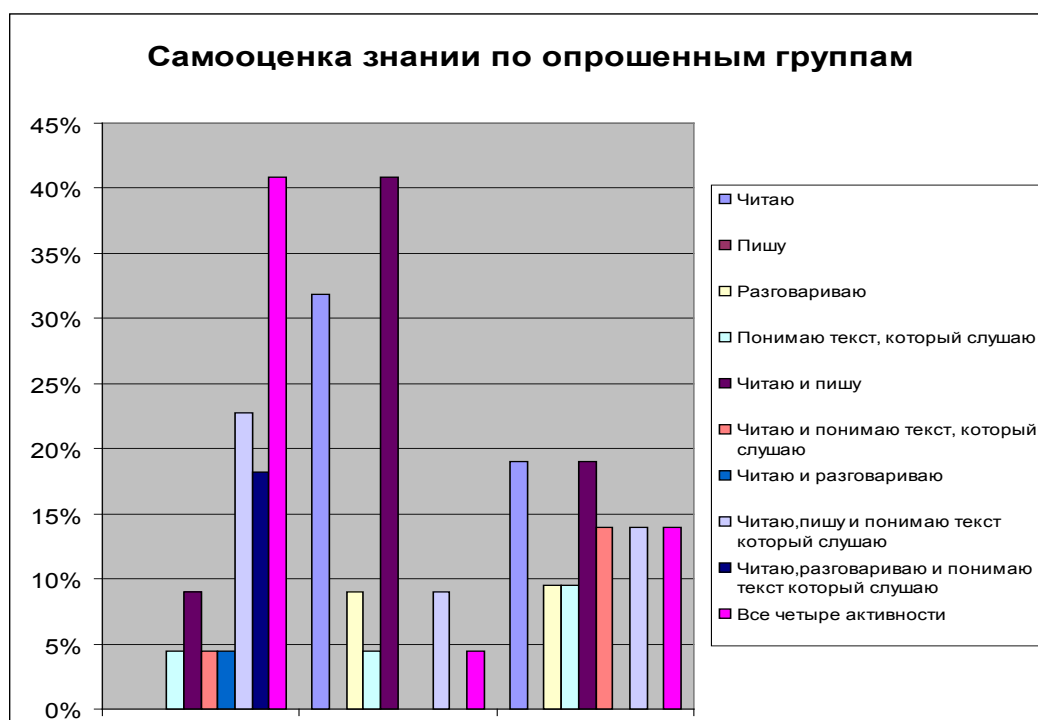


График 1. Самооценка знаний по опрошенным группам

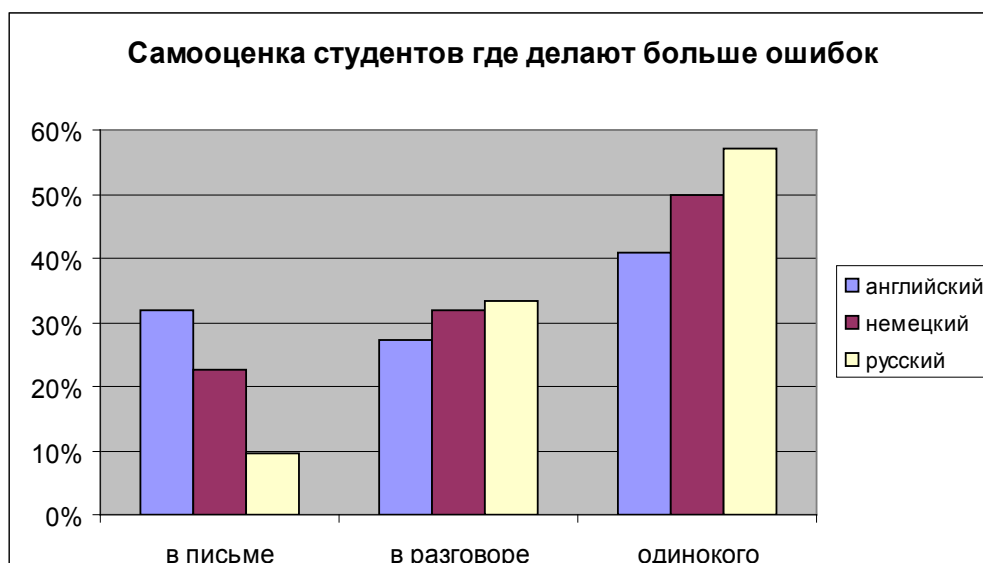


График 2. Самооценка ошибок по отношению к приобретенным навыкам

вается тогда, когда мы говорим о главных решениях, принятых студентами, когда выбирают [8, с. 33], насколько качественно они способны заниматься, что нужно сделать во время учебы, какими материалами и учебниками пользоваться, какие методы использовать при учебе, заниматься ли им самостоятельно или с кем-то из преподавателей, как организовать свое время и как будет происходить проверка приобретенных знаний. Каждая из этих теорий конструктивная, или субъективная, означающая, что центр всего обучения сосредоточен на определенном объекте, его знаний до обучения и техники, которая будет использована в процессе обучения. Самостоятельный шаг студента при изучении иностранного языка говорит о методе активного участия студента в процессе учебы.

Результаты исследования

Опрос сделан при участии студентов второго курса Высшей школы предпринимательства в г.Нови Сад в апреле 2009 г. Обычно студенты при поступлении на первый курс для обязательного изучения выбирают один иностранный деловой язык, но некоторые, в зависимости от направления, при поступлении на третий курс, получают второй иностранный деловой язык, сделав самостоятельный выбор. С самого создания школы 50 лет тому назад были предложены следующие иностранные языки: английский, немецкий, русский и французский. В результате были опрошены студенты, которые изучали русский, английский и немецкий язык. К сожалению, студентов, которые изучают французский, среди опрошенных нет. Все три группы респондентов получили одинаковые тесты, которые содержали шесть вопросов о самооценке и по-

нимании ошибок. Цель опроса была следующей: существует ли разница между студентами разных групп по вопросам самооценки получаемых знаний и одинаково ли мнение студентов по поводу ошибок, возникающих в процессе изучения иностранного языка. Общее число студентов составило 150 человек, при этом, в группе, изучающей русский и немецкий, студентов намного меньше, чем изучающих английский язык. Согласно данным студенческой службы на 2007-08 гг., 88,73% выбрали для изучения английский язык, 6,13% — немецкий, 4,85% — русский и 0,28% — французский. Этим опросом мы попытались установить корреляцию в развитии автономии в учебе и ошибок, как ожидаемой и составной части в процессе обучения.

Студенты из группы, изучающей английский и русский языки, занимаются языком довольно длительное время, в русской группе — 14% изучают иностранный в течение 1-5 лет, из них 86% — >5 лет, в английской группе — 13,63% занимаются языком 1-5 лет, из них 86,36% — более пяти лет. Во всех трех группах студенты приступали к изучению языка, имея первоначальные языковые навыки. Ответы на вопрос, как студенты оценивают свои знания немецкого, английского и русского языка, показаны на графике 1:

Из данного графика видно, что только в группе изучения русского языка есть все четыре компонента познаний, в то время, как у студентов, изучающих английский и немецкий, выраженность знания дислоцируется по определенным аспектам, что возможно, отражает последствия навыков, проявленных в процессе учебы.

На вопрос, где студенты допускают больше ошибок — в письме или в разговоре, или в обоих случаях, все респонденты, как показывает данный график, ответили

примерно идентично. Почти треть студентов во всех трех группах считает, что допускает больше ошибок в разговоре, чем в письме, хотя большинство опрошенных полагает, что одинаково ошибается и в письменной, и в разговорной речи.

Также все группы опрошенных студентов (86,36%, 90,4% и 90,4%; английская, немецкая и русская) считают, что преподаватель должен указать на сделанные ими ошибки. Из них 9%, 9%, и 9,5% считает, что на ошибки следует указывать лишь время от времени, а в группе изучения английского языка 4,5% студентов полагает, что вообще не надо указывать на ошибки. Что касается отношения к допущенной ошибке, студенты и здесь расходятся во мнениях: из немецкой группы 27,27% испытывают дискомфорт, также считают 18,18% английской группы и 9,5% русской группы. Не испытывают дискомфорта по поводу сделанных ошибок 38,09% (русская группа); 36,36% (немецкая группа), 27,27% (английская группа) опрошенных. Иногда чувствуют неудобство после сделанной ошибки 54,54% (английская группа), 52,38% (русская группа) и 31,81% (немецкая группа). В процессе изучения русского языка 80,95% иногда упрощают речь, чтобы она выглядела более правильной, также поступают 50% студентов, изучающих английский язык и 40,9%, изучающих немецкий. А 50% студентов, которые изучают немецкий, 36,36% — английский и 9,5% — русский, постоянно упрощают речь. Около 9% студентов, которые изучают немецкий и русский, и 13,63% изучающих английский, никогда не упрощают письменную и разговорную речь.

Заключение

Самооценка прогресса студента всегда существовала в процессе учебы со стороны студента или преподавателя. При изучении иностранного языка самооценка является важным моментом как для мотивации, так и для прогрессирования обучения языку, для ответственности изучения данного языка. Таким образом, у студента появляется уверенность, автономия, кроме того, студент развивает навыки и техники в учебе. Несмотря на то, что преподаватель осознает важность и неизбежность ошибок в процессе учебы, на первом этапе изучения языка он обязательно указывает на них и студенту, так развивается навык обучающегося в том, что такое ошибки и каким образом происходит самооценка собственного знания.

Результаты анализов говорят о существовании большой разницы в самооценке и понимании ошибок у студентов, которые изучают разные языки (русский, немецкий, английский). С учетом схожих предварительных знаний, студенты одинаково развивали свои языковые навыки, однако большинство ошибок допускают именно в разговорной речи. Большинство опрошенных из этих групп считает, что на ошибки должен указать преподаватель, хотя при этом большинство из них чувствует себя некомфортно. Эти исследования подчеркивают, что появление ошибок является естественной частью процесса обучения, и что студентам необходимо указывать на техники и навыки в процессе изучения языка, чтобы таким образом появилась уверенность и автономия в использовании иностранного языка.

Литература:

1. Albers, H.-G. and Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe*. Berlin: Langenscheidt.
2. Council of Europe/Conceil de L'Europe (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
3. Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Studienbücher.
4. Henrici, G. and Zöfgen, E. (eds.) (1993). *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur 22*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
5. Kremzer, N. (1983). *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Lee, W. R. (1965). The Linguistic Context of Language Teaching. In: ALLEN, S. 58-66.
7. Nickel, G. (eds.) (1972). *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
8. Rampillon, U. (1989). *Lerntechniken*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (K.-R. Bausch et al., eds.), Tübingen/Basel: UTB Verlag, 215-217.
9. Wolff, D. (1992). *Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung*. In: *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik* (Multhaup, U./Wolff, D., eds.), Frankfurt/M: Diesterweg, 1992.

Scientific and Social Relevance of Argumentation Studies

Киманова Л.Б., докторант PhD, ст. преподаватель кафедры иностранной филологии
Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева (г.Астана)

It is natural that in everyone's private life differences of opinion constantly emerge in contacts with other people, also at work and in all areas of public life. Sometimes the differences pertain to the important matters and sometimes they are too trivial. They can just as well manifest themselves in a conversation or at a meeting as in an essay or a written response to something read in a newspaper. In all these cases, advancing argumentation is a reasonable way of trying to put the difference of opinion to an end. Advancing argumentation means that the speaker or writer engages in a discussion with those who do not agree with his or her standpoint. Such argumentative discussions are pivotal in social life. Argumentation encompasses all verbal communication interactions in which one engages to demonstrate a given thesis, namely by identifying the reasons for taking a certain decision. Therefore, argumentation is relevant to a variety of situations in daily life and in several domains.

In the last decades the increasing awareness of the social need for evaluation and improvement of argumentative practices and for designing sound and effective argumentative strategies has stimulated a surprising development in the field of argumentation theory. After rediscovering the dialectical and rhetorical tradition, on the late 1950s the study of argumentation regained an awareness of its scientific specificity as an autonomous discipline distinguished from the "contiguous" disciplines (philosophy, logic, psychology, and speech communication) engaged in the study of certain aspects of argumentative processes. Only in the last three decades the core of the theory was established. In this endeavor, the communicative dialogical nature of argumentation is brought to light, focusing on its pragmatic dimension. Within the pragma-dialectical approach, the model of *critical discussion* is developed to elicit the specific dynamics of the argumentative process. Key-notions of critical reasonableness such as the constitutive principles of a proper *critical discussion* are elicited in order to guarantee the validity of the argumentative testing procedure. These principles demand the relevance and appropriateness of arguments supporting standpoints (hence the study of argument schemes and loci). An in-depth analysis of the specific pragmatic nature of argumentation by Frans van Eemeren and Peter Houtlosser has brought to light the relevance of a rhetorical concern aiming at acting effectively beneath the dialectical commitment of construing reasonable argumentation. Considering this twofaced nature of the argumentative process, the notion of *strategic maneuvering* is introduced that refers to the critical effort made in argumentative discourse to maintain the delicate balance between pursuing dialectical and rhetorical aims [1, 23-24].

These contributions constitute a widely shared body of methods and theories that enable a critical and comprehensive

approach to argumentation practices. Researchers are thus provided with some fundamental resources for reconstructing argumentative discourse, critical analysis, the discovery of fallacies, a reliable monitoring of argumentative dynamics and the improvement of argumentative practices. Within this framework, one of the most urgent challenges concerns the consideration of the role of the specific contexts in which argumentation appears, which calls for the development of a coherent variety of interdisciplinary perspectives.

Argumentation is relevant in the political sphere, where it conditions the building of consent in different forms of decision-making procedures like debates and deliberations, eliciting and spreading new ideas, electing governors, and unmasking manipulation. Argumentation is also basic to negotiations supporting the exchange of economic and financial goods; it is the proper interface for the interaction between savers and entrepreneurs, and is the basis of all types of market. In spite of the differences among the legal systems, for all juridical traditions argumentation represents a constitutive moment of the phases of a legal discourse: supporting the parties' positions, comparing and evaluating the arguments advanced in favor or against such positions, justifying the decision by the judging authority, and so on [2].

In religious discourse the role of argumentation should not be underestimated, in particular in the context of multicultural and multi-religious societies. Even though in the different religious traditions an argumentative approach may be more or less allowed or fostered, when religious communities present their views and moral values, the need for a critical argumentative foundation becomes more and more evident. The process of developing scientific knowledge and the dialogue characterizing scientific communities are also intertwined with argumentative practices on which written argumentative discourse is blended with representational devices.

Recent studies highlighted the cognitive and educational advantages of reshaping teaching and learning activities in terms of argumentative interactions. Computer-supported technological devices are now being developed to sustain collaborative decision making, writing and argumentation in learning.

Other socially important fields, such as health care communication, therapeutic discourse and family interactions are gradually discovering the role played by argumentation and the opportunity of using argumentation for improving the quality of practices and decisions.

The importance of contexts for the study of argumentation is confirmed by recent theoretical research of the inferential structure of arguments, which brought to light the interplay of a dialectical component bound to topical maxims and an endoxical component bound to context-depending data and

values [3]. Contextual factors also emerge as decisive for the choice of the themes that are allowed or expected to become an issue of discussion and, thus, for the constitution of “argumentative spaces”. Pertinent here is that ‘topical choice’ is, together with ‘audience adaptation’ and ‘presentational design’, one of the three dimensions of strategic maneuvering in all stages of an argumentative discourse and the available options vary to some extent according to the argumentative activity type and its contextual sphere, in which the maneuvering takes place [1, 24]. A psycho-social perspective also allows taking into account the constitution of a critical discussion, not only through logico-semantic analysis of the difference of opinion at the origin of the argumentative discussion, but also by considering the reasons and implications of the arguers’ personal assumptions in the light of their cognitive development, their understandings of the tasks and social roles, and their stakes in the discussion [4].

It is surely difficult to exaggerate the role of argumentation in human communication. Argumentation is not present only when we are interested in verifying data, in expressing our own feelings and reactions (desire, anger, admiration, surprise, etc.) or in giving sheer information, but every time we want to explain, justify... — in short, when we ground what we say, argumentation comes into play. As we have seen, argumentation is also present, disguised as communicative inference, in the interpretative process, which cannot be restricted to recognizing phonetic data, which we simply decode, but aims at reconstructing the meaning. Argumentation is an essential component of our language, both when intending to understand reality, and when intending to change it; argumentation is particularly present in relation to social reality. It is through argumentation that communal life is structured, that categories for judgement (values) are built, that consent is created and conflict generated and solved. Language used in argumentation creates social reality. To “create a community spirit” by creating exchange and interaction is actually the essential function of communication and, in particular, of argumentative interaction: to argue means to create consent, agreement and common commitment. But the task of creating a community does not end with the effectiveness of communication. Also the quality of the obtained consent is relevant and is guaranteed by building consent through the shared use of reason, as Schwarz notes [5, 92] the relevance of argumentation to civic education and learning. Argumentation is the possibility to build a reasonable communal life at different levels (from the interaction between two people, to society), which is not immune from the risk of deception and manipulation, but which has the instrumentation to protect itself from unreasonable consent. Argumentation actually is the discourse that provides its reasons, that justifies the arguer’s decisions, beliefs and positions. In particular, the relationship between argumentation and democratic society is essential, democracy being what the authors — and many others — consider the most just and reasonable form of social organization, the reasonable society par excellence. Argumentation is the sub-

stance of democracy, which is different from other social systems exactly because its only legitimated power is that of the word, since words are the only tools we have, in order to build free consent and live together freely.

Democracy’s inventors — the Athenians of fifth century B.C. — had grasped the value of argumentation in the building of democratic consent and of a critical attitude able to defend from manipulation. Athens’ democracy was based on absolutely free discussion among citizens, aimed at creating the necessary consent for the civil community’s choices about the right and the profitable. The place for discussion typically was the assembly (*ekklesia*), where everyone had the right to express their own opinion with total freedom of speech. The power of the word was the heart of democracy and it was also necessary to become an authoritative citizen. Total freedom of speech did not however immunize the Athenian democracy against the risk of manipulation: if argumentation skills are only aimed at pursuing the efficacy of communication, in other words at persuading the addressee at all costs, then democracy is at risk. We can actually interpret the predominant trend in sophistry as an attempt to create the “strongest discourse”, regardless of its objective value (“to make the weakest discourse win and the strongest lose”), as a deviant development of argumentation. It’s meaningful to observe that we link the term *sophism*, the typical form of manipulation, to *sophistry*. The deep, systematic considerations of the greatest Greek philosophers during the V and IV century B. C. (Socrates, Plato, Aristotle) on this risk led to the building of a model of public communication based on efficacy and reasonableness. In this way, the important doctrinal *corpus* of classical rhetoric was established and this same *corpus* of classical rhetoric has actually been the first model of public communication: classical rhetoric is the first model of public communication which gives a central role to argumentation. Although the danger of manipulation was perceived, it was impossible to limit oneself to the disapproval of democracy as a form of social organization based on communication: then, as today, the civil community needed argumentation to live free. The Logic-oriented rhetoric, that Aristotle discussed in *Topics* and *Rhetoric*, aimed at redeeming the various socially relevant forms of communication — juridical, political and evaluative — from the risk of manipulation.

Argumentation is a form of communicative interaction by means of which social realities — institutions, groups and relationships — are construed and managed. People develop argumentation in numerous purposeful activities: to make sound and well-thought decisions, to critically found their opinions, to persuade other people of the validity of their own proposals and to evaluate others’ proposals. These activities are bound to the contexts in which they take place and are significantly determined by these contexts; thus argumentation too, as the bearing structure of these activities, moulds its strategies in connection with these very different contexts: from family to social and political institutions, from financial markets to media, schools, factories and courts.

In the panorama of argumentation studies in the world, a significant interest in argumentation exists in English-speaking countries, in particular in North America, where the coming into being and consolidation of a research tradition in this field and in the connected field of rhetoric was fostered by well-developed practices of argumentation in law and public debate, which is mirrored by the expanded presence of relevant chairs and other positions in a great many academic institutions. Recently, the interest of argumentation has expanded and new contributions to the field are emerging in other areas and research traditions.

In the Western tradition, this process, first of all, took place in the ancient dialectic and rhetoric. Their contribution to the scientific study of argumentation is still relevant, and is largely considered in the modern theory of argumentation. However, there is no proper continuity between rhetoric and theory of argumentation, since there has not been an uninterrupted evolution between rhetoric and modern argumentation.

Reference:

1. Eemeren, F. H. van and P. Houtlosser. 2005b. Strategic manoeuvring. In *Argumentation in Dialogic Interaction*, eds. M. Dascal, et. al., 23-34. Special Issue of Studies in Communication Sciences.
2. Feteris, E. T. 1999. *Fundamentals of legal argumentation: A survey of theories on the justification of judicial decisions*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
3. Rigotti, E. 2006. Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage. *Argumentation* 20 (4): 519-540.
4. Grossen, M., and A.-N. Perret-Clermont. 1994. Psychosocial perspective on cognitive development: Construction of adult-child intersubjectivity in logic tasks. In *Sociogenesis Reexamined*, ed. W. D. Graaf and R. Maier, 243-260. New York, Springer.
5. Schwarz, B. 2009. *Argumentation and learning*. In *Argumentation and education*, eds. A.-N. Perret Clermont and N. Muller Mirza, 91- 127. New York, Springer.

In the past decades, the study of argumentation has developed into a field of study in its own right. This evolution is achieved by an interdisciplinary venture of philosophers, formal and informal logicians, and discourse and conversation analysts, communication scholars, and representatives of still other disciplines. At present, various research centers and important theoretical movements can be distinguished. In this context, a growing interest for argumentation can also be identified in the Swiss territory, where the scientific dialogue on argumentation is developing increasingly. As a result of the research efforts that have been made, argumentation theory has expanded considerably, both theoretically and practically.

So far, we have considered argumentation as a particular communicative activity which is part of human social life. However, in the different human cultures, argumentation is present not only as a practice that is relevant for their development and their transmission through time, but also as a subject of reflection.

Языковой империализм тоталитарных государств XX века

Костева В.М., кандидат филологических наук
Московский городской педагогический университет

Сравнительный анализ языковой политики тоталитарных государств XX века, к которым по мнению большинства современных политологов и историографов однозначно относятся фашистская Италия Б.Муссолини, нацистская Германия А.Гитлера, Советский Союз под руководством И.В.Сталина, режим генерала Ф. Франко в Испании, Китай периода правления Мао Цзэдуна, Албания времен правления Э. Ходжи и другие [5, 8] позволяет утверждать, что наряду с репрессивной политикой в отношении диалектов, прослеживается и националистический (расистский) централизм в отношении языков национальных меньшинств [7]. Причем, совпадают не только основные тенденции, как, например, постепенный запрет использования родного языка в различных областях, вплоть до употребления в семейном кругу, но и методы проведения этой политики, приобретающей все больше характер языковой ксенофобии. Основным со-

держанием правительственного курса в отношении национальных меньшинств, малых и/или малочисленных народов становится ассимиляция и денационализация населения. В тоталитарных государствах ассимиляция имеет ярко выраженный насильственный характер и в языковом плане связана с принудительным навязыванием иного языка и культуры, что нашло свое отражение в соответствующих лингвистических терминах, как итальянизация, германизация, испанизация или русификация населения. Обратимся к фактам и в качестве первого примера рассмотрим языковую политику фашистского правительства Италии в присоединенном после Первой мировой войны Южном Тироле, где основная часть населения говорила на немецком языке.

Насильственная ассимиляция представляет собой «систему мероприятий правительства или местных властей в области школьного образования и других сферах

общественной жизни, направленных на искусственное ускорения процесса ассимиляции путем подавления или стеснения языка и культуры этнических меньшинств» [4, с.19]

Процесс денационализации в Южном Тироле проходит в быстром темпе, с использованием большого количества различных указов, декретов, распоряжений правительства. Первоначально запрет на использование родного языка в Южном Тироле касался школьного образования. Согласно декрету от 1 октября 1923 г итальянский язык становится общим языком преподавания в школе. Родной немецкий язык первоначально можно было изучать факультативно. Начиная с 1925 года (декрет от 22 ноября 1925г.) [13, с.234] преподавание языков национальных меньшинств в средней школе было запрещено вообще. В дальнейшем этот запрет распространился на немецкие начальные школы, детские сады и высшие учебные заведения. (1931-32 гг.). Большинство немецкоговорящих учителей и преподавателей было отстранено от должности и заменено на итальянских. Следствием этой языковой политики явилось возникновение так называемых каткомбных школ. Тайно, с соблюдением строжайшей конспирации немецкое население обучало своих детей родному языку.

Единственным исключением для немецкого языка было сделано для католической церкви, оставшейся единственным носителем немецкого языка и немецкой культуры. Латеранские договоры (Lateranverträge) 1929 года предполагали проведение церковных служб и преподавание религии вне стен учебных заведений на немецком языке.

К 1925 году итальянский язык стал официальным языком управленческих структур и судопроизводства. Языковая политика начинает приобретать все более репрессивный характер и вторгается в частную жизнь немецкого населения. Так, после 1925 года, был запрещен немецкий алфавит и немецкое написание. В соответствии с указом итальянизации подвергались и немецкие личные имена, причем не только живущих, но и умерших людей. Немецкое население было вынуждено стирать немецкие надписи с надгробий и заменять их на итальянские [15].

Тоталитарная языковая политика была тесно связана с уничтожением самоидентификации населения. После вооруженного вторжения итальянских войск в Южный Тироль и захвата власти было запрещено само название «Тироль», а также все производные слова и словосочетания типа «тиролец». (Tiroler), «южно-тиролец» (Südtiroler) и т. д. Географическое название Южный Тироль по инициативе фашиста и националиста, сенатора Этторе Толмея было заменено итальянским термином *Alto Adige* (высокая река), берущий свое начало из эпохи Наполеона. Ему же принадлежат и предложения по итальянизации топонимики Южного Тироля [9, с. 73].

Большие надежды Южных тирольтцев на улучшение ситуации, связанные с приходом А. Гитлера к власти и про-

возглашением лозунга «Один народ — один рейх- один лидер» (Ein Volk — ein Reich — ein Führer) и далее присоединением Австрии к Германии, не оправдались. В своем политическом завещании А. Гитлер выступил за неприкосновенность существующих границ Альпийского региона. После заключения в 1939 году соответствующего соглашения между Германией и Италией жители Южного Тироля были поставлены перед дилеммой либо переселиться в Третий Рейх, либо остаться и подвергнуться полной ассимиляции [13, с.72]. Примечательно, что ситуация в Южном Тироле несколько улучшилась на фоне общего улучшения политических отношений между Германией и Италией. В соответствии с выстроенной осью «Берлин-Рим» в 1936 году Б. Муссолини после более чем десятилетнего запрета разрешил выпуск газет и журналов на немецком языке.

Более жестокий характер имела языковая политика в отношении словенцев и хорватов, которые, аналогично южным тирольтцам, получили статус языковых меньшинств и впоследствии были обвинены в близости к коммунистам. Специальными правительственными указами были закрыты все славянские школы. Родители не имели права давать своим новорожденным детям славянские имена, а существующие должны были быть заменены на итальянские соответствия [12, с. 455-460].

Аналогичные действия были предприняты правительством А. Гитлера в Эльзасе, начиная с 1940 года. В лингвистической историографии эта политика носит название «*Entwelschungs-Kampagne*» (кампания по искоренению всего французского). Согласно указу от 7 августа [14] все местное население в общественной жизни должно было использовать немецкий язык. Постепенно запрет распространяется и на частную жизнь эльзасцев. Онемечиванию подвергались французские имена, названия улиц, вывески магазинов, а также надписи на памятниках истории и культуры и надгробных камнях. Уничтожению подвергались даже французские надписи на кухонной утвари *sel* (соль) и *poivre* (перец) и на водопроводных кранах *chaud* и *froid* (горячий, холодный) По приказу гауляйтера Вагнера из обихода были исключены формы приветствия и прощания *boschur* (привет) und *arrewar* (пока). Все официальные запреты сопровождалась наглядной агитацией — плакатами, листовками и т. д. Пик борьбы с французским языком пришелся на период 1940-1941 гг. и ознаменовался публичным сжиганием изъятых у населения книг на французском языке. Исполнение приказов строго контролировалось соответствующими государственными структурами. За неповиновение можно было попасть в концентрационный лагерь или подвергнуться иным репрессиям.

Подобная политика проводилась не только на вновь присоединенных территориях, но также и внутри страны. Показательным примером тому служит положение лужицких сербов — славянских народов, проживающих на территории Германии южнее Берлина. Собственно говоря, правительства Германии, уже начиная с XIX века,

стремились германизировать эту часть населения, официально запрещая двуязычие и проводя другие мероприятия, направленные на ассимиляцию населения. И только благодаря усилиям самих сербов, опирающихся на поддержку панславянских кругов в Европе, прежде всего в Праге, им удалось сохранить свою культуру и свой язык [11, с. 126–127]. Начиная с 1937 года, тоталитарная власть, опираясь на идеи единого государства с единым народом и единым языком, начинает проводить масштабную политику по привлечению части интеллигенции и фермеров на свою сторону. Исходным пунктом стала поддержка их стороны идеи о якобы изначальном германском происхождении этой народности и ее последующей славянизации. Не найдя положительного отклика в общине, правительственные круги переходят к репрессивным действиям. Прежде всего была запрещена домовина — главный общественный и культурный орган лужицких сербов, были конфискованы библиотеки, архивы, собрания фольклора. Все это сопровождалось депортацией учителей и священников. Сторонники лужицких сербов были арестованы и отправлены в концентрационные лагеря. В школах, в детских садах, в церквях был запрещен сербский язык.

После периода относительного благоприятствования развития языков национальных меньшинств в СССР, с конца 1930 гг. со сменой политического и экономического курса происходит смена языковой политики. Под благовидным предлогом о якобы начавшемся процессе стирания национальных и языковых различий начинается процесс насильственной русификации национальных меньшинств, которая проявилась во вторичном переходе уже созданных алфавитов для языков национальных меньшинств на основе латиницы на графику кириллицы. Многие лингвисты того времени, поддерживая инициа-

тиву правительственных кругов, объясняли ее тем, что «русская графика облегчила усвоение заимствований из русского языка» [3, с. 17]) и тем, что латинизированные алфавиты «являлись до известной степени тормозом в усвоении русского языка» [6, с. 17].

Русификация осуществлялась, кроме того, и при установлении нормы новых литературных языков. Так, в 30-е гг. при создании учебных грамматик для народов СССР широко использовался метод, получивший впоследствии определение «шапирографии» (по фамилии автора учебной грамматики по русскому языку А.Б.Шапиро). Смысл этого метода заключался в механическом перенесении явлений русской грамматики на грамматику другого языка с минимальными коррективами вроде исключения категории там, где ее нет. [1]. Обогащение лексики языков национальных меньшинств шло преимущественно за счет заимствований из русского языка и в среднем составляли 70–80% новых слов [10, с. 309].

В КНР во времена «культурной революции» малочисленные языки были также подвергнуты дискриминации. Помимо запрета на использование родного языка в общественной жизни, была свернута работа по созданию письменности для бесписьменных народов. Некоторым малочисленным народностям было рекомендовано выбрать наиболее подходящую письменность другой национальности [4].

Таким образом, проведенный эмпирический анализ в рамках нарративно-релятивистского деидеологизированного метода исследования, позволяет утверждать, что политика в отношении языков национальных меньшинств в тоталитарных государствах носит отнюдь не единичный, случайный, а закономерный репрессивный характер, и является составной частью общей языковой политики тоталитарных государств.

Литература:

1. Алпатов В.М. Общественное сознание и языковая политика в СССР (20–40-е гг.) // Язык в контексте общественного развития. — М., Институт языкознания РАН, 1994. — С. 29–46.
2. Исаев М.И. Языковое строительство в СССР. М.: Наука, 1979. — 350 с.
3. Исаев М.И. Словарь этнолингвистических понятий и терминов: — М.: Флинта, Наука, 2003. — 200 с.
4. Москалев А. А. Политика КНР в национально-языковом вопросе (1949 — 1978). — М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1981. — 213 с.
5. Сердюк Е. В. Феномен тоталитаризма в оценках зарубежной и отечественной историографии (20 — 90 гг.). — Кемерово: Кемеровский ун — т, 2001. — 133 с.
6. Советкин Ф.Ф. (ред.) Национальные школы в РСФСР за 40 лет. М. 1958. . — 302 с.
7. Bochmann K. Rascism and/or nationalism: Minorities and language policy under fascist regimes. . Режим доступа www.stm.unipi.it/Clio/tabs/libri/7/09-Bochmann_127-138.pdf.
8. Jesse E. Totalitarismus im 20. Jahrhundert. Eine Bilanz der internationalen Forschung. // Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 336. — Bonn: 1996. — 620 S.
9. Klein G. La politica linguistica del fascismo. — Bologna: Il mulino, 1986. — — 234 p.
10. Lewis G.E. Implementation of language planning in the Soviet Union // Progress in language planning: International perspectives. — Berlin-New-York-Amsterdam, 1983. — 328 p.
11. Polenz Peter von. Deutsche Sprachgeschichte. Vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart- Bd. III. — 19. und 20. Jahrhundert. - Berlin, New York: Walter de Greyter, 1999. — 758 S.
12. Salvemini G.. Mussolini diplomatico (1922–1932). Bari: Editori Laterza. 1952.— 536 p.
13. Salvi S. Le lingue tagliate. Storia delle minoranze linguistiche in Italia. Mailand: Rizzoli Editore. — 1975. — 293 p.

14. Simon G. Zwangsbücherverbrennungen und KZ. Die ideologiegeschichtlichen Hintergründe der nationalsozialistischen Sprachpolitik im Elsass. Режим доступа: <http://www.homepages.uni-tuebingen.de/gerdsimon>
15. Steiniger R. Die Südtirolfrage. Режим доступа: http://www.rolfsteininger.at/bilder/aufsatz_Steininger.

The use of case study method in teaching English as a foreign language in technical university

Kuimova M.V.

Tomsk polytechnic university

Nowadays English language plays a lot of roles in the modern era of globalization. Regardless of how one views English as a second language, globally, a lot of people are interested in acquiring English proficiency.

One option for teaching English as a foreign language in technical university is using case study method. Unlike traditional lecture-based teaching where student participation in the classroom is minimal, the case study method is an active learning method, which requires participation and involvement from the student in the classroom. For students who have been exposed only to the traditional teaching methods, this calls for a major change in their approach to learning.

The majority of scholars affirm that students can learn more effectively when actively involved in the learning process [2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 13]. The case study approach is one way in which such active learning strategies can be performed in technical universities.

There exist a number of definitions for the term «case study». As many researchers we define «case study» as student-centred activities based on description of an actual situation, commonly involving a decision, a challenge, an opportunity, a problem or an issue faced by a person or persons in an organization [1, 4, 5, 10, 14, 17]. An important point to be emphasized here is that a case is not a problem. A problem usually has a unique, correct solution. A decision-maker faced with the situation described in a case can choose between several alternative courses of action, and each of these alternatives may plausibly be supported by a logical argument.

Undoubtedly, case studies are an increasingly popular form of teaching and have an important role in developing skills and abilities in students. Some teachers shy away from using case studies in the classroom situation for a number of reasons. First of all, they may feel that they will be engulfed in the content aspect of the case study and lose face before their students. Secondly, they may not be comfortable with the role shift in their teaching — from teacher to facilitator. Finally, teachers who are used to a transmission style of teaching may feel that teaching is not really happening if they use simulations or case studies.

Nevertheless, there are numerous advantages to use cases while teaching a foreign language. Study cases help to:

1) develop and raise critical thinking (application/synthesis/evaluation) and reflective learning in the learner;

2) develop problem solving skills;

3) improve the student's organizational skills — as case studies are sometimes very dense in information, the key is to condense this information into logical sections and organize them so that a clear picture of the problem/issue can be understood;

4) enhance communication skills — case studies can be used to improve the student's written and oral communication. Non-verbal communication skills are also practised by using case studies;

5) train managerial communication skills such as holding a meeting, negotiating a contract, giving a presentation etc. Case studies force students into real-life situations to require them to get involved in managerial communication;

6) enhance the listening/cooperative learning skills;

7) encourage collaborative learning and team-working skills in the language learner;

8) get you thinking and brainstorming;

9) connect theory and practice;

10) allow students' naive questions to precipitate profound change in approach;

11) teach students that there may not be one «right» answer, after all;

12) encourage attention to and self-consciousness about assumptions and conceptions;

13) reflect the contextual, situated, complex nature or knowledge;

14) build partnership/collegiality among learners and teacher;

15) get students to be active, not passive. Provide both possibilities for all learners to be successful and a variety of roles [1, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17].

The **case study** method usually involves three stages:

- individual preparation;
- small group discussion;
- large group or class discussion.

While both the facilitator and the student start with the same information, their roles are dissimilar.

It is extremely important that the case studies should be well-prepared in advance so that each student knows what his role is. It is not sufficient just to give the case study to the student and hope that they will understand how to use it. This is the mistake made by many teachers unfamiliar with the case study method.

In contrast to lecture-based teaching, the case method requires intensive preparation by the students, before each class. The following case-based process can be used to help students use cases to their best:

1) determine the facts of the case. To grasp the situation described in a case study, it is necessary to read it several times. The first reading of the case can be a light one, to get a broad idea of the story. The subsequent readings must be more focused, to help the student become familiar with the facts of the case, and the issues that are important in the situation being described in the case — the who, what, where, why and how of the case;

2) define the presenting problem. The student must also acquire a thorough understanding of the case situation, through a detailed analysis of the case. During the case analysis process, he/she must attempt to identify the main protagonists in the **case study** (organizations, groups, or individuals described in the case) and their relationships. The student must also keep in mind that different kinds of information are presented in the case study. There are facts, which are verifiable from several sources. There are inferences, which represent an individual's judgment in a given situation. There are also assumptions, which cannot be verified, and are generated during case analysis or discussion. Clearly, all these different types of information are not equally valuable for managerial decision-making. Usually, the greater your reliance on facts (rather than speculation or assumptions), the better the logic and persuasiveness of your arguments and the quality of your decisions;

3) generate a possible course of action or generate, assess, and propose a number of possible solutions;

4) evaluate the strengths, weaknesses, opportunities, and threats to each course of action;

5) make a decision regarding a satisfactory or at least workable plan of action [5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17].

While preparing for the case discussion, the student can also make notes with respect to the key aspects of the situation and the case analysis. These could include the following points:

- which company (or companies) is being talked about? Which industry is referred to?;

- what are the products/services mentioned?;

- how/why did the company land in problems (or became successful)?;

- what decision issues/problems/challenges are the decision makers in the case faced with?

- While choosing a case, the teacher should take into consideration the following steps:

- identify clear learning objectives;

- know his/her learners;

- understand how the concepts of the case fit into the overall concept map for the course or unit;

- choose the best strategy for using the case materials.

Additionally the following steps should be executed during the case study introduction class:

1) read the case study thoroughly with your students. Here the teacher can deal with any lexical or grammatical issues. You may also like to ask your students to represent the background information in a visual form;

2) provide the students with some input on how they should analyze the case study:

- read the case several times;

- define the main issues/problems;

- set out objectives;

- identify solutions;

- select the best solution;

- decide on how the solution should be implemented;

- draw up an action plan to implement the chosen solution.

3) pre-teach the language required to discuss the case study. Note that it is important to select the skill you would like to focus on and teach the specific language.

The standard procedure for using case study method at lessons involves the following aspects:

1) students need to come to class prepared to discuss the case (students will understand the case better, if they are given careful introductory directions);

2) unless there are specific pedagogical reasons, key facts should be introduced in the written case and not added during the discussion. The safest way to discuss a case is to be sure that everyone has a clear understanding of the facts;

3) cases need to be complete enough so that the problem can be defined;

4) the size of the group should allow for free exchange among all participants. Groups larger than 12 tend to exclude many members from participating (larger groups can be divided. Combined contributions of members of different discussion groups improve the learning experience). If a group of students is asked to analyze a case, they must ensure that they meet to discuss and analyze the case;

5) facilitators need to be objective without being emotionally invested in the case. They should be aware of the larger goals of the case. The facilitator has to make the classroom safe for conversations. This doesn't happen right away. Students have to get to know each other and develop a certain level of trust;

6) facilitators should ask carefully designed questions. The first question that the teacher asks is crucial. The primary criterion is to get students to talk, preferably thoughtfully. If you start with a question that is too obtuse, too formidable, or looks like a trick question, no one will answer. Questions should not let the discussion get submerged in the details of the case, but rather ensure that discussion focuses on the ways to solve the problem. The best opening questions are open-ended, where there are multiple reasonable answers, or where the question is neutral and simple to answer. The teacher should periodically try to paraphrase students' points saying, «Jack, do I understand correctly....» The teacher should not make the discussion a glorified quiz show where he runs through a series of questions, saying «right» or

«wrong». Nor is this discussion a lecture in disguise. The teacher must connect one student's ideas with another. He should ask Jack how his ideas square with Vivian's earlier point. The teacher should operate at several levels during the discussion. Firstly, he must be aware of the case material and how to get the content out. Secondly, he must be aware of the process, thinking about whom to call on next to spread the discussion about, how to resolve the conflict that has just exploded, how to stop the private conversation in the corner, how to move to engage the bored student sitting to his right, when to shift tempo. Thirdly, he is thinking of the bigger picture, how these people are doing in the course and how this case fits into the overall syllabus. He will be thinking how asking a particular question might affect a particular student; how to be encouraging to Isabella and yet skeptical of Nicholas; and how this will impact on their personal development. During the case, the teacher should write on the board. He has to move forward to listen seriously to a speaker or move to the side to let students engage one another;

7) role-playing can help clarify some concepts by engaging students in problem solving from the perspectives of different key players [1, 4, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17].

A classroom case discussion is usually guided by the facilitator. Students are expected to participate in the discussion and present their views. In some cases, the teacher may adopt a particular view, and challenge the students to respond. During the discussion, while a student presents his point of view, others may question or challenge him. Case facilitators usually encourage innovative ways of looking at and analyzing problems, and arriving at possible alternatives.

What is more, students shouldn't seat in a row. Ideally, a U- or horseshoe-shaped seating arrangement for case study lesson. The open part of the U should face the blackboard. This permits the teacher to walk into the U with the blackboard at his back and the students at his front and sides. This arrangement permits all of the students to see one another.

The interaction among students, and between the students and the facilitator, must take place in a constructive and positive manner. Such interactions help to improve the analytical, communication, and interpersonal skills of the students [2, 3, 4, 10, 15].

During the controversy students must be careful that the contributions they make to the discussion are relevant, and based on a sound analysis of the information presented in the case.

The facilitator may ask questions to the class at random about the case study itself or about the views put forward by an individual student. If a student has some new insights about the issues at hand, he/she is usually encouraged to share them with the class.

Students must respond when the facilitator asks some appropriate questions. The importance of preparing beforehand cannot be emphasized enough — a student will

be able to participate meaningfully in the case discussion only if he is knowledgeable about the facts of the case, and has done a systematic case analysis. A case discussion may end with the facilitator (or a student) summarizing the key learning points (or «takeaways») of the session.

Student performance in case discussions is usually assessed. The extent of participation is never the sole criterion in the assessment — the quality of the participation is an equally (or more) important criterion. There are many opportunities to assess students' performances when they are using case-based learning approaches. Here are some assessable activities students might engage in as they work on their investigations:

- their participation (quality and extent of participation) and contribution to work in groups;
- the kinds of issues they identify;
- the questions they develop;
- the investigations they propose;
- where and how they locate resources;
- how they conduct investigations (communication skills, logical flow and structuring of the content, quality of analysis and recommendations, etc.);
- the presentations they make;
- written case analyses (logical flow and structuring of the content, language and presentation, quality of analysis and recommendations, etc.).

Discussions can often leave students and facilitator with an unsatisfied feeling. Both may wonder what they have really accomplished. Board work isn't always enough. Giving the students a follow-up assignment usually does the trick. Have them write up a summary of the case, write a letter to the company head or develop a strategic plan. These are all good homework exercises. You don't have to have each student hand in a paper for each case. They might write up something for say half or a third of the cases. This approach makes the workload more manageable for everyone.

In addition, a written analysis of the case may be a part of the internal assessment process. When a written analysis of a case is required, the student must ensure that the analysis is properly structured. The facilitator may provide specific guidelines about how the analysis is to be structured.

However, when submitting an analysis, the student must ensure that it is neat and free from any factual, language and grammar errors. In fact, this is a requirement for any report that a student may submit — not just a case analysis [1, 7, 12, 13].

Performing case study gives students the following benefits, it:

- 1) allows students to learn by doing. Case study permits students to step into the shoes of decision-makers in real organizations, and deal with the issues managers face, with no risk to themselves or the organization involved;
- 2) improves the students ability to ask the right questions, in a given problem situation;
- 3) exposes students to a wide range of industries, organizations, functions and responsibility levels. This

provides students the flexibility and confidence to deal with a variety of tasks and responsibilities in their careers. It also helps students to make more informed decisions about their career choices;

4) strengthens the student's grasp of management theory, by providing real-life examples of the underlying theoretical concepts. By providing rich, interesting information about real business situations, they breathe life into conceptual discussions;

5) provides students with an exposure to the actual working of business and other organizations in the real world;

6) reflects the reality of managerial decision-making in the real world, in that students must make decisions based on insufficient information. Cases reflect the ambiguity and complexity that accompany most management issues;

7) helps to understand and deal with different viewpoints and perspectives of the other members in their team. Unquestionably, this serves to improve students communication and interpersonal skills;

8) provides an integrated view of management. Managerial decision-making involves integration of theories and concepts learnt in different functional areas such as marketing and finance. The case method exposes students to this reality of management [1, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 17].

It should be acknowledged that styles and modes of learning vary from student to student. In other words, case studies may not be suited to everyone. Some students may work more efficiently in a formal and time-constrained setting, such as an examination. Although this may not be the better mode of learning, it is one to which they have become thoroughly accustomed to at school. One possible

solution to this problem is combination of case studies and exam assessment. It provides a balance in learning styles. Moreover, it enables students to develop a range of skills and no student should be unfairly disadvantaged compared to another.

Case-based approach is a useful method to develop the following skills:

- group working;
- individual study skills;
- information gathering and analysis;
- time management;
- presentation skills;
- practical skills [4, 8, 10, 11, 15, 16, 17].

Further to the practical application and testing of scholarly knowledge, case study method can also help students prepare for real-world problems, situations and crises by providing an approximation of various professional environments (i.e. classroom, board room, courtroom, or hospital). Thus, through the examination of specific cases, students are given the opportunity to work out their own professional issues through the trials, experiences and research findings of others. An obvious advantage of this method is that it allows students the exposure to settings and contexts that they might not otherwise experience. The case study method also incorporates the idea that students can learn from one another by disputing with each other, by asserting something and then having it questioned.

On the whole, it should be said that advance preparation by the teacher, suitability of the course syllabus, students' motivation, authenticity of materials and activities in which the learners are involved, as well as adequacy of the assessment measures and objectives pursued in the case, provide the key to the success of the Case Method.

References:

1. Casanave C.P. Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.
2. de Courcy, M. Learners' experiences of immersion education: Case studies of French and Chinese. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.
3. Gass, S.M., Selinker, L. Second language acquisition (2nd ed.). Hills-dale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
4. George, A.L., Bennett, A. Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
5. Hamel, J., Dufour, S., Fortin, D. Case study methods. Qualitative research methods (Vol. 32). Newbury Park, CA: Sage, 1993.
6. Kreber C. Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis Teaching in Higher Education, 2001. Vol. 6 № 2 pp 217-228.
7. Lantolf, J.P. (Ed.) Sociocultural theory and second language learning. New York: Oxford University Press, 2000.
8. Lardiere, D. Ultimate attainment in second language acquisition: A case study. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
9. McKay, S. Researching second language classrooms. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
10. Merriam, S. Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
11. Merriam, S. Qualitative research and case study applications in education (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bas, 1998.
12. Mitchell R., Miles F. Second language learning theories (2nd ed.). London: Edward Arnold, 2004.
13. Sivan A, Wong Leung R, Woon C. and Kember D. An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning Innovations in Education and Training International, 2000. Vol. 37 № 4 pp 381-389.

14. Stake, R. Case studies. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
15. van Lier, L. Case study. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 195–208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.
16. Yin, R. *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
17. Yin, R. *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

Литература и фольклорная традиция: формы русских народных представлений о демонических силах в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»

Малкова Т.Ю., аспирант

Костромский государственный университет им. Н.А.Некрасова

Особое время, в которое жил и творил Михаил Афанасьевич Булгаков, было временем переосмысления и отталкивания от традиций. Однако Михаил Булгаков избегал поветрия отрицания русской классической литературы. Не случайно в его библиотеке, по словам С. Ермолинского, «была представлена почти вся русская литература XIX века» [8, 91]. Писатель чувствовал свою кровную связь не только с русской литературой, но и культурой России. А свой родной город Киев, как отмечает В. Лакшин, «воспринимал как мост в древнейшую Русь» [9, 12].

В творческом сознании М. Булгакова постоянно присутствовал эстетический и этический ориентир, сверяясь с которым, он создавал свой целостный мир. И мир этот явно мифологичен. Недаром многие исследователи творчества Булгакова (Гаспаров, Белобровцева, Агеносов) указывают на особую жанровую разновидность «Мастера и Маргариты»: перед нами роман-миф. Постигание триады «миф-фольклор-литература» в данном случае связано с углубленным интересом к поэтике «закатного романа» Михаила Булгакова. И именно фольклор с его особым «формульным языком» выполняет роль «посредника». По этому поводу А. Н. Веселовский писал: «Она (народная поэзия) стоит на границе мифической поэзии языка и той образованной поэзией, которую мы привыкли называть лирической и драматической» [5, 272].

При создании inferнальных образов автор использует и русский сказочный материал, и народные предания, связанные с «нечистой» силой.

Как указывает книга «Абевега русских суеверий...», в народных поверьях существовало несколько персонификаций духа зла, различающихся также и по своим функциям: «чорт, дьявол, бес, сатана — сим вымышленным особам простолюдины определяют разные степени достоинства и уверяют, что чорт смущает, бес подстрекает, дьявол иудит, а сатана знамением творит для колебания крепко в вере пребывающих» [1, 317]. Был ли знаком Булгаков с этой иерархической лестницей? Трудно ответить однозначно. Сопряжение с фольклорной традицией в данном случае носит имплицитный характер. В своем романе автор демонстрирует интуитивное постижение мира,

когда космологическое сознание преобладает над историческим. И вдумчивому читателю, включившемуся в этот булгаковский космологизм, становятся понятны иерархические отношения в ведомстве Князя Тьмы, которые можно выстроить следующим образом: Воланд — сатана, Азазелло — дьявол, Коровьев — черт, Бегемот — бес, Гелла — ведьма.

Народными поверьями обуславливаются также некоторые характеристики образа Дьявола. С.Максимов указывает на распространенное в народе мнение о хромоте черта, объясняя это «сокрушительным падением всего сонма с неба» [10, 153]. У Булгакова Воланд «прихрамывает» [4, 633] и жалуется на боль в колене, хотя и объясняет Маргарите причину своей хромоты знакомством с одной ведьмой» [4, 620]. Происходит своего рода «очеловечивание» Дьявола, что входит в творческие планы автора.

С.Максимов отмечает и особенность голоса дьявола — «сиплый, очень громкий, с примесью устрашающих и зловещих тонов» [10, 157]. Маргариту также поражает голос Воланда, который «был так низок, что на некоторых слогах давал оттяжку в хрип» [4, 616].

Как отголосок известного народного поверья можно воспринимать и подкову, которую Князь Тьмы дарит Маргарите. Эта выразительная, семантически «заряженная» деталь трижды упоминается в тексте романа. Одна из глав третьей редакции романа, как указывают исследователи И. Белобровцева и С. Кульяс [3, 17], была названа «Подкова».

Таким образом, при всей, казалось бы, изначальной завуалированности образа Воланда (что явно входило в планы М. Булгакова) за чертами иностранного консультанта проступают детали, помогающие постичь inferнальную природу этого персонажа.

Генезис других демонических персонажей Булгакова также отчасти определяется русскими народными верованиями.

Так, Максимов в своей книге пишет, что «самый излюбленный образ, всего чаще принимаемый чертями, это образ черной кошки» [10, 156]. Становится понятным появление на страницах «Мастера и Маргариты» одного

из слуг Сатаны в виде «черного, как сажа или грач» кота [4,424]. Но роман, одним из смыслообразующих принципов которого является установка на возможность разных прочтений, не дает однозначных решений. Образ кота Бегемота демонстрирует склонность автора к синтезу устоявшихся в культуре мотивов и символов. В результате создается образ, который не может быть возведен к какому-либо одному источнику. Булгаков стремится к расширению границ информативности произведения через насыщение его многообразными отсылками. И хотя генезис образа черного кота восходит к фольклорно-мифологической традиции, но при этом архетипическая природа образа не исключает и литературных проекций. Не вызывает сомнения тот факт, что образ кота в романе Булгакова, представленный с такой предельной живостью, сродни по своей законченности и выдержанности бесцеремонному и торжествующему обжору, филистеру и философу, «умнейшему, ученейшему коту Мурру» [7,371]. В этом же ассоциативном ряду — почтмейстер Аристарх Фалелеич Мурлыкин из повести А.Погорельского «Лавфертовская маковница» (1825), в котором героиня повести узнает «черного бабушкиного кота» [11,47].

По русскому поверью, как отмечает А. Афанасьев, у ведьмы хранится снадобье, которым она обрызгивает себя, «когда захочет лететь» [2,386]. Мотив этот использует и Булгаков в своем романе, хотя здесь накладываются и западноевропейские сказания о колдовской мази, почерпнутые автором из книги М. Орлова «История сношений человека с дьяволом» (СПб., 1904), которая, как утверждает М. Чудакова [14,73], стала одним из главных источников «демонической» сферы романа.

К русским народным преданиям о ведьмах и колдовстве, восходит, несомненно, полет Маргариты на щетке. Но в данном случае мы имеем дело и со значимыми литературными реминисценциями. Имеется в виду тема Гоголя, которая проявляется на протяжении всего романа в виде многочисленных отсылок к различным произведениям Гоголя. Это следующие «фольклорные» мотивы: хоровод русалок («Майская ночь»), полет на метле («Ночь перед Рождеством»), чудесное избавление от нечистой силы благодаря крику петуха («Вий»). В связи с этим уместно привести суждение исследователя В.А. Смирнова о том, что «в опыте постижения фольклорного «формульного языка», таящего сверхсмыслы мифа, громадную роль играл не только сам фольклор, но и литературная традиция. Происходил своеобразный, «потаенный» диалог писателей друг с другом, основанный на притяжении/отталкивании» [13, с.11].

Сохранен М.Булгаковым и мотив левой, дьявольской стороны. Как пишет Максимов, «искуситель, по народному поверью, находится у человека с левого бока» [10,157]. Возможно, этим объясняется боль в левом виске у Мастера и Маргариты после общения с Дьяволом.

Кроме того, совершенно фольклорной, сказочной является в романе быстрота пространственных перемещений (полет Маргариты), чудесные превращения бесов,

способность Сатаны перемещать людей (Степа Лиходеев оказывается «выброшенным» свитой Воланда из Москвы в Ялту).

Интересен в произведении Булгакова и переход земного, горизонтального пути в космический, вертикальный, когда свита Воланда, пролетая над Москвой, незаметно оказывается в звездном пространстве. Для М.Булгакова мотив полета был очень значимым и многоплановым. Это один из наиболее емких мотивов романа. Помимо физического преодоления пространства он сопряжен с внутренней трансформацией. Как указывают исследовательницы И.Белобровцева и С.Кульбис, «мотив высоты обыгрывается начиная с первых вариантов романа до окончательного текста» [3,65]. Образы «горизонтальных» полетов (над землей летит на шабаш Маргарита; в начале 32 главы над земными пространствам летят черные кони) сменяются «последним полетом», соответствующим в мистической концепции романа образу «духовной лестницы». Используемый в финале романа образ летящих вороных коней также имеет мифологическую «подсветку». «В древности конь воспринимался как существо сотериическое, то есть спасающее, и связано это прежде всего с архетипичностью этого образа в мировом фольклоре» [13,40]. На хтоническую природу образа коня указывает польская исследовательница Я.Розен-Пшевурская: «...конь был солярным животным, но в то же время уводящим души умерших в загробный мир» [13,40]. Как показывают исследования, в русской сказке мотив езды на коне, на орле трактуется как переправа в иное царство [12,152]. Так в рамках текста создается авторский миф об инобытии, о возможности освобождения как пересечении границ земного и обретении посмертного существования.

Таким образом, для нас является бесспорным тот факт, что при создании демонических персонажей Булгаков обращался к формам русских народных суеверий и представлений о силах зла. Поэтому в романе «Мастер и Маргарита» появляются хромой дьявол с громким, хриплым голосом, черный кот, ведьма, летающая на щетке. Присутствует в произведении и характерная для народных представлений иерархия демонов; сохранен мотив левой, дьявольской стороны. Демонологическая линия вобрала в себя и сказочный материал: мотивы жизни — смерти, живой и мертвой воды. Булгаковский фольклоризм предстает в романе и как прямое заимствование мотивов, образов, и как тонкая стилизация. В одном случае перед нами продолжение традиций, в другом — преодоление. Так Дьявол выполняет нетрадиционную для него роль: посылая сиракузское вино, он исцеляет героев от душевных страданий. В этом выразилось свойственное Булгакову ощущение цельности мира, неразрывности света и тьмы, добра и зла.

Мы можем сказать, что в демонологической линии романа «Мастер и Маргарита» силою гения М. Булгакова преломились традиции народных верований и русская фольклорная стихия с ее сказочностью и реальностью, колизмом и трагизмом.

Литература:

1. Абевега русских суеверий, идолопоклоннических жертвоприношений, колдовства, шаманств и пр. — М., 1786.
2. Афанасьев А. Н. Древо жизни. — М., 1982.
3. Белобровцева И., Кульяс С. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Комментарий. — М., 2007.
4. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита // Булгаков М. Романы. — М.: Современник, 1987. — С. 383-748.
5. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. — Л., 1940.
6. Вулис А. В системе зеркал // Звезда Востока. — 1984. — № 11.
7. Гофман. Э.Т.А. Житейские воззрения кота Мурра // Э. Т. А. Гофман. Избранные произведения. — М., 1989.
8. Ермолинский С. Воспоминания о Булгакове // Театр. — 1966. — № 9.
9. Лакшин В. Мир М. Булгакова // Литературное обозрение. — 1991. — № 10.
10. Максимов С. Крестная сила. Нечистая сила. Неведомая сила. — Кемерово, 1991.
11. Погорельский А. Лафертовская маковница // Погорельский А. Волшебные повести. — М., 1992.
12. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. — Л., 1946.
13. Смирнов В. А. Литература и фольклорная традиция: вопросы поэтики (архетипы «женского начала» в русской литературе XIX — начала XX века) — Иваново, 2001.
14. Чудакова М. Архив М. Булгакова // Записки отдела рукописей. — Вып. 37. — М., 1976.

Текст как единица общения и обучения опосредованному межкультурному общению

Жетписбаева Б. А., доктор педагогических наук, профессор; Махаева А. К., магистрант
Карагандинский государственный университет им. Е. А. Букетова

В настоящее время необходимо признать тот факт, что исходным пунктом как в реальном функционировании, так и в лингвистическом исследовании, является та языковая единица, которая выступает в коммуникации как относительно завершённый отрезок общения — как единица, структурированная и организованная по определённым правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения. Этой единицей является текст.

Коммуникация в своей основе есть не что иное, как перенос информации в человеческом коллективе, а следовательно, в итоге — реализация общественного характера сознания.

Общение не может быть конгломератом каких-либо изолированных высказываний, оно предполагает прежде всего системность, основанную на системности знаний человека о мире и осмысленности этих знаний в процессе вербальной коммуникации. Полноценной единицей общения, как определяет Калшанский Г. В., может быть только единица, включающая в себя два необходимых признака: быть носителем полноценной информации и быть структурно организованной. Текст и есть та исходная единица, которая отвечает этим требованиям [1, с. 40].

Коммуникативно-прагматический подход к фактам языка, рассмотрение их в русле теории речевой деятельности, характерное для лингвистики и психологии последних лет, привели к признанию текста как основной коммуникативной единицы, которой человек пользуется в речевой деятельности. В лингвистике пока еще нет исчерпывающего определения этой единицы, но ее существование сомнений ни у кого не вызывает. Несмотря на отсутствие такого определения Фоломкиной С. К. и всеми

лингвистами установлены признаки, которые позволяют охарактеризовать ее достаточно полно для прикладных целей. Среди наиболее важных при обучении чтению следует назвать две из них.

Прежде всего, текст — это коммуникативная единица. Как таковую ее характеризует наличие коммуникативной задачи (сверхзадачи, если речь идет об опосредованном воздействии на адресата, как, например, в случае художественного произведения). Другими словами, являясь результатом целенаправленной деятельности, текст всегда отражает прагматическую установку его создателя.

Как коммуникативной единице тексту свойственны такие признаки, как целостность, смысловая законченность, завершенность.

Целостность этой единицы проявляется в структурно-смысловой организации, т. е. в логико-смысловой структуре, интеграция частей которой обеспечивается семантико-грамматическими, лексическими средствами.

Другими словами, Фоломкина С. К. выделяет релевантные признаки единицы таким образом:

- А) ее смысловое единство;
- Б) коммуникативное единство;
- В) структурная целостность [2, с. 7].

Если интерпретировать практические цели обучения иностранному языку как овладение учащимися текстами коммуникативными единицами, которыми принято оперировать в соответствующих видах речевой деятельности, — то основными задачами преподавания в течение всего периода обучения являются формирование у учащихся эталонных структурных схем текстов, овладение необходимыми языковыми средствами и развитие умения понимать соответствующие тексты с определенной скоростью.

Дискретность коммуникации является, прежде всего, дискретностью мыслительного процесса, а единицами коммуникации являются смысловые блоки, — границы же текстовых фрагментов определяются не столько формально, сколько путем сегментации логико-понятийного содержания на отрезки, определяемые коммуникативной законченностью выражения целевой установки.

Несмотря на научную неразработанность теории текста, особенно в плане выявления его дискретации, делимитации и в целом соотношения грамматических и смысловых показателей в создании структурной целостности текста и частей (текстом), практика коммуникации и языковая интуиция коммуникантов безошибочно определяют сегменты текста и воспринимают блоки, тексты как коммуникативно законченные периоды в процессе общения в конкретных ситуациях.

Одно сейчас ясно, что грамматические показатели текста базируются не на более или менее однозначных синтаксических формах, как это зафиксировано, например, в структуре предложения, а что они представляют собой совокупность одновременно свойств лексики и грамматики и что они подчинены коммуникативным характеристикам текста, включающим, в свою очередь, единство признаков и параметров, начиная от интенции автора и кончая способом развертывания содержания текста.

Мы уже говорили о том, что текст является единицей коммуникации, в то время как предложение является единицей языка, т. е. максимальной структурной единицей, имеющей четкие признаки одновременно формальной, смысловой и относительной законченности. В тексте, включающем в себе некоторую совокупность структурированных языковых единиц, эта совокупность преобразуется в коммуникативную цельность на основе некоторой тематической организации речевого акта, определяемого конкретной материальной (структурной) ситуацией и интенцией коммуникантов.

Если текст является фрагментом некоторой коммуникации, т. е. процесса хотя и прерываемого во времени и пространстве, но тем не менее процесса теоретически не лимитированного, в котором каждый акт коммуникации занимает свое место как ячейка речевой и социальной деятельности, то каждый отдельный сегмент этого процесса так или иначе должен получить свое определение в тех границах, которые устанавливаются совокупностью условий конкретной коммуникативной ситуаций. Трудность делимитации текста состоит в том, что еще не обследованы все параметры, необходимые для установления границ конкретного сегмента процесса речетворчества.

Невозможность в настоящее время формулирования существенных признаков членения текста заставляет найти некоторые ограничивающие моменты в этой проблеме, которые связаны с тем или иным аспектом делимитации текста. Как классифицирует Калшанский Г.В. возможные аспекты такой делимитации как 1) глубинная и поверхностная делимитация текста, 2) концептуальная и методическая, 3) содержательная и техническая, 4) объ-

ективная и субъективная и т. д. При подходе к членению текста в плане первой альтернативы вполне удовлетворительным было бы определение частей текста по таким признакам, как, например, пауза, которая может определяться даже механическим устройством, например через заданный интервал произнесения последующей фразы. Вторая альтернатива требует более тщательного изучения текста, поскольку концептуальный момент текста должен быть в какой-то степени препарирован в методических целях и, таким образом, получить более или менее логическое обоснование членения, как например, в оформлении сочинения, реферата, аннотации, патентной формулы и т. д. Третья альтернатива предполагает более технический подход, например полиграфическое оформление текста — от заглавия до распределение по главам и параграфам. Четвертая альтернатива приложима, в большей степени к художественным произведениям, поскольку авторский замысел и его исполнение несут на себе сильные индивидуальные характеристики, продиктованные общей идеей членения какой-либо главы романа, волей автора и не всегда объяснимым его решением с точки зрения логического построения повествования и даже хода событий, описываемых в той или иной части текста [1. с. 45].

Для всех текстов независимо от их вида должно быть свойственно некоторое содержание, тематически организованное, с определенным разбиением на субъединицы, т. е. субтемы, фигурирующие в коммуникации как части процесса общения и лимитированные логическими возможностями познавательно-корректного рассуждения, формулируемого, с одной стороны, автором и воспринимаемого, с другой стороны, адресатом.

Художественный текст занимает особое место, ибо его цельность и делимитация основываются не на строгой логике рассуждений, а на такой речемыслительной деятельности автора, которая, несмотря на наличие смыслового ядра, воплощается в определенной структуре. Это структура диктуется мотивами экстралингвистического характера или индивидуально-психологического восприятия того или иного сюжета.

Необходимо подчеркнуть, что в основе любого текста лежит структурирование, определяемое в конечном итоге самим объектом, а следовательно, и теми речемыслительными операциями, которые отображают денотат языкового фрагмента, и поэтому любой вид текста (как научный, так и художественный, ординарный и авторский) создает благодаря своему структурированию целостность и завершенность. Нет текста, который бы не обладал этими признаками, а следовательно, нет и текста, структурирование которого, его делимитация, связь его частей не представляли бы собой цельную коммуникацию, ибо в противном случае не было бы взаимопонимания коммуникантов.

Целостность текста, как явствует из всех работ, посвященных в настоящее время теории коммуникации, обуславливается его денотативным ядром, т. е. тематической структурой, что в целом должно быть отнесено к уровню смысла и что создает основу для определения категории текста

как цельной и относительно завершённой в бесконечном процессе коммуникации единицы общения.

Делимитация текста в соответствии с фундаментальным свойством текста в итоге практически и теоретически соответствует тематическому развёртыванию коммуникации, имеющей всегда в своих отрезках (текстах) определённый и конкретный предмет общения (информация, обсуждения и т. д.). Так как целью коммуникации является передача и восприятие некоторого сообщения, то смысловое квантование текста, несмотря на возможность вариантов, оформляется в итоге в зависимости от конкретной ситуации и жанра (художественного, научного, публицистического) и вида коммуникации (устного, письменного, контактного, дистантного) [1, с. 52].

Текст является наиболее динамичной единицей языка, и его сложная инфраструктура может быть более или менее точно описана в понятиях макро- и микротекста как условно однотемных и многотемных частей коммуникации, связанных с характером реальной языковой коммуникации. Если коммуникация тематически гомогенна (описание погоды, доказательство теоремы, описание одной химической реакции и т. д.), то в целом законченный акт коммуникации может быть охарактеризован как единый микротекст; в случае гетерогенности (описание принципа химической реакции с подробным развёртыванием рассуждений о типах, видах и скоростях химических реакции) весь акт коммуникации — письменный или устный — скорее всего, должен быть охарактеризован как макротекст.

Организация текста как макроединицы языка должна быть рассмотрена прежде всего в смысловом аспекте, т. е. в аспекте адекватности передачи и восприятия той информации (смысла, содержания), которая послужила основой мотивировки порождения текста.

Интенция построения текста распространяется не на задачу формирования отдельных высказываний, а на передачу цельного смысла. Именно цельность и глобальность смысла, определяющая соответственно и выбор тех или иных конкретных высказываний в некоторую единицу, цельность которой должна обеспечивать как ее завершенность, информативность (осуществление замысла коммуниканта), так и однозначность восприятия.

Восемь признаков текста находим у Изенберга: «Общественная значимость, коммуникативная направленность, семантическая, соотнесенность с ситуацией, выражение намерения, доступность, упорядоченность, грамматическая корректность» [3, с. 67].

Одним из необходимых признаков текста конкретного языка является его корректность. Однако это свойство существенно отличается от свойств корректности предложения, так как в данном случае корректность выводится не из соблюдения правил, скажем, морфологии и синтаксиса, а скорее всего, из правил связанности высказываний в определенном законченном тексте. Поэтому одним из видов корректности должен быть признак логико-смысловой ясности построения текста, отличающий текст от хаотического собрания высказываний.

Определение понятия «текст» полностью не выработано. Текст — явление многогранное и разноплановое и рассматривается в таких направлениях, как лингвистика текста, теория речевых актов, теория массовой коммуникации и т. д. Многими исследователями были представлены множество определений понятия «текст», но определение текста, которое можно было бы считать исчерпывающим и которое носило бы терминологический характер, еще не выработано.

Как всякий новый объект исследования, текст по-разному понимается и по-разному определяется.

Е. Косериу определяет текст как речевой акт или ряд связанных речевых актов, осуществляемых индивидом в определенные ситуации [4, с. 84].

П. Гиро считает текст представляющую собой структуру, замкнутое организованное целое, в рамках которого знаки образуют систему отношений определяющих стилистические эффекты этих знаков. А. И. Р. Гальперин в свою очередь определяет текст как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку». Е. Л. Гинзбург дано определение, что под текстом всегда понимается не просто произвольная последовательность некоторых единиц, например предложений, из которых строится текст, но и организованность этих единиц. Таким образом, текст есть некоторая «организованная» последовательность цепочек слов, предложений или других единиц текста.

Текст как факт речевого акта системен. Текст представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками.

Текст как произведение речетворческого процесса может быть подвергнут анализу с точки зрения соответствия/несоответствия каким-то общим закономерностям, причем эти закономерности должны рассматриваться как инварианты текстов каждого из функциональных стилей.

В связи с этим появляется необходимость дать определение «правильности» текста. Под правильными текстами, И. Р. Гальперин предлагает понимать такие, в которых соблюдены условия, указанные выше в общем определении текста, т. е. соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературная обработанность, характерная для данного функционального стиля, наличия сверхфразовых единиц, объединенных разными, в основном логическими типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки.

Как известно, некоторые тексты имеют непреходящую ценность. Их эстетико-познавательное или научное значение всегда остается в сокровищнице человеческой культуры. Эти тексты служат постоянным источником нового и поэтому всегда информативны.

Учитывая многоаспектность и сложность понятия «текст» имеется огромное количество классификации текстов по разным критериям.

В функциональном плане, с учетом своего социального предназначения, тексты можно подразделить на:

1. учебные;
2. научные;
3. художественные;
4. деловые и др.

В зависимости от содержания текстов и от сферы коммуникации, к которой они относятся, можно выделить:

1. тексты сферы бытового общения;
2. тексты сферы официального общения;
3. научно-популярные тексты;
4. публицистические тексты;
5. обсуждение.

Исходя из двух основных функций языка — «мыслительно-коммуникативный» и функционально-воздействующий — тексты делятся на два типа:

1. информативные (нехудожественные: деловые, научные, публицистические и другие);
2. эмоционально-воздействующие (художественные).

Рассмотрение текста как произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку, предоставляет нам необходимым рассмотреть внутритекстовые связи. Между описываемыми событиями должна быть какая-то преемственность, какая-то связь, хотя это как известно, не всегда выражается выработанной системой языковых средств — союзами, союзными предложениями, причастными оборотами и пр. Более того, сама эта система была выработана применительно к связям, наблюдаемым внутри предложения, т. е. между его частями и между предложениями, в частности внутри сложноподчиненных, между главным и придаточным.

Для обозначения таких форм связи целесообразно использовать недавно вошедший в употребление термин когезия (от английского cohesion — сцепление). Следовательно, когезия — это особые виды связи, обеспечивающие континуум, т. е. логическую последовательность, (темпоральную и/или пространственную) взаимозависимость отдельных сообщений фактов, действий и пр.

Средства когезии в тексте можно классифицировать по разным признакам. Кроме традиционно грамматических, несущих текстообразующую функцию, их можно разделить на **логические, ассоциативные, образные, компо-**

зиционно-структурные, стилистические и ритмико-образующие.

К традиционно-грамматическим признакам относятся союзы и союзные предложения типа *в связи с этим, вот почему, однако, так как, поэтому, так же, как и*, все дейктические средства (местоимения союзы и прочие.); причастные обороты. Эти средства названы традиционно-грамматическими средствами когезии, поскольку они уже описаны как средства связи между отдельными предложениями. Но они же служат и средствами связи между более крупными отрезками — сверхфразовое единство (СФЕ), абзацами и в этом плане приобретают статус когезии.

Перечисленные средства когезии считаются логическими потому, что укладываются в логико-философские понятия — понятия последовательности, временных, пространственных, причинно-следственных отношений. Именно в логических средствах когезии наблюдается пересечение грамматических и текстовых форм связи. Грамматические средства переакцентируются и таким образом становятся текстовыми, т. е. приобретают статус когезии.

В основе ассоциативной когезии лежат другие особенности структуры текста, а именно ретроспекция, коннотация, субъективно-оценочная модальность.

Ассоциативная когезия не всегда улавливается. Ассоциативная когезия осуществляется не только на основе коннотации. Такие вводные предложения, как *ему вспомнилось, подобно тому как, внезапно в его мозгу возникла мысль, это напомнило ему*, являются вербальными сигналами ассоциативной когезии.

Ассоциативные формы когезии характерны главным образом для художественной литературы, а не для композиции текстов научного, публицистического и делового характера.

Под образной когезией понимаются такие формы связи, которые, переключаясь с ассоциативными, возбуждают представления о чувственно воспринимаемых объектах действительности. Одна из наиболее известных форм образной когезии — развернутая метафора. Этот стилистический прием может развивать сообщение внутри сверхфразового единства или интегрируя все произведение, может соединять в одно целое два параллельно идущих сообщения.

Особенность этого вида когезии как определяет Гальперин И.Р. заключается в том, что автор связывает не предметы или явления действительности, а образы, которыми эти предметы-явления изображаются. Образная когезия особенно четко проявляется в поэтических произведениях и в произведениях прозаических.

В чисто лингвистическом плане образность — это языковое средство воплощения какого-то абстрактного понятия в конкретных предметах, явлениях, процессах действительности, и наоборот, каких-то конкретных понятиях.

К композиционно-структурным формам когезии относятся в первую очередь такие, которые нарушают по-

следовательность и логическую организацию сообщения всякого рода отступлениями, вставками, временными или пространственными описаниями явлений, событий, действий, непосредственно не связанных с основной темой (сюжетом) повествования.

Стилистические формы когезии выявляются в такой организации текста, в которой стилистические особенности последовательно повторяются в структурах СФЕ и абзацев. Идентичность структур всегда предполагает некоторую, а иногда и очень большую степень семантической близости. Если в одном абзаце текста мы находим структуру, которую можно определить как развертывающуюся от причины к следствию, то такое же развертывание структуры во втором или в третьем абзаце (отрывке) будет одной из форм когезии.

Простейшей стилистической когезией является прием хиазма. Порядок следования предложений в одном СФЕ (абзаце) инвертирован по отношению к предыдущему или последующему. Этот прием иногда реализуется и в более крупных отрезках высказывания. Так если в одном отрезке развертывание сообщения проходило от причины к след-

ствию, а в следующем за ним отрезке от следствия к причине, то на лицо прием хиазма, т. е. одной из форм стилистической когезии.

К этим формам когезии относится также определенное повторение одного и того же стилистического приема (сравнения, аллюзии, метафоры), если его основа тождественна, а формы реализации разные.

Ритмикообразующие формы когезии труднее всего поддаются восприятию. Они главным образом являются достоянием поэзии.

Таким образом, можно сказать, что текст есть прежде всего, понятие коммуникативное, ориентированное на выявление специфики определенного рода деятельности.

Итак, подводя итог сказанному, можно сделать вывод, текст является той единицей, которая выступает в коммуникации как относительно завершённый отрезок общения — как единица, структурированная и организованная по определенным правилам, несущая когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения.

Литература:

1. Калшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка.
2. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987
3. Калшанский Г.В. Контекстная семантика.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация

Из истории перевода западной и восточной литературы

Одилова Г.К., преподаватель
Каршинский государственный университет

Из истории нам известно перевод играет большую роль в формировании развитии межнациональных культурных взаимоотношений. Жанры в литературе обогащаются через переводы.

Благодаря переводу мы знакомимся с образом жизни, культурой, обычаями, традицией, историей, литературой, а также наукой народов других стран или континентов. Аналогично этому, народы мира, также через переводную литературу получают сведения о духовной жизни Востока.

Основу литературных взаимоотношений между государствами также составляет перевод. Посредством перевода узбекская национальная литература обогащается различными жанрами.

Среди зодчих Эпохи Возрождения достойны упоминания имена великих ученых Востока — Мухаммад аль-Хоразми, Ахмед ал-Ферганий, Абу Наср Фароби, Ибн Сина (Авецина), Абу Райхан Беруний, Мирзо Улугбек и др. Книги Восточных мыслителей широко распространились, заняли достойное место среди основных учебных программ университетов и создали базу развития наук в таких странах как Испания, Франция, Италия, Англия.

Такие литературные произведения как «Минг бир кеча» (Тысяча и одна ночь), «Тутинама», «Синбаднама», «Калила и Димна» являющиеся воплощением восточной философии, благодаря переводу заслужили мировую славу.

Английские востоковеды отмечают плодотворное влияние достижений арабской, персидской, индийской, турецкой литературы на английскую. Свободолюбивые идейные стихотворения и поэмы, совмещающие дух Востока и Запада, созданные такими мыслителями, как Дж.Байрон, Т.Мур, А.Теннисон, В.Теккерей, Р.Саутин, заслужили мировую славу. Они стали творцами нового литературного направления — «восточного метода». Проживавший в XIII в. Майкл Скотт перевел с арабского языка на английский десятки научных и литературных произведений. В числе этих переводов были произведения Ибн Сино (Авиценны) и ибн Рушида. Они оказали сильное влияние на молодых английских философов, страстными почитателями Восточной культуры были: знаменитой философ Р.Бекон, поэты: Ж.Чосер и Лидгейт.

Благодаря службе перевода, являвшегося важным посредником цивилизаций Востока и Запада, в середине XVI

века в Европе стали появляться первые творческие переводы произведений Алишера Навоий. Профессор Е.Э. Бертельс в своем труде «Навоий» поэму «Сабъаи сайер» («Семь планет») поэта связывает с широко распространенным в Западной Европе произведением Христофора Табризия «Трое сыновей сарандипского царя и их удивительные приключения». Изданная в Венеции в 1557 г., эта книга состоит из двух самостоятельных сюжетов, ее первая часть написана на основе одного из рассказов Амира Хусрава Дехлавия «Хашт Бехишт» («Восемь Рая»), во второй части описываются приключения Бахрома и Диларом — основное событие поэмы Алишера Навои «Семь планет». Это произведение стало популярным среди народов Европы, которые с большим интересом относились к восточной романтике. В 1583 г. Иоганн Ветцель перевел произведение с итальянского языка на немецкий. Произведение было переведено в 1719 г на французский, в 1766 г на голландский язык. Многие европейские литературоведы вели очень много исследований по поводу того, что является генезисом сюжета этого произведения, а также на основе какой популярной восточной поэмы оно написана. По утверждению Е.Э.Бертельса вторая часть книги Христафора Армания трактовка о Бахроме и Диларом встречается только в поэме Алишера Навои «Семь планет». Верно, требования, предъявляемые к переводу на сегодняшний день совершенно не такие, какие были в прошлом. По этой причине переводчики осваивали сюжет произведения творческий. Но и этот подход в Восточной и Западной межлитературных взаимоотношениях играет важную роль.

Западными учеными отмечено, что в то время, когда в Европе наблюдались гонения течений, основой которых был отказ от мировой жизни, в Эпоху Ренессанса произведения восточных мыслителей, навеянные идеей совершенства человека, послужили толчком для формирования идеи о том, что человек — это цветок (венчик) и цель мироздания. Интерес к личности Алишера Навои, перевод его произведений в Европе еще более укрепил культурные взаимосвязи между Западом и Востоком, установившиеся с древних времен. Академик Жирмунский В.М., исследуя творчество Алишера Навои, отмечает следующие: «Передовые идеи поэтов и мыслителей Эпохи Ренессанса — его (Алишера Навои) западных единомышленников стали непосредственным дуэтом» [1, с. 165–178]. Ученый в своей известной книге пишет о том что творчество Навои в многих своих аспектах напоминает основоположников Ренессанса — Петрарки и Боккаччо, а Герат второй половины XV века напоминает Европейские города Эпохи Возрождения.

Кстати, слава узбекской, в целом, тюркской литературы на западе, в основном, связана с именем Алишера Навои. Имя его в западном востоковедении находится в одном ряду с именами таких великих везиров (министров), как Бузрукмехр, Рашидиддин. Именно по этой причине произведения Алишера Навои были в центре внимания западных востоковедов. Большой интерес у западных востоковедов вызывает личность и творчество Захи-

риддина Мухаммеда Бабура. Его произведение «Бабурнаме», играющие важную роль в истории культурных взаимосвязей между Востоком и Западом, известно в мире под названиями: «Тузуки Бобурий» (Уложение Бабура), «Вокеоти Бобурий» (Хронология Бабура), «Вокеномаи Бобурий» (Летопись Бабура). Это произведение в XVI веке неоднократно переводилось на несколько языков народов Европ. Джон Лейден и Уильям Эрскин, переводивший «Бабурнаме», на английский язык, в начале своего труда не были осведомлены о работе друг друга. Вслед за безвременной кончиной Джона Лейдена Эрскин овладел переводами, обобщая свои переводы с переводами коллеги, в 1826 году издает труд под названием «Бабурнаме» [2, с. 105–106].

Изучая историю культурных взаимосвязей Востока и Запада, мы становимся свидетелями того, насколько огромна роль перевода в межнациональном культурном сотрудничестве. Насколько жителей Запада до XX в привлекала к себе романтическая литература, заворожено воспринимавших Восток как мир сказочных дивов (демонических существ в облике исполина с рогами) и периев (восточных красавиц), настолько жители Востока торопились ознакомиться с культурой Запада, где происходило научные открытия в результате развития капитализма. В частности, интерес к литературе англоязычных народов начиная с 30-х годов XX века оживился среди узбекской интеллигенции (просвещенцев).

К 50-м годам XX века среди узбекских переводчиков оживилась работа по переводу американской литературы. Переводчики опирались на варианты переведенные на русский язык. К этому времени множества рассказов американских литераторов были опубликованы в республиканских газетах и журналах. К их числу относятся: в 1958г. в переводе Фаттаха Абдуллаева был издан сборник рассказов Джека Лондона, в 1959г. группой переводчиков издается «Рассказы и памфлеты» Марка Твена. В 1960 г. Адыл Рахимий перевел на узбекский язык «Приключение Тома Сойера» и «Приключение Гакельберри Финна».

В 60-е годы узбекским читателям представлена «10 дней, потрясших мир» Джона Рида в переводе Малика Рахмана, «Хижина дяди Тома» Бичера Стоу в переводе Шарифа Ризо. Позднее были изданы: сборник О.Генри «Последний лист» в переводах В.Абдуллаева и Т.Пидаяева, Сборник рассказов Джека Лондона «Любовь к жизни» в переводе Ф. Абдуллаева. Были опубликованы сборник рассказов Эдгара По «Золотой жук» в переводе Х.Рузиметова, сборник рассказов Джека Лондона «Повесть о зиме» представленной группой переводчиков, книга «Принц и нищий» Марка Твена в переводе Нурбека, а «Жанна Д'арк» в переводе Р.Камилова, произведение Э.Хэменгуэя «Старик и море» в переводе И.Гафурова.

Работы по переводу сонет В.Шекспира на узбекский язык были начаты в 1964 году. Одним из руководителей этой работы является известный литератор, поэт и драматург Шайхзада М. В 1964-1966 годах он мастерски перевел несколько сонет Шекспира на узбекский язык. В

связи 400 летним юбилеем со дня рождения Шекспира они были опубликованы в журналах и на страницах республиканских газет. Переводчик Юсуф Шомансур систематически занимался переводом сонет Шекспира и в 1978 г., впервые опубликовал сонеты в их полном составе. Сонеты сборника подготовлены на основе перевода С.Маршака с английского языка на русский. Безусловно, следует признать, что волею судьбы русский язык до суверенитета играл важную роль в деле ознакомления узбекского народа с мировой литературой. Шедевры мировой литературы были переведены через русский язык. «В ближайшее время будет затруднена реальная возможность перехода к непосредственному переводу с романогерманских языков. В связи с этим, в этом деле можно использовать другие средства и возможности привода. Одна из таких возможностей — это подстрочник» — так заявлял в своей книге Г.Саямов [3, с. 57]. Кстати, для переводовидения прошлых лет развитие непосредственной переводческой сферы было единственной возможностью. Переводчики принялись за работу путем подстрочника языков от литературных процессов, а также владение ими ими знаниями и понятиями, связанными с литературой, серьезно припятствовал развитию этой сферы. Независимо от этого, несколько успешно переводились произведения западных литераторов через посредство русского. Инициаторами и исполнителями этой работы стали узбекские поэты и литераторы. Произведения ряда представителей западной литературы, таких как В.Шекспир, Ф.Шиллер, В.Телль, Г.Манн, А.Зегерс, братья Гримм, Ф.Вольф, И.Р.Берхер, переведены на узбекский язык на основе русских переводов. Следует отметить что перевод западной лирики на узбекский язык, хотя и через посредство русского языка, проходил не столь оживлено как пропаганда русской литературы. Здесь наблюдается то что деятельность узбекских поэтов-переводчиков в этой области ограничивается, в основном, переводом драм. Переведены с русского языка на узбекский: трагедии В.Шекспира «Гамлет», «Король Лир», «Отелло», «Ромео и Джульетта», ряд таких комедий, как «Двое из Вероны» и «Зимняя сказка», драмы Ф. Шиллера «Ковар-

ство и любовь», «Разбойники». Историческая трагедия В.Телла «Мария Стюарт».

В таком русле в подстрочнике началось развитие форм посредственного и непосредственного перевода. В свою очередь, начать перевод творческих трудов узбекских литераторов на русский язык, и в связи с этим, наблюдается значительные сдвиги по ознокослению широких слоев населения стран бывшего Союза с узбекской литературой. Н.Гребнев, пользуясь подстрочником перевел на русский язык стихотворения А.Арипова, перевод вышел близким подлиннику. Опираясь на помощь Д.Машариповой, М.Борисова мастерски переела поэму Зульфии «Солнечный карандаш». Умелый переводчик Николай Ивашев перевел на русский язык множество книг, пьес Хамзк Хакимзаде, роман Айбека «Священная кровь», повесть Г.Гуляма «Озорник» и другие рассказы, пьесу К.Яшина «Хамза». Путем подстрочника он перевел узбекские народные поэмы, множество стихотворений узбекских народных поэтов. Он явился инициатором появления поэтических переводов десятков поэм на русском языке, среди которых «Талисман», «Арзигуль», «Алпомыш», «Хитрая принцесса».

М.Салье — ученый — востоковед, оказавший большую услугу переводу образцов перевода узбекской классической литературы на русский язык. Благодаря его подстрочникам были переводины «Хамса» (Пять поэм) Алишера Навои и его же сборник лирических стихотворений на русском языке. Русские поэты Н.Тихонов, С.Маршак, В.Луговской, И.Ушаков, Л.Пеньковский, С.Липкин, К.Симонов, С.Сомова и другие, художественно перевели произведения узбекских советских поэтов, и ознакомили русский народ. Произведение узбекских писателей переведены через посредство русского языка на английский, французский, немецкий и другие языки [4, с. 200].

Перевод — как связующее звено, способствует установлению межнациональных дружественных отношений, дает обширные представления об образе жизни, мировоззрении, различных народов. Перевод — орудие мира и дружбы, укрепляющий межгосударственные дипломатические отношения.

Литература:

1. Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. — Л.: Наука, 1977. — С.167-178.
2. Отажонов Н. Художественный перевод и научное толкование // Искусство перевода (сборник статей) 4-книга. — Т.: Литература и искусство. 1978 — С.105-106.
3. Саямов Г. Литературная традиция и художественной перевод. — Т.: Фан, 1980. — С. 57
4. Шарипов Ж. Художественный перевод и умелые переводчики. — Т.: Фан, 1972. — С. 200.

Лексико-семантический портрет понятия «оценка» в английском языке

Околелова О.Н., кандидат филологических наук, старший преподаватель
Мичуринский государственный аграрный университет

Познавательная деятельность человека представляет собой явление, включающее два момента: отражательный и оценочный. Отражая предметы и явления действительности, субъект соотносит их с прошлым опытом, соизмеряет их с определенным ценностным «масштабом», в качестве которого выступают нормы, стандарты, идеализированные модели, а также потребности, вкусы, интересы и желания личности. Оценивание различных фрагментов мира является одной из важнейших составляющих когнитивной деятельности личности. Человеку свойственно не просто осознавать реально присущие признаки, особенности окружающих его предметов, но и оценивать их с определенных позиций, с точки зрения потребностей, стремлений и целей, определять достоинства и недостатки. «Собственно человеческой категорией» называет оценку Н.Д. Арутюнова: «Она задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, она задает его мышление и деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности, его восприятие искусства» [1, с.5].

Оценка — это сложное явление; она реализуется сознанием субъекта при восприятии и обработке информации о внешнем мире и соотносится с внутренним (языковым) миром человека, отражая «картину мира», представленную множеством других категорий, смежных с оценкой (градуальности, модальности, состояния, отрицания и др.). Это универсальное явление, которое рассматривается как действие по оцениванию определенного отрезка действительности в соответствии с определенным тезаурусом личности, сформированным представлениями на основе индивидуального и коллективного социального опыта.

Оценка, будучи интерпретированной в современной лингвистике как вербально выраженный результат оценочной деятельности индивида с точки зрения противопоставления оценочных сем «хорошо — плохо», расположенных по шкале оценок [6], ориентируется в первую очередь на норму, понимаемую чаще всего как соответствие правилам, образцам, предписаниям, оценочным стереотипам. Н.Д. Арутюнова использует термин «норма» как родовой: им лингвист обозначает все виды и формы порядка, имея в виду и естественные нормы природы, и созданные человеком законы и правила. По мнению исследователя, «первые отрабатываются в стремлении природы к равновесию — необходимому условию ее существования; вторые создаются в ходе целенаправленной деятельности человека». В то же время «и природа, и общество постоянно нарушают свои правила и нормативы» [2, с.6].

Норму можно рассматривать как величину среднюю. Словарное значение русского прилагательного «нормальный» — «соответствует норме, обычный» [4, с.419]. Английское «normal» трактуется как «1. according to

what is expected, usual, or average; 2. (of a person) developing in the expected way; without any disorder in mind or body» [5, с.705].

Ориентация на норму в языке оценивается позитивно, отклонение от нормы, в свою очередь, содержит отрицательную оценочную семантику:

Не подавать руки — это было нормально (Д. Гранин); *Вот идет поезд — нормально, по рельсам. Впереди река* (В. Шукшин); *Через кормушку камеры все эти меды, варенья, сгущенное молоко безжалостно выливались и выскребались из банок в то, что есть у арестантов, а в церковной камере у него ничего нет, значит, в ладони, в рот, в носовой платок, в полу одежды — по ГУЛагу вполне нормально, но для центра Москвы?* (А. Солженицын); *Surely it is not normal to be revising for a date as if it were a job interview?* (Н. Fielding); *Hence, in the English, this thing of whaling good cheer is not normal and natural, but incidental and particular; and, therefore, must have some special origin, which is here pointed out, and will be still further elucidated* (Н. Merville).

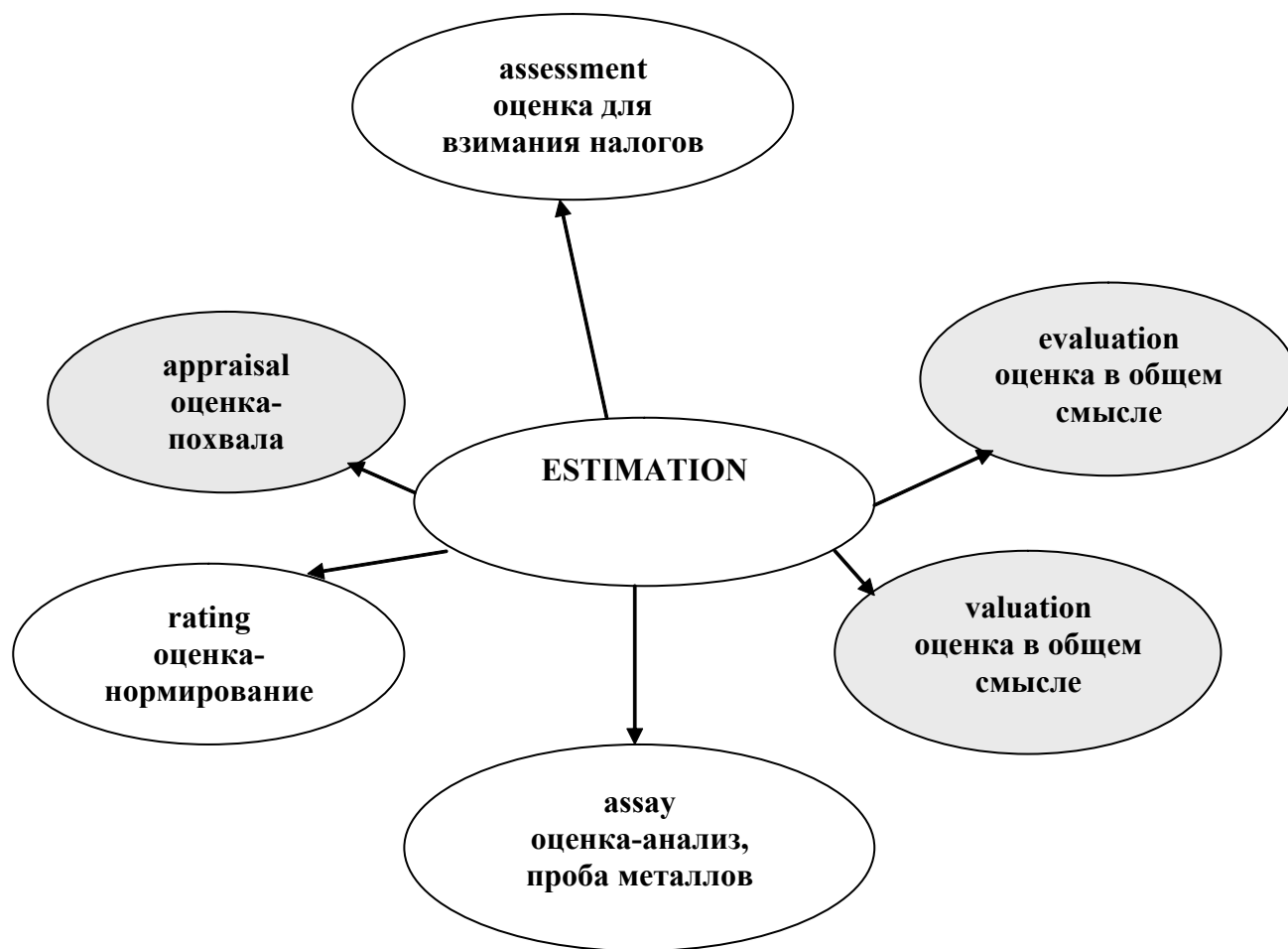
Итак, соответствовать норме и соблюдать порядок значит быть «как все», «как всегда», порядочным. Поле нормативности граничит также с концептами обыденности, предсказуемости, ординарности, привычности. Привычка же, по Н.Д. Арутюновой, это «слабо мотивированная норма индивидуального поведения» [1, с. 7].

Примечателен тот факт, что среди средств выражения положительного и отрицательного оценивания нейтральная оценка менее продуктивна в речевой деятельности. Язык охотнее фиксирует в своей семантике аномалию, чем норму. Преобладание над ней негативной и позитивной оценки объясняется тем, что в каждом высказывании «и эмотивное, и ценностное содержание присутствует всегда: и мир знаний опосредован эмоционально-оценочной палитрой, и мир человеческих отношений обязательно эмотивен, что делает невозможным надындивидуальное обобщенное выражение: выразиться нейтрально оказывается просто невозможно» [3, с. 36].

Итак, как показывают данные толкового словаря, лексема «оценка» в своем значении содержит сему «мнение, суждение», что определяет данный процесс как осознание и способ реализации ценности субъекта, проявляющийся в виде суждения:

оценка — 1. см. оценить; 2. мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-н. 3. то же, что отметка (в 3 значении) [4, с.484];

оценить — 1. определить цену кого-чего-н. 2. установить качество кого-чего-н., степень, уровень чего-н. 3. высказать мнение, суждение о ценности или значении кого-чего-н. [4, с.484].



В русском языке лексическая единица «оценка» является, пожалуй, единственной для обозначения факта оценивания как такового. Английский язык, напротив, располагает рядом синонимичных существительных, обозначающих действие по глаголу «оценивать»: *valuation*, *estimation*, *evaluation*, *assessment*, *rating*, *assay*, *appraisal* [8, с.854]:

valuation — 1. the action or business of calculating how much money something is worth; 2. a value or price decided on (Longman 1992: 1165). Словарная статья в *Heritage Dictionary*, описывающая семантику данной лексики, предлагает, помимо вышеперечисленных, третье значение «an estimation or appreciation of worth, merit, or character» [7, с.821]

estimation — 1. The act of estimating or forming a judgment. 2. Esteem (respect; good opinion (of a person)) [5, с. 345]. Данная лексема репрезентирует оценку-суждение, оценку-мнение, уважение, а также вычисление, подсчет:

That was fair of Francois, he decided, and the half-breed began his rise in Buck's estimations (J. London); *It was the most astonishing speech I ever heard — and I'm bound to say Tom Sawyer fell considerable in my estimation* (M. Twain).

Heritage Dictionary предлагает не только расширенную семантическую характеристику лексики *estimation* — «1) a.the act or an instance of estimating; b. the amount,

extent, position, size, or value reached in an estimate; 2) an opinion or a judgment; 3) favorable regard; esteem» [7, с.541], но и содержит сравнительное описание синонимов глагола «*estimate*», иллюстрирует их дифференциацию: «Synonyms: estimate, appraise, assess, assay, evaluate, rate. These verbs mean to form a judgment of worth or significance. Estimate usually implies a subjective and somewhat inexact judgment: difficult to estimate the possible results in advance; could only estimate the size of the crowd. Appraise stresses expert judgment: appraised the furniture and works of art before distributing them to the heirs. Assess implies authoritative judgment in setting a monetary value on something as a basis for taxation: assessing an apartment on the amount for which it is likely to be rented. Assay refers to careful examination, especially to chemical analysis of an ore to determine its quality, fineness, or purity: cut a minute piece off the ingot to assay it. In extended senses appraise, assess, and assay can refer to any critical analysis or appraisal: appraised his character and found him wanting; assessing the impact of higher taxes on lower-income households; has no method for assaying merit. Evaluate implies considered judgment in ascertaining value: evaluating a student's thesis for content and organization; used projective tests to evaluate her aptitudes. Rate involves determining the rank or grade of someone or something in relation to others: Will history rate Picasso above Renoir?» [7, с.540-541].

Для установления точного значения приведенных лексем обратимся к данным толкового словаря.

Appraisal — a statement or opinion based on an act of appraising [5, с. 41]. Это в большей степени оценка стоимости (имущества), оценка деятельности, качества, но способная также быть применимой и к личностным характеристикам:

The more he knew of her, the higher was his appraisal (J. London).

Evaluate — to calculate or judge the value or degree of [5, с. 347]. Evaluation — это оценка в широком смысле слова, включающая в себя и определение индивидуальных качеств, и анализ, вычисление (данных):

«It depends on how it is evaluated». «How do you evaluate it?» «Perhaps three million, if you consider all my equities» (E. Gardner).

Assessment — 1. The act of assessing; 2. The value or amount at which smth. is calculated [5, с.53]. **Assess** — to calculate or decide the value or amount of; to judge the quality, importance, or worth of; evaluate [5, с. 53]. Лексема *assessment* означает, прежде всего, оценку имущества для взимания налогов; реже — оценка-мнение, оценка-суждение:

It was also published in the Wall Street Journal, and it was to the effect, on apparently straight inside informa-

tion, that on Thursday, when the directors of Ward Valley met, instead of the customary divided being declared, an assessment would be levied (J. London).

Rating — 1. The position that someone or something has on a scale of values or amounts; 2. The value of a building for local tax [5, с. 861]. Это оценка как положение, ранг, нормирование, отнесение к тому или иному классу (иногда «выговор», «нагоняй»).

Assay — 1. To test (metal-bearing soil, a gold ring, etc.) to discover what materials are present. 2. To attempt (something difficult) [5, с. 53]. Означает испытание, пробу металлов, анализ; попытку (в качестве устаревшего):

«I will assay, then», said the knight, «a ballad composed by a Saxon glee-man, whom I knew in Holy Land» (W. Scott).

Итак, как показывает схема, все лексемы имеют в своем значении интегральную сему «оценка (оценивание)». Вербализацию интересующего нас концепта целесообразно проиллюстрировать в виде лексико-семантической группы, где лексема «*estimation*», представляющая собой ядро, обладает тремя, близкими по значению, эквивалентами (*evaluation, valuation, appraisal*), имеющими сему «мнение, основанное на оценивании» в первом значении, и тремя лексемами, удаленными от ядра ввиду присутствия в их семантике интегральной семы в качестве коннотативной.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка//Проблемы структурной лингвистики/Н.Д. Арутюнова. — М., 1984. — С.5-23.
2. Арутюнова, Н.Д. Аномалии и язык: К проблеме языковой «картины мира»/Н.Д. Арутюнова//Вопросы языкознания. — 1987. — №3. — С.3-19.
3. Лазуткина, Е.М. К проблеме описания прагматических механизмов языковой системы/ Е.М. Лазуткина//Филологические науки. — 1994. — №5-6.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: Русский язык, 1999. — 924с.
5. Longman Dictionary of Contemporary English. — М., Longman — Русский язык. — 1229 р.
6. Morris, Ch. Varieties of Human Value/Ch. Morris. — Chicago, London, 1956.
7. The American Heritage Dictionary of the English Language. — N.Y.-Houghton Mifflin Harcourt, 2006. — 2112р.
8. Webster's New Dictionary of Synonyms. — N.Y. — Merriam Webster, 1984. — 909 р.

О некоторых тенденциях современного употребления имен числительных

Полякова С.В., соискатель

Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова

В статье описываются некоторые ненормативные случаи употребления имен числительных, такие как расчленение сложных числительных, слитное написание сложных числительных, раздельное написание составных числительных, усиление процесса аналогии форм числительных. Данные примеры демонстрируют активные процессы в функционировании имен числительных в современной устной и письменной речи.

Русский язык на рубеже XX-XXI столетий претерпевает значительные изменения. В общем, эти изменения можно охарактеризовать активным употреблением ненормативных элементов на всех уровнях языковой системы.

На грамматическом уровне при использовании класса имен наблюдаются явные тенденции к унификации склонений и сокращению падежных парадигм [3]. Функционирование имен числительных в современной русской речи, в частности, отражает эти процессы. Развитие аналитизма

при склонении составных и сложных количественных числительных, редукция падежной парадигмы, стремление к аналогизации форм, доминирование Им.п. в устной речи, массовые орфографические ошибки — все это отражает развитие имени числительного на фоне развития абстрактного мышления, доминированию «логического над этимологическим» [2].

Однако не только эти процессы, которые отмечают лингвисты уже не одно десятилетие, демонстрируют процессы упрощения использования имен числительных. При наблюдении над устной речью и языком рекламы, при проведении письменных и устных экспериментальных исследований мы обнаруживаем и другие случаи использования числительных.

Расчленение сложных числительных. В исследовании, посвященном русской речи 1990-х годов, В.Н.Шапошников приводит интересное наблюдение по поводу того, что «современная речь все более пренебрегает сложными числительными» и что «при необходимости назвать четырехзначную величину (объявления рейсов самолетов и т. д.) произносят расчлененную двуцифровую комбинацию: *шестьдесят два сорок восемь*, но никак не *шесть тысяч двести сорок восемь*» [5]. Действительно, уже довольно долгое время существует такая особенность именования четырехзначных номеров различных заведений. Например, номера школ и детских садов: школа № 1362, 1811, 1504, произносим *школа номер тринадцать шестьдесят два, восемнадцать одиннадцать, пятнадцать ноль четыре*. Даже в официальных ситуациях (например, чтение приказа о допуске к итоговым экзаменам на получение аттестата) практически не произносятся номера типа *тысяча триста шестьдесят вторая школа* и т. п.

Данные комбинации, естественно, не являются нормативными, и их употребление в письменной речи встречается крайне редко. В материалах проведенного нами эксперимента, в котором испытуемые должны были словами записать числа, мы встречаем единичные примеры: *Кандидаты нуждались в семидесяти трех пятьсот восьмидесяти четырех // семидесяти трех пятьсот восемьдесят четырех // семидесяти трех пятьсот восьмидесяти четырех (73584) голоса избирателей*. Наряду с ошибками в образовании падежных форм сложных числительных в данном предложении мы встречаемся с расчлененной двуцифровой комбинацией и отсутствием слова *тысяча* для обозначения соответствующего числового класса.

Аналогичная расчлененная конструкция используется также в настоящее время при употреблении четырехзначных чисел, обозначающих годы путем разделения числительного на два двухзначных. Подобная система является нормативной в английском языке, например, *in 1999 — in nineteen ninety* (в тысяча девятьсот девяносто девятом году). Данное наименование дат для русского языка является абсолютно новым. Знаменательно, что оно не используется активно, как вышеука-

занное наименование номеров в разговорной речи, в социальных жаргонах, зато активно внедряется в язык СМИ и рекламы. Например, в названиях отечественных фильмов: *Шестнадцать двенадцать: хроники смутного времени. Восемнадцать четырнадцать*; а также в названиях зарубежных фильмов: *Четырнадцать ноль восемь* (фильм по произведению С.Кинга).

Как известно, в английском языке наименование четырехзначных чисел, обозначающих даты используется (в британском варианте английского языка) с союзом *and* (и). Весьма показательным, на наш взгляд, является вариант ответа, данного в упомянутом экспериментальном исследовании студенткой английского (!) отделения филологического факультета: *Материальная помощь была оказана пяти тысячам и шестисот двадцати двум (5622) пенсионерам. Восьмидесяти пяти тысячам и четыреста девяносто трем (85493) жителям поселка пришлось прожить двое суток без электроэнергии*.

При анализе использования расчлененных двуцифровых конструкций мы можем, с одной стороны, говорить о влиянии английского языка, с другой стороны, — об упрощении в использовании имен числительных. Однако следует отметить, что данная конструкция не является совершенно новой для русского языка. Так, Ф.И.Буслаев в «Исторической грамматике русского языка» пишет: «Сочетание десятков с единицами теперь употребляется без союзов, так что все слова, вместе взятые, составляют как бы одно сложное, в соответствии единству выражаемой ими мысли; напр., двадцать один, пятьсот шестьдесят четыре. В старину каждая из составных частей таких числительных разумелась сама по себе и соединялась с прочими союзом и или предлогом с. ... Напр., в Изб.Свят. 1073 г. събър стыхъ съта и пятидесять... тридцать кораблей един корабль...» [1]. Возникает рациональный вопрос: не являются ли современные расчлененные конструкции возвратом к примитивному пониманию числа? Ответ на данный вопрос могут дать глубокие целенаправленные исследования не только употребления тех или иных чисел, но и понимание и восприятие носителями языка самой идеи числа как абстрактной величины.

Слитное написание сложных числительных. Примеры слитного написания сложных числительных встречаются в таких экспериментальных заданиях, где от испытуемого требуется самому продюцировать название того или иного числа. Мы сталкиваемся с вариантами полностью слитного написания числительных, обозначающих двух- или трехзначные числа, или со слитным написанием числительного и слова *тысяча* в различных падежных формах. Общее число таких вариантов составляет 2,1 % (81 вариант) от общего количества полученных вариантов ненормативных ответов (3864 при общем количестве испытуемых 326 человек). Социальная дифференциация при слитном написании сложных числительных выявлена следующая:

- подавляющее большинство вариантов встречается в возрастных группах школьников 7–11 кл. (1995–1991 гг.р.) и студентов (до 1985 гг.р.) 38,3% и 37% соответственно;

- женщины в 2,7 раз чаще используют такие варианты, чем мужчины;

- распределение анализируемых вариантов между группами людей с высшим образованием и без высшего образования примерно одинаковое (1:1,2).

Самое большое количество вариантов слитного написания 12 (!) представлены в одной работе женщины, студента-нефилолога, причем 6 этих вариантов являются нормативными с точки зрения склонения. В других работах встречаются в среднем 1–3 слитные написания как нормативные, так и ненормативные формы.

Раздельное написание составных числительных.

Наряду с примерами слитного написания сложных числительных наблюдаются варианты раздельного написания морфем *-десяти/десятью, сто/ста/стам/стах/сот*. Всего нами зафиксировано 3,6 % (138 вариантов) примеров раздельного написания составных числительных. При социальной дифференциации выделяются следующие закономерности:

- наименьшее количество анализируемых вариантов встречается в самой старшей возрастной группе (9,2%), наибольшее — в возрастной группе студентов до 1985 гг.р. (31,2%);

- соотношение между представителями мужского и женского пола равно 1:1,2;

- соотношение между группами людей с высшим образованием и без высшего образования равно 1,4:1.

Данный процесс, на наш взгляд, явственно отражает развитие абстракции в восприятии и понимании чисел и в реализации данного понимания в языке. С одной стороны, число воспринимается как полное и неделимое целое, следовательно, по мнению испытуемых, его не нужно разделять на отдельные лексико-грамматические единицы. Единая запись числа математическими знаками — цифрами отражается в единой записи числа одним словом. С другой стороны, современным носителям языка становится непонятной логика языковой нормы, при которой морфемы, обозначающие десятки и сотни, пишутся с числами слитно, а морфемы, обозначающие тысячи, отдельно. На определенном историческом этапе развития имени числительного как части речи, повлекшим за собой слитное написание слов, обозначающих числа от 50 до 80 и от 500 до 900, математическое мышление было развито до такой степени, что эти числа воспринимались уже как единое целое и их семантика была уже не важна (хотя следы происхождения, как мы видим, до сих пор явно отражаются в склонении). Для современных носителей языка и для современного уровня развития математического мышления числа свыше тысячи уже не являются слишком сложными для восприятия, и слияние корня простого числительного со словом *тысяча* как раз и отражает специфику такого восприятия.

Усиление процесса аналогии форм числительных. Многочисленные ошибки при склонении сложных и составных числительных на самом деле отражают действительно сложную, несколько нелогичную систему правил склонения. Например, числительное *сто* имеет только две формы: *сто* и *ста*, зато как морфема составного числительного оно употребляется с различными окончаниями в косвенных падежах. Конечно, это кажется странным для основной массы носителей языка и, как следствие, порождает активное использование форм типа *пятиста* и т. п. Развитие таких вариантов отражает развитие процесса аналогического выравнивания основ. «Способствуя преобразованию отклоняющихся от данной модели форм, она [аналогия] может выступать уже не как консервирующее и консервативное, а как преобразующее начало, формируя новые ряды форм» [4, 32]. В данной работе мы не будем подробно останавливаться на использовании форм типа *пятиста* или *стам, стах, стами*, а рассмотрим ненормативные варианты употребления числительных *девятиносто* и *сорок*, имеющих в современном русском языке только две падежные формы *девятиносто/а, сорок/а* и под влиянием процесса аналогизации трансформирующихся в словоформы *девяносто* и *сорокдесять*.

Элемент *девяносто*, причем часто даже в разных падежных формах, встречается среди других ненормативных вариантов ответов нечасто (0,8 % ответов): *девяносто семи, пятисот девяносто трех, двух тысяч семисот девяносто четырех, сорока тысячами восьмьюстами девяносто шестью, сорока тысячами восьмьюстами девяносто шестью, восьмидесяти пяти тысячам четырестам девятидесяти трем, восьмидесяти пяти тысячам четырестам девяносто трем* и т. п. Также имеются единичные варианты *шестисот четырехдесяти восьми, четырестам десяти тысячам восьмисот девяносто шести четыреста тысячами восьмисот девяносто шестью*.

Формы типа *девяносто* и *сорокдесять* действительно являются весьма логичными с точки зрения языка и математики. Естественное, мы не можем пропагандировать внедрение этих форм и замену ими существующих форм *девятиносто* и *сорок*, однако то, что среди различных вариантов склонения имен числительных мы с ними сталкиваемся, не может не являться демонстрацией определенных языковых процессов, а именно тенденции к аналогизации и унификации.

Итак, мы рассмотрели некоторые специфические явления в употреблении имен числительных в устной и письменной речи: расчленение сложных числительных, слитное написание сложных числительных, раздельное написание составных числительных, усиление процесса аналогизации форм, проявляющиеся в создании новых ненормативных языковых единиц — явления не массовые, но весьма показательные. Очевидно, что наряду с усилением и развитием других процессов: развитием аналитизма при склонении составных и сложных количе-

ственных числительных, редукцией падежной парадигмы, доминированием Им.п. в устной речи и другими многочисленными нарушениями языковых норм при употреблении числительных, вышеуказанные явления характеризуют общую тенденцию изменения функционирования имени числительного как части речи. В целом, данный процесс может быть охарактеризован как лингвистическое упрощение, утрата определенных грамматических категорий. О причинах этого акад. В.В.Виноградов писал: «Грамматическое строение современных русских числительных ярко отражает приемы приспособления архаичной морфологии к новым формам мышления. Разрыв употребления и зна-

чения указывает на переходную стадию в истории числительных. Древние синтетические формы числовых существительных и прилагательных подверглись в категории числительных разрушительному натиску отвлеченного математического мышления. Старая техника языка вступает в противоречие с новыми принципами понимания и выражения отвлеченных понятий числа и количества» [2, с. 263]. Мысль акад. В.В.Виноградова, высказанная более полувека назад, звучит на сегодняшний день чрезвычайно актуально и весьма точно характеризует современные тенденции употребления имен числительных в современной русской речи.

Литература:

1. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка: Синтаксис. Изд. 7-е. — М., 2006.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Изд. 4-е. М., 2001.
3. Гловинская М.Я. Активные процессы в грамматике // Современный русский язык. Активные процессы на рубеже XX-XXI вв. / Отв.ред. Л.П.Крысин. — М., 2008.
4. Кубрякова Е.С. Аналогия // Языкознание. БЭС. / Гл.ред. В.Н.Ярцева. Изд. 2-е. — М., 2000.
5. Шапошников В.Н. Русская речь 1990-х: Современная Россия в языковом отображении. Изд. 3-е. — М., 2010.

Проблемы исследования двух разновидностей фонетической интерференции

Прядильникова О.В.,

соискатель ученой степени кандидата филологических наук; преподаватель русского языка и литературы

ГОУ НПО ПУ-44 (г.Уфа)

Статья посвящена проблемам исследования двух разновидностей фонетической интерференции: внутриязыковой (взаимодействие различных видов русского литературного языка) и межъязыковой (порождения и восприятия речи на неродном языке), проявляющихся в речи учащихся профессионального училища.

The article is devoted to the problems of investigation of two forms of phonetic interference: inner lingual (integration of different types of Russian Literary Language) and interlingual interference (creation and reception of technical (vocational) school's students.

В условиях двуязычия и влияния диалектного окружения на первый план выступают две разновидности фонетической интерференции: **внутриязыковая** (взаимодействие различных видов русского национального языка — КЛЯ, РР, территориальные диалекты) и **межъязыковая** (порождение и восприятие речи на неродном языке), проявляющихся в речи. Настоящая статья посвящена рассмотрению главных причин, влияющих на выбор произносительного варианта в речи учащихся профессионального училища. В число социальных характеристик наших информантов мы включили место рождения и место длительного проживания (небольшие города и деревни в радиусе 150 км от Уфы, а в отдельных случаях и далее), возраст, пол, социальное и культурное положение, языковое происхождение (диалектное, национальное). Эксперимент подтвердил наши предположения, что на частоту проявления интерференции оказывают различное влияние социо-био-психологические страты, имеющие определенные градации. Как страты, так и их градации мы сбалансировали с помощью графа, включающего частные

статистические модели социолектов, дающих возможность выявить существенность и несущественность страт, и их иерархию по силе влияния на исследуемые лингвистические признаки. «Пол», «возраст», «образование» — в нашем исследовании не стратифицированы, так как в эксперименте приняли участие только юноши примерно одного возраста (16-18 лет). Страты «место рождения», «родной язык», «тип билингвизма» были исследованы в нашем эксперименте, они оказались существенными для выявления всех типов интерференции на фонетическом уровне, выступили сводной моделью «социолекта», отразили сущность его как объекта исследования.

При рассмотрении **вариативности в рамках литературной нормы**, было отмечено, что в 79% случаев наши респонденты на уровне диахронии и синхронии выбирали современный вариант, наиболее частотные отступления отмечены в произношении некоторых глагольных форм и в произношении заимствованных слов. **Соблюдение акцентологических норм.** Известно, что на формирование современных орфоэпических норм оказало влияние взаи-

действие литературного языка с северными и южными говорами, и результаты влияния церковнославянской риторики и исконно русской народной стихии, воздействие образцовой речи элитарных носителей и письменной речи. Кроме того, исследователи обнаруживают следы влияния распавшейся древней акцентологической системы, зависевшей от интонационной и фонетической характеристики гласных звуков. Общее направление акцентной эволюции в словообразовании движется от парадигматического акцента к категориальному акценту, где ударение производного определяется только его принадлежностью к некоторой морфологической категории слов [5]. Характерная для современного русского ударения весьма борьба с ассоциациями по смежности и сходству, стремление уподобиться более общему структурно однотипному разряду слов, находит отражение в наших исследованиях [12, с.201-208]. Особенно наглядно примеры демонстрируют разрушение связи ударения в производных словах с генетическими характеристиками, полученными по родству от производящего слова. В наших исследованиях прослеживается четкий стереотип ударения, без колебаний как в пределах нормы, отмеченных словарями, например, отрыв ударения от словообразовательной зависимости у имен существительных на —ение: *мышлѐние, опошлѐние, и опрощѐние*, так и за пределами нормы. Учащиеся упорно выбирают варианты: *намерѐние, упрочѐние, обеспѐчение, сосредоточѐние и т. д.*, опережая в своем выборе общую тенденцию, нарушают тем самым традиционную норму. Только благодаря искусственному закреплению возможен выбор правильного ударения, так как до 100% учащихся выбирают неправильный или менее употребительный вариант вместо правильных: *валовѐй, газопровѐд, знѐмение, вероисповѐдание, кровотоѐт, ходѐтайство* и др. В рамках статьи мы не приводим многочисленные **примеры влияния просторечного произношения на выбор акцентологического варианта**, укажем только наиболее типичные устойчивые отклонения в произношении форм множественного числа существительных мужского, реже среднего рода с ударением на окончании (*лифты, банты, шарфы, бухгалтеры, аэропорты, средства, шрифты, блюда и др.*) при нормативном ударении на основе. «К просторечному произношению можно отнести выбор ненормативного ударения на основе слова, а не на его окончании в глаголах прошедшего времени единственного числа женского рода в наиболее частотных глаголах», «в краткой форме и сравнительной степени прилагательных». «Между тем произношение *нѐчала, сѐзда, призвѐла, прервѐла* настолько широко распространено, что вызывает невольный протест» [9, с.111].

Среди факторов, порождающих **межъязыковую фонетическую интерференцию**, в первую очередь, были выделены структурные расхождения между языками (башкирско-русским или татарско-русским), сложившаяся в сознании носителя двуязычия определенная картина пользования языком, недостаточное знание лекси-

ческого и грамматического материала изучаемого языка, отсутствие навыков применения усвоенного материала, «психологический барьер». Учитывались социальные факторы: одноязычная и многоязычная среда, язык воспитания и обучения, сфера интересов, социальная среда, уровень образования и место его получения (город или село). Доказано, что в прямой зависимости от этих факторов находится и «степень интерференции» — «сильная», «умеренная», «слабая», едва заметная [1]. При небольшой степени акцента некоторое своеобразие речи говорящего может способствовать улучшению коммуникации.

В **области фонетики** интерферентные явления в русской речи татар и башкир билингвов обусловлены, прежде всего, отличиями в артикуляционной базе, своеобразием фонемного инвентаря, спецификой звуковых законов двух языков, различным характером их просодических систем. Вся совокупность отклонений от произносительных норм русского языка во второязычной речи билингвов составляет основу, так называемого, тюркского национального акцента. Интерферирующее влияние родного языка на русскую речь билингвов в **области вокализма** поддерживается и спецификой словесного ударения в русском и тюркских языках. Как известно, тюркское **ударение** фиксированное, оно обычно падает на последний слог слова. Экспериментально установлено, что долгие гласные в тюркских языках с фонемантической оппозицией гласных по долготе / краткости, по сонорной длительности превосходят краткие гласные в полтора — два раза, а ударные гласные в русском языке при прочих равных условиях в среднем в полтора раза сильнее безударных. Отчасти этим вызван тот факт, что билингвы в русской речи идентифицируют русские ударные гласные с долгими гласными родного языка и произносят их более длительно, чем в речи самих русских. Примеры интерференции в области акцентологии: *корень, кожаный, молния, перстень, факел; оспа; разум*. Акцентологическая гиперкоррекция, возникает при усвоении нового элемента: *период, иначе, пленарный, плеяда, ремень* и др. [12, с.203]. В речи некоторых учащихся, владеющих башкирским и татарским языками, отмечается едва заметная интерференция в области акцентологии, она проявляется в сглаживании ударения в отдельных словах. Однако в речи большинства билингвов не отмечено проявлений акцентной интерференции. А это, на наш взгляд, доказывает, что в новой речевой ситуации при хорошей мотивации к обучению труднопреодолимая фонетическая интерференция преодолевается благодаря систематическим усилиям преподавателя и учащихся, а общение на русском языке усиливает этот эффект. Наши наблюдения позволяют сделать выводы относительно специфических особенностей в области **консонантизма** в речи учащихся обучавшихся в школе на родном языке и изучавших отдельным предметом русский язык. Обращаем внимание на полногласие, как одно из свойств тюркских языков (*переспектива, жизнь', «Недоросль»*), которое означает, что «в словах в одном слоге не допускается стечение двух со-

гласных (кроме *рт* и *лт*) или двух гласных» [2, с. 143], поэтому, при усвоении слов русского языка стечение двух согласных устраняется протезой, эпентезой, апокопой.

Устранение стечения двух согласных **протезой**: *эфтаро'и*, *эсмотрит*, **эпентезой**: «*цыветы*», «*кы-рупа*»; «*икес*», *канкире*: *тный*, **апокопой**: *je's' «есть»*, *жы's' «жизнь»*, *шес'*, «*шесть*».

Позиционно не обусловленные варианты звонких и глухих согласных в русской речи билингвов встречаются при сильной интерференции, нами были отмечены только примеры позиционной мягкости шипящих, такое произношение объясняется влиянием родного языка, в котором звонкие согласные употребляются только в определенных условиях или в заимствованных словах. Источником ошибок можно назвать различие в тюркских языках палатального и лабиального сингармонизма. Причем влияние лабиальной гармонии гласных на русскую речь менее заметно, нежели влияние палатального (небного) сингармонизма предполагающего наличие в пределах фонетического слова однотипных по месту образования гласных. Сравнение с русским литературным языком показало, что русская речь тюркоязычного населения в некоторых случаях немного отличается от нормированного языка (менее 40%), в большинстве случаев не отмечено или почти не замечено признаков фонетической интерференции (более 50%), и только 10% наших респондентов показали системную интерференцию на фонетическом уровне.

Влияние внутриязыковой фонетической интерференции. В изучаемых нами говорах периферии не все диалектные явления проявляют одинаковую стойкость. Естественно, что наиболее последовательно в диалектах выражены те явления, которые поддерживаются нормами литературной орфоэпии, а иногда — орфографии. В говорах **северно-русского типа** Башкирии прочно удерживаются исконные для северного наречия явления, назовем наиболее типичные: 1) различие гласных неверхнего подъема после твердых и после мягких согласных, оканье в широком смысле слова, поддерживаемое орфографическими нормами; правда, полное оканье сдает свои позиции; 2) возможность выпадения *j* неслогового между гласными и стяжение этих гласных. Различная реализация одного сочетания вызывается целым рядом сегментных и несегментных фонетических и нефонетических причин: положением во фразе, темпом речи, повторяемостью, экономией речевых усилий, поэтому в речи носителя не всегда присутствует произношение только со стяженной формой [13, с. 100–111]

Менее заметны **черты южнорусского наречия**, тем не менее, следующие отступления в произношении мы связываем с его влиянием:

1) в речи учащихся (отмечено произношение звука фарингального *[h]* на месте *г* в литературном языке: *мно[h]* *о* (*много*), *но[h]* *а* (*нога*); 2) мы отмечаем даже в письменной речи формы родительного и винительного падежа единственного числа личного и возвратного место-

имения на — *е*: *мене*, *у тебе*, *у себе*, *для себе*, *у такех* и т. д.; 3) в окончании 3-го лица единственного и множественного числа глаголов настоящего времени *т'* мягкое (*ть*); 4) твердое долгое *ши* и *жж* (*ш ыта'л'у*) и др. [11, с. 218–222].

Единичные примеры яканья представлены в наших наблюдениях над спонтанной речью учащихся, достаточно редко проявляются (менее 2%), но обладают устойчивостью, хотя и противоречит орфоэпическим и орфографическим нормам.

Сохранение диалектных черт наблюдается в речи информантов, проживавших до поступления в училище в цельных больших массивах северной части республики (полное оканье), или в селах, удаленных от крупных культурных центров (таково яканье, идущее полосой с северо-запада на юго-восток — от Шарана до Акъяра). Однако под влиянием литературного языка, тем более в условиях междиалектного общения, неизбежно происходит стирание наиболее ярких диалектных черт. [10, 82–101]. В наших исследованиях не было выявлено примеров цоканья, утраты смыка при различении аффрикат. Тесные и постоянные языковые контакты представителей разных наречий приводят к тому, что намечается ослабление противопоставленности соответствующих явлений.

Влияние языков тюркской группы частично касается грамматического строя русских говоров, проявляясь, прежде всего в трансформации категории рода: оформление существительных мужского рода по типу слов женского рода и наоборот. Это явление поддерживается системой русского языка, допускающей родовые дуплеты даже в пределах одного диалекта. Среди явлений, способствующих изменению категории рода, мы называем отмеченные в эксперименте явления разрушения категории среднего рода, нечеткость произношения заударных гласных в согласующихся с существительными среднего рода прилагательных и неличных местоимений, приводит к усечению конечного заударного гласного и переходу слов среднего рода в мужской (*красивый блюди́чка*, *такой а́кошка*, *кошка мыша пыма́ль*, *мое де́нь ро́жденья*). Татары и башкиры многих населенных пунктов Башкирии [6], осваивая русский язык в его местной диалектной разновидности, приобрели многие черты, свойственные среднерусским говорам. Например, в области согласных: 1) произношение долгого твердого [ш], [ш] и [ж]: *шот*; *жаныр*; 2) отдельные случаи утраты интервокального /j/ с последующим стяжением гласных: *вынат*, *знат*; 3) упрощение конечных сочетаний [ст], [с'т']: *хвос*, *мос*; 4) явление регрессивной ассимиляции в сочетаниях [вн]: *д'ир'емн'а*; диссимилиации: *ка 'жныи* и др.

Некоторые диалектные особенности наречий, свойственные центральным районам Европейской части России, «в условиях междиалектного контактирования теряют характер черт одного из наречий и становятся, чуть ли не общими для русских говоров Башкирии любой системы» [6, с. 17]. «Одни из них легко утрачивают, другие, проявляя стойкость, распространяются на иные языковые

структуры, хотя и не поддерживаются ни орфоэпическими, ни орфографическими нормами литературного языка, третьи видоизменяются» [6, с.16].

Черты диалектного произношения встречаются в потоке спонтанной несравненно реже, чем примеры просторечного произношения, тем не менее, сравнение количества ошибок учащихся двадцатилетней давности с современными данными дают основания считать, что до сих пор диалектные произносительные ошибки остаются в числе «наиболее устойчивых, маркированных и широко распространенных» [8, с.346] явлений региональной фонетики. Несмотря на то, что современный языковой стандарт допускает большие, чем прежде нормативные колебания, не преодоленные учащимися диалектные фонетические явления воспринимаются как нарушение произносительной нормы.

Наши исследования позволили представить некоторые универсальные специфических закономерности **двух видов интерференции**.

Для межъязыковой интерференции свойственна неверная реализация гласных в связи с ошибками в артикуляции согласных; причем большая часть ошибок представляет собой нарушение орфофонических норм: недостаточно твердые, недостаточно мягкие, недостаточно аффрицированные согласные, более закрытые или более открытые, чем в норме гласные, излишек дифтонгоидных гласных после мягких согласных, замена аффрикат щелевыми согласными и др. По мнению К.З. Закирья-

нова, «влияние, ввиду имеющихся расхождений в системе сталкивающихся языков, в ряде случаев оказывается отрицательным, интерферирующим и мешающим усвоению второго языка» [3, с.116]. Поэтому в работах методистов указывается на необходимость сознательного управления процессом влияния родного языка при [4;14;15].

При внутриязыковой интерференции ошибки в произношении гласных более независимы, они и не связаны с реализацией мягкости. Таким образом, при внутриязыковой интерференции системные нарушения были более значительны. На результат интерференции влияют не только различия во взаимодействующих звуковых системах (различия в количестве и составе фонем, их дистрибуция и т. д.), но и то, каким путем происходит само взаимодействие. Для межъязыковой, как и для внутриязыковой интерференции, наиболее устойчивыми и распространенными являются орфофонические черты, не затрагивающие фонемного облика, не осознаваемые речевым носителем как отступление от нормы.

В зависимости от дидактической цели сопоставленный анализ может носить локализованный характер, ограниченный областью сопоставления, но только создание общей теории системного сопоставления языков позволило бы наиболее успешно использовать ее достижения в методике преподавания языка. Таким образом, в современной лингводидактике проблема сопоставительного типологического изучения как на уровне одного языка, так и на уровне нескольких языков приобретает основополагающую роль.

Литература:

1. Аюпова Л.Л. Вопросы социолингвистики: типы двуязычия в Башкирии. - Свердловск, 1988.
2. Закиев М.З. Основные этапы формирования татарского языка // Формирование и функционирование татарского языка: Межвуз. сборник научных трудов. — Казань, 1986. — С. 133-155.
3. Закирьянов К.З. Башкирско-русские языковые контакты // Обучение языкам в условиях активного билингвизма // Акъяр. — 2001 — №3. — С. 110-118.
4. Закирьянов К.З. В условиях активного билингвизма // Народное образование. — 1998. — №5. — С. 74-76.
5. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. 4-е изд., испр. и доп. — М.: Русские словари, 2003.
6. Здобнова З. П. Атлас русских говоров, Уфа, 2004.
7. Здобнова З.П. Судьба русских переселенческих говоров в Башкирии. — Уфа, 2001.
8. Лаптева О. А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. — В кн.: Вопросы культуры речи. М., 2000.
9. Прядильникова О.В. Некоторые причины смещения акцентологических норм в речи учащихся //Сборник материалов Пятой научно-практической Интернет — конференции. Русская речь в современном вузе, Орел, 2009а, с. 109-112.
10. Прядильникова О.В. О некоторых источниках отступлений в реализации произносительной нормы //Lingua mobilis, 2009в, №15.с.82-101.
11. Прядильникова О.В. О некоторых фонетических диалектных явлениях в современной речи// Система языка: синхрония и диахрония. Межвуз. сб. научн. статей. — Уфа, 2009б.
12. Прядильникова О.В.Роль акцентологических норм в лингвориторической коммуникации//Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч.тр. Вып.12/Под ред. проф. Ворожбитовой А.А. Сочи: РИО СТУТ и КД, 2008б, с.201-208.
13. Прядильникова О.В.Судьба отдельных диалектных явлений в устной речи современных учащихся //Lingua mobilis, 2008а, №14.с.100-111
14. Саяхова Л.Г. Практический курс русского языка ч. 1, 11. — Л.: Просвещение, 1980.
15. Саяхова Л.Г. Язык и культура. Учебное пособие по спецкурсу (ред.). — Уфа.: БашГУ, 1995.

Метаметафора и метафора-текст: разграничение понятий

Турамуратова И.И., аспирант

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В конце 80-х годов XX века филологом-фольклористом К.А. Кедровым был выдвинут и обоснован термин «метаметафора», метафора подсознания, «метафора в квадрате и метафора метафизическая»; «... то, что приходит свыше и соединяет поэта с небом в двуединое тело. Не человек и Космос, а космосочеловек» [3]. Очень близки к метаметафоре ранний Маяковский, поздний Бродский, почти весь Вознесенский. К ней явно тяготеет поэзия Алексея Парщикова и Ивана Жданова, поэзия Поля Элюара и Федерико Гарсиа Лорки.

Метаметафора — понятие на сегодняшний день далеко не изученное и еще ожидает своих исследователей. Способность метаметафоры воплощаться как в тропе, так и в тексте (яркий пример тому — поэзия Федерико Гарсиа Лорки), вызывает необходимость отграничить данный термин от термина «метафора-текст».

Метаметафора, подчеркнем, понятие не только литературоведческое, а в большей степени мировоззренческое, призванное передать особое видение мира через масштабное космологическое содержание. В поэтическом цикле Лорки «Suite de los espejos» — «Сюита зеркал», в стихотворении «Símbolo» — «Символ» [1, с. 248-249], выражение «**Cristo / tenía un espejo / en cada mano**» («у Христа / по зеркалу / в каждой руке») означает, что по сторонам этой точки пересечения находится Человек и Космос, внутренний и внешний миры. Христос — символ вселенской, божественной, бесконечной любви, объединяющей реальный и ирреальный миры. Это оригинальное отображение целой Вселенной, графически передающееся через рисунок ленты Мебиуса, точка соединения которой есть нулевая точка, точка сингулярности. И с каждой стороны «дрожит его лик и множиться», то есть таких точек в пространстве, через которые пересекаются бесконечные прямые, множество, и эти точки в то же время — суть людские сердца, принявшие в себя христово учение о безграничной вселенской любви. «**Proyectaba su corazón / en las miradas / negras**» («**Черные взгляды, / которые полнятся сердцем**») Христа (то есть точкой концентрации Божественной вселенской любви) — это изображение космических черных дыр, которые по одной из современных теорий являются входом в иные миры, иные пространства.

Говоря о метафоре-тексте, мы говорим, прежде всего, о лингвистическом явлении, обладающем способностью к текстопостроению. Это уже область не поэтико-космологическая, а синтаксическая. Функционируя в художественном тексте, метафора приобретает статус одного из конструктивных текстовых элементов. В исследованиях по лингвопоэтике отмечалось, что в зависимости от специфики использования метафоры как конструктивного элемента текста может строиться классификация

самых поэтических текстов. Предлагались и общие очертания подобной классификации. Например, В.А. Маслова пишет: «Использование, казалось бы, сходных метафор, но в различных текстах, создает тексты разных типов, которые можно классифицировать в зависимости от использования в них метафоры: есть поэтические тексты (но их не так уж много в русской поэзии), где преобладают слова в прямых значениях, на фоне которых выделяются редкие метафоры (...); а в других текстах, напротив, преобладают метафоры, а на их фоне наблюдаются редкие вкрапления слов в прямых значениях (...). Это два полюса, между которыми располагаются остальные поэтические тексты» [5, с. 94-95].

Итак, основным критерием, позволяющим квалифицировать характер функционирования данного тропа в тексте, является **включенность / невключенность последнего в формирование смыслового ядра текста, его композиционной структуры, системы образов**. Определить характер функционирования метафоры в тексте — значит ответить на вопрос об отношении данного тропа к ведущим факторам текстообразования.

Метафора может формировать текстовый отрезок, локальный в структурном плане и периферийный в смысловом плане. В этом случае, как правило, контекст метафоры локализуется в пределах словосочетания или одного-двух предложений и такого же количества стихотворных строк; в текстах относительно большого объема контекст тропа может быть и более продолженным. Таковую метафору можно назвать **локальной**. В качестве примера можно привести метафорическое предложение в структуре текста стихотворения Ф.Г. Лорки «**El mar es / el Lucifer del azul. / El cielo caído / por querer ser la luz**» («**Море, ты — Люцифер / лазоревых высот, / за желанье стать светом / свергнутый небосвод**») («**Mar**» — «**Море**») [1, с. 30-31]. Структурно-смысловое ядро названного текста можно представить в виде некоторой общей пропозиции, выведенной из обобщения содержащихся в тексте центральных субъектов речи и их предикатов. Для рассматриваемого текста ее можно представить так: «водная стихия олицетворяет собой вечное противостояние оппозиций «свет — тьма». По отношению к данному смысловому ядру текста указанный выше отрезок является не более чем одним из его конкретизаторов, локализованных в пределах одного предложения и не находящихся дальнейшего развертывания.

В рамках статьи для нас более важным видится выполнение метафорой роли одного из ключевых структурно-смысловых и идейно-образных элементов текста. Локализованная в текстовом фрагменте метафора может реализовать одну из центральных или даже центральную микротему текста, вступая в самые тесные образно-

тематические и лексико-семантические связи с неметафоричным отрезком текста. Подобный способ функционирования метафоры особенно характерен для текстов большого объема (прозаических произведений, поэм и т. п.), где зачастую имеются не один, а несколько образно-метафорических фрагментов, взаимодействующих между собой дистантно, раскрывающих при этом одну из микротем текста и включающихся, таким образом, в число факторов текстообразования как средства обеспечения цельности и связности текста. Этот способ функционирования метафоры в тексте был предметом детального анализа в работах М.Л.Новиковой и Е.Г.Петровой, где материалом для исследования, как правило, служили прозаические тексты.

Главная особенность подобных текстов по отношению к метафоре — это их довольно четкое членение на неметафоричные и метафоричные сегменты.

Для анализа текстообразующих свойств метафоры важно описанное Д.Б.Ольховиковым понятие **метафоричности текста**, под которой понимается «результат семантико-стилистического взаимодействия отдельной метафоры, сравнения или другого тропа, имеющего каче-

ство метафоричности, со структурой текста и разноуровневыми элементами этой структуры» [6, с. 17]. В таком понимании метафоричность можно рассматривать как одно из частных проявлений такой универсальной эстетической категории стихотворных текстов, как их гармоническая организация.

Наконец, метафора способна функционировать в качестве структурно-смысловой основы, способа построения целых стихотворных текстов. В этом случае можно говорить о **собственно текстообразующей функции** метафоры, приводящей к появлению текстов, границы которых совпадают с границами тропа. По отношению к таким поэтическим текстам в специальной литературе принят термин **«метафора-текст»** (термин встречаем в работах Б.П.Иванюка [2], С.Б. Кураш [4].

Этот особый статус метафоры в синтаксисе обуславливает необходимость задать соответствующее ему направление изучения: изучать не столько феномен «метафора в тексте», сколько феномен «метафора как текст» и «текст как метафора» (т. е. собственно текстообразующую функцию тропа). Этим задачам посвящены сегодняшние исследования в области синтаксиса и метафорологии.

Литература:

1. Гарсия Лорка Ф. Песня хочет стать светом. Стихи / Пер. с исп. — СПб.: Азбука-классика, 2004. — 304 с.
2. Иванюк Б.П. Стихотворение-троп как тип художественного целого (на материале произведений Ф.И. Тютчева): Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.08. — Донецк, 1988. — 186 с.
3. Кедров К.А. Поэтический космос. — М., «Советский писатель», 1989. — 333 с.
4. Кураш С.Б. Метафора и ее пределы: микроконтекст — текст — интертекст. — Мозырь: МозГПИ им. К. Крупской, 2001. — 121 с.
5. Маслова В.А. Филологический анализ поэтического текста. — Минск: БРФФИ, 1999. — 208 с.
6. Ольховиков Д.Б. Лингвистическая характеристика и функции метафоричности текста: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. — М., 1987. — 273 с.

Языковая репрезентация анималистической символики (сопоставительный аспект исследования концепта «змея» в русских и китайских фольклорно-мифологических текстах)

Тюрина И.И., кандидат филологических наук, доцент
Томский политехнический университет

Базовое понятие в когнитивной лингвистике, изучающей процессы хранения и передачи знаний посредством языка, — концепт. Современные исследователи, такие, как С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, указывают на то, что концепт, реализующийся в слове и обладающий лингвокультурной уникальностью, аккумулирует в себе знание и осознание носителем языка высших духовных ценностей этноса. Исследователи выделяют два основных компонента концепта — общеязыковой и индивидуальный. Д.С. Лихачев, в частности, замечает, что концепт представляет собой столкновение языкового словарного значения и эмпирии. В индивидуальной речевой практике словарное значение обретает новые компоненты

значения, которые могут быть как латентными в самом слове, так и индивидуальными (1, с. 280-287).

Слово — «имя» концепта, — видоизменяясь в процессе функционирования, влияет и на существование концепта. Исторические изменения традиций, быта этноса, несомненно, влияют на употребление отдельных слов, лексическое и мотивационное значение, на смысл, который индивиды народа вкладывают в то или иное слово. Естественно, что аналогичные изменения происходят и с концептом. Смысловый объем слова исторически меняется, внутренняя сущность концепта также исторически изменчива. Иными словами, изучение концепта той или иной культуры позволяет пройти путь от архаических

социально-культурных, психических и психологических феноменов через эволюцию представлений о них к современному, фиксированно существующему в сознании носителя языка культурному концепту.

Скажем сразу: поле концептов являет собой весьма многоликое образование. Можно выделить как более конкретные, так и более абстрактные, вплоть до философских, универсалии. Эта характерная особенность концепта сближает его с художественным образом, заключающим в себе обобщающие и конкретно-чувственные моменты. Смысловое колебание между понятийным и чувственным полюсами делает концепт гибкой, универсальной структурой, способной реализовываться в дискурсах разного типа (2). В контексте наших размышлений особую значимость приобретает понятие *художественный концепт*, осмысляемое сегодня как многомерное образование, полисемантизм которого выражается лексическими, фразеологическими единицами, прецедентными текстами, этикетными формулами, а также речеповеденческими тактиками (3).

В. Зусман справедливо утверждает, что художественные концепты диалогичны, поскольку связаны с множеством одновременно значимых точек зрения. Порождающее и воспринимающее сознания в этом смысле равноценны. Композитор, художник, писатель не могут существовать без читателей, слушателей или зрителей. Конечно, художник может адресовать свои творения зрителям и слушателям потенциальным, “лазеечным” (М. Бахтин), удаленным от него во времени и пространстве. Однако восприятие представляет собой вариант их нового порождения. В.Зусман подчеркнул: опираясь на идеи С. Аскольдова, можно сказать, что создание и восприятие — двухсторонний коммуникативный процесс. В ходе коммуникации создатели и потребители концептов постоянно меняются местами. Сращение концептов ведет к порождению «третьего» смысла, более глубокого, оригинального, превосходящего смысл каждого составляющего цепочку элемента. Вереницы художественных концептов образует коммуникативные системы, отличающиеся разомкнутостью, латентной полисемантичностью, подвижностью. В итоге, именно цепочки художественных концептов образуют в языковом поле и определяют специфику «национального образа мира» (Г. Гачев).

В каждой культуре модель мира составляется из целого ряда универсальных концептов и констант культуры (таких, как пространство, время, бытие, стихии, свое и чужое, любовь, враг, зверь и т. п.), но у каждого народа концепт «наполнен» своим специфическим содержанием и характеризуется уникальными связями с другими концептами. Это и создает основу национального мировидения.

Фольклорно-мифологические тексты особенно привлекательны для исследователя, поскольку имеют коллективное авторство, зафиксированное во времени семантическое значение, представляют собой образцы национальной языковой картины мира. Поскольку концепты рождаются благодаря интерференции различных

составляющих национальной культуры — традиции бытовой повседневности и фольклора, религии и политической идеологии, жизненного опыта народа и образцов искусства и проч., то любое творчество, и фольклорное, в первую очередь, — это уникальный продукт общенародного обиходного языка.

До настоящего времени ни в китайской, ни в российской филологии практически не исследовались художественные концепты фольклорно-мифологических текстов в сопоставительном аспекте. Этими факторами и обусловлена актуальность исследования.

...Очень давно люди в разных частях Земли обратили внимание на некоторые свойства удивительного существа — змеи. Например, человека всегда поражала ее особая жизненная сила: ее тело можно было изрубить, но оно продолжает извиваться, вызывая чувство страха и удивления.

Образ змеи представлен почти во всех мифологиях мира как символ, с одной стороны, земли, мудрости, женской силы, воды, домашнего очага, огня (особенно небесного). С другой стороны, люди, помня, что змея может смертельно укусить, отождествляли ее с силами зла, тьмы, подземного мира.[4]

М.М. Маковский, описывая мифопоэтические представления славян о змее, показал их противоречивое отношение к этому существу. Например, иногда змея была тесно связана с представлениями о жизни и смерти, и поэтому иногда считалась прародительницей всего живого на земле, а иногда — символом космического зла. Змея часто отождествлялась с тенью. Славяне-язычники верили, что тень змеи могла оплодотворить женщину. Они также считали, что глаз змеи обладал особой магической силой [5, с. 175 — 179].

Конечно, в русском фольклорно-мифологическом дискурсе самые популярные змеевидные существа — это Змей Горыныч и Тугарин Змеевич. Но нас интересуют в русских сказках змеи — героини. Существует, например, слепая Змея (женского рода), которая один раз в год, на Иванов (Купалы) день, обретает зрение, и тогда она бросается на человека или зверя, пробивая свою жертву насквозь[5].

Особый интерес представляют сказки, в которых врагом русского богатыря является не Змей, а Змеиха/змеица, жена или сестра, или невестка убитого Змея. В одной из сказок Саратовской области говорится о том, что после победы богатыря над Змеем «в целом доме осталось в живых только сама змеиха да три ее снохи, сидят они в горнице и говорят между собой: „Как бы нам злодея Ивана-крестьянского сына сгубить?“». А в одной из сказок Сибири говорится о змеице «о двенадцати головах». Змеиху часто побеждают кузнецы, ухватив клещами за язык [6].

В русском фольклорно-мифологических текстах встречается женщина-змея по имени Змеедыва — жена богатыря Святогора. После того, как Святогор убил Змеедыву, она освободилась от змеиного вида и стала прекрасной девушкой, а потом, после нескольких приключений, — женой Святогора.[6]

Еще один образ женщины — змеи — змеевка. Это дочь славянского бога Великого Полоза, у которой есть несколько сестер. Все они очень худые, потому что умеют превращаться в золотых змей. В темноте они светятся. Как и их отец, превратившись в змею, они оставляют за собой золотой след. Одна из самых известных сказочных змеевок — Золотой Волос, которая является одновременно и символом богатства подземного царства, и символом соблазнительной женской силы [7].

В китайских сказках широко известен образ «женщины-змеи», отношение китайцев к которой не однозначно. С одной стороны, она — олицетворение коварства и зла. Древние китайцы верили в связь змеи с огненной стихией (катастрофическими пожарами). Очень древнее китайское божество огня И Хо Шэ изображалось со змеей в руках. Змею считали связанной с ядовитыми растениями.

В то же время к змее в Китае относятся с благоговением и почтением из-за якобы присущей ей сверхъестественной силы и ее родства с «благожелательным драконом» — мифическим существом, живущим на небе и приносящим удачу. В китайских нравоучительных сочинениях говорится, что змее свойственны чувства благодарности и верности долгу. Верность же долгу — одна из основных заповедей конфуцианского кодекса чести [8].

Кроме того, змеи — волшебные существа, которые всегда знают, что происходит вокруг них, на земле, кто из людей является добрым и кто — злым. Они помогают добрым и наказывают злых. Змея может выступать чудесной и мудрой помощницей человека, который оказывается глупым, жадным и бессердечным. Известен сюжет о том, как однажды маленький мальчик спас маленькую белую змейку, которая, много лет спустя, нашла ему клад и бедный ребенок смог стать крупным вельможей при дворце императора. Однажды он потребовал у ослепшей уже от старости белой змеи ее сердце. Змея ничего не ответила и лишь безмолвно раскрыла свою огромную пасть. Думая, что это сделано, чтобы он достал сердце, вельможа смело шагнул туда. Но — змея сомкнула пасть [9].

Пребывание доброй красавицы-умницы в нечеловеческом — змеином — обличье приносит страдание и обладательнице двойственной натуры, и тем, кто ее любит [10].

По мнению китайцев, в каждом доме, под полом, живет змея. Кто-то встречался с ней, кто-то — нет, но убить или покалечить змею всегда считалось плохим знаком. Именно поэтому в фольклорно-мифологических произведениях Китая нет и не может быть сюжета борьбы со змеей — человек способен лишь помогать ей.

Одна из самых популярных сказок на этот сюжет — «Биография белой змеи». Давным-давно жил бедный крестьянин Сюю Сянь. Однажды по дороге домой он встретился с белой змеей, которая очень замерзла и чуть не умерла. Сюю Сянь подобрал змею, принес в дом, обогрел и накормил. Змея выжила, а позже ушла из дома своего спасителя. Прошло 500 лет. Змея превратилась в волшебницу с большой магической силой. Она часто вспоминала о том, как ее спас от смерти Сюю Сянь. Однажды, превратившись в прекрасную девушку по имени Бай Су Чжень, она пришла к своему спасителю и увидела, что он по-прежнему живет один. Девушка решила помогать ему по хозяйству. Через год они поняли, что любят друг друга, и поженились. Но их счастье было недолгим, враги разлучили влюбленных. Женщина-змея не могла быть женой человека. По мнению древних китайцев, связь со змеями была не только противоестественной, но и пагубной для человека. По народным поверьям, змеиные чары вредоносны для здоровья людей.

Свойство змеи менять кожу породило у древних китайцев убеждение в ее способности к оборотничеству. В легендах девы-духи часто выступают в облике змеи, а змея — в облике человека. Китайцы верили, что змеи используют свои способности к оборотничеству для плотских утех с женщинами. В древнем сборнике «Продолжение собрания записей о духах» есть рассказы о любовных похождениях «Белой змейки» — соблазнительнице мужчин.

Таким образом, рассмотрение анималистического концепта женщины-змеи в китайских и русских сказках, позволяет сделать выводы о том, что

- во-первых, и в русской, и в китайской фольклорно-мифологической традиции женщины-змеи могут выступать как положительными, так и отрицательными персонажами; однако,

- во-вторых, у славян змея практически всегда выступает как «черная», злая сила, а у китайцев змея при контакте с человеком проявляет себя существом двойственным, способным под воздействием любовных и дружественных чувств стать положительным персонажем.

Можно предположить, что в анималистическом концепте русских и китайских фольклорно-мифологических текстов отразилась особая мировоззренческая система взглядов наших предков: русским свойственна антагонистическая картина мира с двумя полюсами «черное/белое», «добро/зло» и т. п., в китайской же картине мира характерными чертами являются дуальность, амбивалентность и т. д.

Литература

1. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. М.: Academia, 1997.
2. Зусман В. Концепт в системе гуманитарного знания/В.Зусман// Вопросы литературы. — 2003. — №2.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. - Воронеж: «Истоки», 2003.
4. Белякова Г.С. Змеиное многообразие. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dragonest.by.ru/glossary/snake1.html>.

5. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. — 416 с.
6. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://paganism.msk.ru/liter/rybakov11.htm>
7. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://arfon2.narod.ru/Page18/f02.htm>
8. Вячеслав Кузнецов. Такие разные, разные змеи. http://www.n-i-r.ru/nir2.php?id_stat=550.
9. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://arfon2.narod.ru/Page18/f02.htm>
10. Лян Чжи. Веристские принципы трактовки женских образов в творчестве Дж. Пуччини и их аналогии в китайской художественной традиции. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/MusicaAndLife/1_ljanchzhi.doc.htm

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

О полифоническом стиле А. К. Глазунова (на примере его циклов «Прелюдии и фуги» для фортепиано)

Трифорова А.Ю., ст. преподаватель

Восточно-сибирская Государственная академия культуры и искусств

Композитор, полифоническое мастерство которого современники называли «сверхчеловеческим» [5, с. 45], насыщавший свои сочинения сложнейшими полифоническими приемами, тем не менее, к собственно полифоническим формам обращался редко. Можно назвать фугу в финале Второй фортепианной сонаты, полифоническую вариацию в цикле вариаций (II часть) Шестой симфонии, трехголосный канон в сольной каденции I части Концерта для скрипки с оркестром, интродукцию и фугу, открывающие Сюиту для струнного квартета *op.* 35, фугато в заключительном разделе Концерта для саксофона и струнного оркестра. И только на склоне лет Глазунов обратился к созданию циклов «прелюдия и фуга» для фортепиано.

Им написано шесть Прелюдий и фуг для фортепиано: *d-moll op.* 62 (1899), *e-moll* (1926), а также четыре прелюдии и фуги, объединенные в один опус 101 (1918–1925). Кроме одного, единственного мажорного цикла с пятиголосной фугой (*C-dur, op.* 101), все циклы написаны в минорных тональностях, четырехголосны, а фуги, исключая только *e-moll* (с контрэкспозицией), двухтемные.

Вводя в русскую фортепианную литературу жанр «прелюдия и фуга», Глазунов придерживался традиций, сложившихся в эпоху Баха, но при этом создал свой полифонический стиль, отдельные элементы которого находят свое продолжение в творчестве Н. Мясковского, С. Прокофьева, Р. Щедрина, Д. Шостаковича.

Правила, идущие от старинных полифонических форм, сохранены композитором в неприкосновенности. Прежде всего, это касается тщательного соблюдения порядка введения голосов в экспозициях фуг, применения классических тональных соотношений, использования в рабочих и репризных разделах основных приемов полифонического развития — стретт, тем в уменьшении, в увеличении, имитаций, канонов. К традиционным для добаховских и баховских времен введениям мажорной тоники в завершение минорных фуг можно также добавить негласное правило, сложившееся в стиле Глазунова — завершать сочинение на светлой оптимистической «ноте».

Первой из написанных прелюдий (*op.* 62) Глазунов словно отдает дань старинному стилю, пишет ее в свободной импровизационной форме в духе органных прелюдий эпохи Баха, используя такие средства выразительности, как глиссандообразные пассажи, многочисленные

«переливы» трелей, «зависающие» на паузах ферматы, *martellato* октавами.

Традиционные приемы композитор сочетает с новаторскими. В первую очередь отметим интонационную связь между прелюдией и фугой во всех его циклах. Здесь стоит напомнить о специфическом для Глазунова творческом методе выстраивания тем по принципу моноинтонационности. Интонационные зерна тем фуг неизбежно проглядываются в мелодическом материале прелюдий. На этих же интонациях строятся в дальнейшем материал кодетт и интермедий внутри фуг. Интонация первой темы Фуги *d-moll* прослеживается в Прелюдии в движениях украшенных трелью половинных нот, а в нисходящих хроматических ходах этой же Прелюдии легко распознается мелодическая линия, которая легла в основу второй темы Фуги. Во вступительном двухтакте *e-moll* ной Прелюдии завуалирована интонация (нисходящая малая секунда), которая в дальнейшем будет составлять главное зерно темы Фуги. В цикле Прелюдия и фуга *c-moll* тематическая связь составляющих также завуалирована. Поначалу главные интонации первой темы Фуги (восходящая квинта с последующим ходом на малую секунду и нисходящий малосекундный ход) вплетены в ткань фигураций — гармонических и мелодических — Прелюдии, написанной в форме рондо. В третьем проведении рефрена (т.46) среди фигураций в верхнем голосе (с октавным удвоением) проводится почти вся (за исключением двух звуков и с изменением одного — *a* на *as*) тема Фуги. Прелюдию *C-dur* завершают первые интонационные ходы из темы Фуги, данные в увеличении. Они проводятся в разных вариантах гармонизации, сначала в тональности *d-moll*, а затем в *G-dur*. А в самом окончании отрывистые басы, уже без гармонической поддержки, очерчивают контуры темы Фуги.

До Глазунова интонационное родство между прелюдиями и фугами не было настолько заметным и значительным. Прелюдия воспринималась как вступление, подготовка к многотемному изложению. Глазунов же с помощью моноинтонационности сроднил два составляющих цикл раздела в единый комплекс. Данная идея в дальнейшем нашла свое продолжение в циклах прелюдий и фуг Д. Шостаковича и Р. Щедрина.

Формы фуг Глазунова в основном традиционны. Но есть и исключения. Структура Фуги *c-moll* необычна —

традиционное для двойной фуги построение сочетается, как указывает В. Протопопов [7, с. 222], с чертами сонатной формы (тональное противопоставление и затем сближение двух тем). Таким образом, Глазунов словно бы масштабно развивает идею, положенную И. С. Бахом в основу его инвенции *c-moll* [1, с. 76]. Черты сонатности прослеживаются и в Фуге *cis-moll*. С самого начала репризы (*Meno mosso, misterioso*) сочетаются в контрапункте первая тема и оборот, репрезентирующий вторую тему, — в главной тональности *cis-moll*. И, следовательно, есть основание считать форму Фуги близкой к сонатной, поскольку наблюдается главный признак сонатности — тональный контраст в экспозиции и тональное сближение в репризе. Таким образом, можно разграничить Фугу по такой схеме: 1-я экспозиция — главная партия (*cis-moll*), 2-я экспозиция — побочная партия (*gis-moll*), две волны разработки, реприза (с т. 103), где тональное сближение тем соединено с продолжением развития (как нередко бывает и в репризах классических сонат).

Синтетическое объединение разных жанров в едином цикле нередкость в творчестве Глазунова. В качестве примера можно привести финал Второй сонаты композитора, где реприза сонатной формы написана в форме фуги, которая в свою очередь также имеет свою экспозицию, развитие и репризу.

«Симфоническое мышление» Глазунова, накладывающее отпечаток на все его крупные опусы для фортепиано, сказывается и в его полифонических циклах. Масштабность и монументальность фактуры проявляется во всех кульминационных моментах. В этих узловых местах, в которых совершается всплеск эмоционального напряжения, композитор расширяет диапазон голосов, иногда достигающий 8–10 вместо обычного четырех-пятиголосия. В данном случае композитор использует приемы утолщения голосов. Встречаются эпизоды, когда можно говорить не только о контрапунктическом соединении двух тем фуги, но и об их гармонизации. Яркий пример — кульминация Фуги *d-moll*, где композитор применяет прием утолщения. Здесь явно стирается грань между полифонией и гармонией. Фактура становится многослойной, октавно-аккордовой, что в традиционной четырехголосной полифонической форме необычно.

Интересным примером дублировки является заключительный раздел разработки в *C-dur*’ной Фуге. Происходит постепенное уплотнение с помощью дублировок в октаву темы, проводящейся стреттно и политонально во всех голосах. В т. 99 диапазон расширяется, тесное расположение меняется на широкое (арпеджированные аккорды в обеих руках). Три нижних голоса дублирующих тему, стреттно подхватываются двумя верхними (сопрано удваивается). Введением всех этих переплетений достигается уплотнение фактуры, охватывается большой диапазон клавиатуры, что создает ощущение полноты и насыщенности звучания.

«Симфонический размах» [7, с. 221] свойствен и *a-moll*’ной Фуге. В момент объединения двух тем в куль-

минации композитор сочетает прием дублировки с гармонизацией фактуры дополнительными аккордовыми тонами, что делает звучание еще более масштабным и по-органному насыщенным.

Но не только увеличения количества голосов позволяют говорить об «оркестровом слышании» композитора, но так же использование таких приемов, как «магистральная стретта» (термин В. Осиповой) [6, с. 42]. Примером может служить реприза Фуги *e-moll*, когда тема (тт. 161–166), звучащая в стреттном изложении, проводится в то же время в разных тональностях: *e-moll* (основной) и *h-moll* (минорной доминантовой).

Почти все циклы композитор насыщает обильной хроматикой (исключение составляет лишь полностью диатоничная Фуга *C-dur*), также способствующей уплотнению и без того многослойной фактуры. Наиболее щедро хроматика представлена в Фуге *cis-moll*, первая тема которой в качестве интонационной идеи содержит ритмически преобразованную тему Фуги *cis-moll* из I тома ХТК И. С. Баха — это знаменитая «тема распятия», называемая также «темой креста» и «темой лежащего креста» (4, с. 142). Исключительная выразительность баховской темы связана с присутствием напряженного интервала уменьшенной кварты (*his-e*), словно бы стягивающий данное четырехзвучное мелодическое построение в прочное целое. Как отмечает Б. В. Асафьев, «в теме, избранной Бахом, каждый момент продвижения от звука к звуку вызывает *напряженное ожидание у слуша*» [2, с. 48] (курсив наш. — А. Т.). Глазунов сохранил интонационный контур темы, но изменил ритмический рисунок, отчего в теме появилась синкопа, внесшая дополнительное обострение. Исходный оборот композитор продолжил хроматическим ходом — сначала восходящим, затем нисходящим, скачком на уменьшенную кварту (т. 3), а завершающий тему полутакт модулирует в *gis-moll*.

Регулярная безакцентная ритмика темы [9, с. 77] и насыщенность хроматикой делает тему Фуги *cis-moll* Глазунова малоопределенной эмоционально, что дало повод И. В. Способину в школьном учебнике привести эту тему как отрицательный пример: «Мелодия — основа музыки — от сильной хроматизации становится как бы бесформенной, расплывчатой и плохо запоминаемой» [8, с. 147]. Но в наше время можно было бы привести пример построения, которое не только трудно запомнить, но и еще более трудно считать мелодией. Во всяком случае, не самый характерный пример из музыки Глазунова в инструктивном труде может дать ученику ложное представление о русском классике, создателе прекраснейших русских мелодий. Как думается, Глазунов обильной хроматизацией хотел усилить то тягостно-напряженное ощущение, какое вызывает баховская «тема распятия».

Вне всякого сомнения, можно говорить о новаторской трактовке Глазуновым формы Фуги, имеющей полутысячелетнюю историю существования. Новаторство проявилось в сочетании структуры Фуги с чертами сонатной

схемы, в постоянном внедрении в полифоническую ткань гармонических вертикалей, более того в чередовании гармонических и полифонических разделов, в применении гармонических пластов, обильной хроматики, нетрадиционных приемов, что «повергает знатока в ошеломленное изумление своей колоссальной сложностью» [5, с. 45] и остается доступным для исполнения только достаточно подвинутым пианистам. В полифонической манере Гла-

зунова органически сочетаются традиционные приемы (от эпохи И. С. Баха до русской классики первой половины XIX века) и приемы, обращенные в будущее (включение в полифоническую ткань гармонических элементов, утолщение мелодических линий, а также применение «вертикально-подвижной» гармонии (термин С. Григорьева) [3, с. 432], то есть намечается путь к диагональной организации музыкального материала.

Литература:

1. Алексеев А.Д. Клавирное искусство. — М.-Л.: Музгиз, 1952. — Вып. 1.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая. — Л.: Музгиз, 1963.
3. Григорьев С.С. Теоретический курс гармонии: Учебник. — М.: Музыка, 1981.
4. Мильштейн Я.И. Хорошо темперированный клавир И. С. Баха. — М.: Музыка, 1967.
5. Оссовский А.В. Александр Константинович Глазунов. — 1882-1907. — СПб., 1907.
6. Осипова В.Д. Полифония: учебное пособие: в 2 ч. — Ч. 1. Полифонические приемы. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2006.
7. Протопопов В.В. Полифония в русской музыке XVII— начала XX века // История полифонии. — М.: Музыка, 1987. — Вып. 5.
8. Способин И.В. Элементарная теория музыки. — М.: Музыка, 2001.
9. Холопова В.Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века. — М.: Музыка, 1971.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Философско-эстетическая природа киноискусства

Макиенко М.Г., аспирант, преподаватель

Московский государственный университет культуры и искусств

На сегодняшний день кинематограф это искусство, которое активно развивается в современном мире, формирует собственные методы и приемы выразительности. Как известно, кинематограф является искусством синтетическим, которое берет свое начало из театра, фотографии, музыки, живописи и других видов искусства. У каждого из вышеперечисленных видов существуют собственные выразительные и художественные средства. Благодаря синтезу искусств в кинематографе происходит формирование собственного языка, в виде выразительных и художественных элементов, которые выделяют кино среди других. Большинство современных исследований в этой области наполнено эстетической составляющей. Эстетика современного киноискусства является неизученным вопросом в современном философском дискурсе. Как пишет В. В. Бычков: «Эстетика — наука о таком опыте освоения реальности, который основан на созерцании или выражении в чувственно воспринимаемой форме абсолютных ценностей, не поддающихся адекватному словесному выражению, но явленных субъекту в переживании им сопричастности полноте бытия» [1, с. 21]. Эстетическая природа происхождения кинематографа заключается в наличии художественного образа, символа, мимесиса, художественной формы и содержания и так далее. Благодаря целому ряду выразительных средств, кинематограф может переносить зрителя в определенные исторические эпохи и пространства, из настоящего в прошлое, будущее и так далее. Философская природа фильма обусловлена такими категориями как пространство и время, реальность и движение. Непосредственно можно сделать вывод, что благодаря всему вышеперечисленному кино на наш взгляд обретает философско-эстетическую природу повествования и выразительности. Остановимся более подробно на понятийном аппарате. Итак, перейдем к определению пространства и времени. А. Г. Спиркин в своем труде «Философия» пишет: «Можно сказать, что философия — это все единосущее, «схваченное в мыслях»; это квинтэссенция духовной жизни мыслящего человечества, это теоретическая сердцевина всей культуры народов планеты» [2, с. 11]. Философия так же выступает в качестве центрального решения при создании аудиовизуального, художественного произведения. Пространство наполняет весь фильм, в нем разворачивается определенное действие картины, взаимодействуют актеры, декорации и сюжет. Пространство наполняет

каждый кадр в фильме, делает его объемным и глубоким. В зависимости от кинематографического жанра используются различные методы и приемы создания художественного пространства и времени, задействуются для этой цели разнообразные съемочные и монтажные технологии. Можно сказать, что технические аспекты оказывают влияние на формирование философско-эстетической концепции фильма. Философская природа кино раскрывает смысл, который заложен в сюжете произведения, доносит до зрителя информацию и формирует в его восприятии логически заверченный сюжетный ряд. Если говорить о единице философско-эстетической концепции кинофильма, то на наш взгляд ей будет являться кинокадр. В нем собраны пространственно-временные значения, которые соединены между собой философским волокном и эстетическими и художественными приемами. Как пишет Л. Козлов: «Ракурс отдельного кадра есть лишь «клеточка», в которой просвечивает целое — единая кинематографическая точка зрения, движущаяся и утверждающаяся на протяжении всего фильма» [3, с. 57]. Кадр выступает как единица художественного текста, который сплетается в единое целое посредством художественных и выразительных приемов. Перед зрителем предстает художественно-выразительная линия, состоящая в своей структуре из кадров, а каждом из которых запечатлен кинокамерой оператора выразительный момент. Следовательно, в кадре происходит фиксация движения, времени и пространства.

В каждом кинематографическом жанре своя собственная философско-эстетическая концепция. Движение, время, пространство, образы, монтажные приемы и прочее все это определяет динамический и выразительный ряд будущего фильма. Если говорить о недавно вышедшем фильме «Аватар» 2009 г., режиссера Джеймса Кэмерона, то он, безусловно, относится к такому жанру как «фантастика». Кинофильм «Аватар» студии 20th Century Fox переносит зрителей в сюжеты и события, героем которых является бывший морской пехотинец, парализованный Джейк Салли, сохранивший в своей душе чувства доброты, любви и верности. Вследствие научного экспериментального опыта он становится аватаром, звеном между людьми и пришельцами, живущими на планете. Джейк Салли прибывает на планету Пандора, которая населена уникальной расой На'ви. Он оказывается в центре этнического конфликта родной и правящей

культур, означающем начало опасного приключения, в которое втягивается каждый зритель, сидящий в кинозале. Фантастическая реальность, в которую переносятся зрители, является на наш взгляд «будущей действительностью». Образа Аватара, созданного с интеллектом и человеческими чувствами, является выразительным и наполненным эстетическим содержанием. На наш взгляд в фильме очень четко прослеживаются такие линии как «добро и зло», «хорошо и плохо». У главного героя в фильме сформировано философское восприятие виртуальной действительности. В жизни он передвигается с помощью инвалидной коляски, лишен возможности передвигаться с помощью своих собственных ног. Его аватар, существующий в виртуальной действительности, передвигается на собственных ногах и это, безусловно, радует главного героя — Джейка. Став аватаром, Джейк знакомится с уникальной расой На'ви, наставницей, а в последующем и девушкой Нейтири. Она знакомит его с обычаями, традициями, обрядами, учит говорить и ходить, так, как ходят они. Существует еще один художественный элемент, он выражается в образных загадочных цветах, которые растут на «дереве жизни». Они, по истории, садятся только на тех, у кого чистая душа, главный герой не исключение. Вот здесь и раскрывается философско-эстетическая природа фильма, в этот момент в восприятии зрителя проносятся такие понятия, как верность, любовь, дружба, добро, единение, жизнь, прекрасное, трагическое, душа и так далее. На наш взгляд в этом фильме собрано большое количество образов, которые раскрывают философскую природу данного фильма. «Дерево жизни» — это уникальный философский образ, который вызывает у зрителей яркий ассоциативный ряд с продолжением жизни, традициями, самобытностью, культурой и вечностью. Это живая память народа На'ви, дело в том, что в дереве жизни живут голоса предков, оно обладает уникальной энергией, которая в будущем спасет планету Пандора. Война между народом На'ви и землянами, прилетевшими на планету Пандора, разгорается из-за редкого минерала, который позволит Земле решить вопрос с «вечной энергией». Главный герой по сюжету фильма должен вторгнуться в доверие пришельцам и стать одним из них, узнать как можно больше, а потом нанести поражающий удар вместе со всеми, кто остался в том мире — «не виртуальном». Знакомясь с традициями, ценностями и бытом жизни На'ви, Аватар понимает что для этого народа важными являются такие понятия, как память о предках, уважение своих культурных традиций и ценностей, духовность, единство, уникальная самобытность, нравственность, истина. Благодаря художественным и выразительным приемам режиссер прекрасно раскрывает эти понятия и создает философско-эстетическое единство всего фильма. Фильм воспринимается зрителем как единая философская материя, которая пронизывает мир действительный и реальный. Аватар в конце фильма предпочитает мир виртуальный, остается с народом Пандоры, становится одним из них, принимает их традиции,

обычаи и культуру. Философская и эстетическая природа фильма выстраивается благодаря киноязыку, монтажным приемам, фантастическому динамизму движения кадров, переносу человека из реального состояния в образ, созданный искусственно с привитием ему всевозможных человеческих качеств.

Следует сделать акцент на техническом совершенстве кинофильма, выполненного в формате 3D. Современные цифровые технологии наполняют фильм дополнительным чувством реальности, делая воспроизводимую картинку объемной, естественной. Благодаря этому зрители воспринимают увиденную картинку на экране более эмоционально, создается ощущение, что пространство, которое окружает зрителя, едино с экраном и благодаря этому приему формируется чувство доверия к экрану. Зритель оказывается вовлеченным в целостную художественную систему и существует в ней наряду с главными героями.

Эстетическая природа кинематографа обусловлена, прежде всего, тем, что кино является искусством синтетическим, которое на пути своего формирования очень многое заимствовало у смежных искусств. Видя перед собой кинематографическое произведение, зритель невольно использует эстетическую память и эстетическое восприятие и опыт. В.В. Бычков дает следующее определение: «Каждый конкретный акт эстетического восприятия — это целая и целостная, особая и неповторимая жизнь для субъекта восприятия, протекающая в своем пространственно временном континууме, не коррелирующем и несоизмеримом с физическим континуумом, в котором он реально находится» [1, с. 112]. Эстетическое восприятие в сознании зрителя формирует определенное эстетическое удовлетворение, включая во внимание эстетический опыт и сознание. Эстетическая природа кинематографического произведения является неповторимой и уникальной в каждом отдельно взятом случае. Кинофильм для зрителя раскрывает прекрасное, эстетическое, возвышенное, не будем отрицать иногда безобразное и трагическое, но все вышеперечисленное формирует эстетическую оригинальность и атмосферу кинофильма.

Кино является искусством, которое отражает реальную социальную, политическую и историческую действительность, используя большое количество выразительных и художественных компонентов. Как пишет Юрий Боров: «Кино передает динамику эпохи; оперируя временем как средством выразительности, оно способно передать стремительную смену событий в их внутренней логике» [4, с. 289]. Время выступает в качестве философской категории и входит в структуру философско-эстетической природы кинофильма. С помощью художественного времени осуществляется фактический перенос зрителя из реального пространства в кинематографическое.

Если говорить об эстетической природе кинематографа, стоит обратить на наш взгляд внимание на такие понятия как художественный образ, символ и мимесис. Вышеперечисленные понятия находят яркое отражение в кино, поскольку это искусство синтетично, то оно из

ряда смежных искусств заимствовало множество выразительных компонентов, формировало свои художественные средства, которые бы отличали его от других искусств. Художественный образ в кинематографе выступает как элемент, который наполнен эстетическим содержанием, отражает внутренний мир героя. Художественный символ выступает в качестве смыслообразующего художественного центра, он расставляет художественные акценты на протяжении всего кинематографического произведения. Символ и образ формируют единую выразительную кинематографическую систему. Мимесис — это художественное подражание действительности посредством выразительных средств, создание художественной реальности. Мимесис как эстетический принцип искусства с помощью художественного символа и образа пытается приблизить кинематограф как можно ближе к реальности, тем самым вовлечь зрителя в философско-эстетическое пространство кино. Эстетическую природу кинематографического произведения представляют художественный символ и образ, мимесис, каждый из вышеперечисленных элементов вносит свой художественный вклад в формирование выразительных, эстетических, философских особенностей киноискусства. Обладая уникальной философско-эстетической природой, кинематограф может переносить зрителя в определенное место действия через призму художественного пространства и времени, используя монтажные приемы, выразительные решения.

В кинематографе можно управлять временем и пространством, используя определенные монтажные и технические приемы, которые позволяют вернуть зрителя к определенным воспоминаниям главного героя, перенести на несколько лет впереди или назад, задать определенный ход кинематографического события. Благодаря техническим достижениям кинематограф приобретает новые выразительные и художественно-эстетические элементы и образы.

Говоря о философско-эстетической природе киноискусства, следует сказать о том, что оно стало приобретать

канонические рамки. В.В. Бычков дает следующее определение вышесказанному: «Обычно этим термином обозначают систему достаточно строгих внутренних правил и норм, имманентных искусству какого-либо культурно-исторического периода или художественного направления, определяющего главные принципы художественного мышления, закрепляющих основные структурные и конструктивные закономерности конкретных видов искусства, задающих матрицу творческому процессу» [1, с. 284]. Канон в философско-эстетической концепции кинематографа выступает в виде художественных границ или рамок, для каждого жанра они индивидуальны. Это некий свод художественных правил и принципов, по которым следует создавать кинематографическое произведение. Художественный канон позволяет выразить эстетический идеал киноискусства, раскрыть внутреннее содержание художественного образа и символа. Как показывает практика нельзя нарушать границы того или иного кинематографического жанра, это приводит прежде всего к тому, что нарушается художественная концепция кинофильма, художественное пространство и время теряет смысловую и выразительную нагрузку, что влечет к поверхностному осознанию увиденного материала зрителем, а соответственно формируется негативное отношение.

Художественная матрица философско-эстетического единства кинопроизведения формируется на основе грамотного применения выразительных эффектов, монтажных приемов, грамотного использования элементов синтетического пространства и времени.

Говоря о философско-эстетической природе фильма, следует сказать о том, что на восприятие зрителя влияет множество разнообразных факторов, которые в сознании зрителя формируют философскую и эстетическую концепцию. Художественно-выразительные средства благодаря своим особенностям и структуре создают уникальную природу кинофильма, в котором находят отражение, а также реализуются философско-эстетические категории.

Литература:

1. Бычков В.В. Эстетика: Учебник для вузов. — М.: Академический Проект, 2009. — 452 с. — (Gaudeamus);
2. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. — 2-е изд. — М.: Гардарики, 2008. — 736 с;
3. Вопросы киноискусства. Ежегодный историко-теоретический сборник. Выпуск 5. Издательство академии наук СССР. Москва. 1961 г. С. 306;
4. Эстетика: / Юрий Боров. — М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. — 829, [3] с.

Вопросы веры в воззрениях Имама Агзама Абу Ханифы и его последователя Хусам ад-Дина ас-Сыгнаки

Шалкаров Д.Б., соискатель

Институт Востоковедения им. Р. Б. Сулейменова НАН РК (г. Алматы)

Один из четырех главных имамов общины Ахл ас-Сунна, Имам Агзам Абу Ханифа родился в 80 году по хиджре, мусульманскому календарю, в городе Куфа, который являлся главным интеллектуальным центром Ирака. Полным именем Абу Ханифы является ан-Нуман ибн Сабит ибн ан-Нуман Зута. Он был лидером Суннитского течения в исламском мире. Примерно 45 — 50% мусульман по всему миру придерживаются течения ханафизма, основы которого были заложены данным ученым. Первоначально Абу Ханифа приобрел знания по каламу, религиозным убеждениям и вере (акида) у Шазби. Получил прекрасное образование у знаменитого иракского исламского правоведа Хаммада ибн Абу Сулеймана. В программе обучения главными дисциплинами были — постижение и изучение Корана, хадисов Пророка. Глубокие познания давали возможность Имам Агзам Абу Ханифе занимать высокие посты в области исламского правоведения, но он предпочел путь простого имама.

Тонкий знаток Корана и хадисов Пророка Имам Агзам Абу Ханифа достиг многого в области исламского правоведения. Благодаря своей мудрости, решал многие проблемы, основываясь на моральных и религиозных принципах [1, 162].

Путешествуя по окрестностям Хиджаза, посещая города Мекку и Медину, он получал различные знания от табиитов (последующие поколения соратников пророка). Также он получает знания от Ахл ал-Байта (выходца из семьи пророка), от Заида ибн Али и Мухаммеда ибн Абу Бакира.

Абу Ханифа говорил, что стержнем мусульманской религии являются следующие составляющие: вера, амаль, ахлак (этика и эстетика). Таким образом, он смог представить с новой точки зрения религию ислама к исламскую обществу. Используя логические методы, он стал объяснять основные правила веры людям, у которых были сомнения в религии, либо людям, придерживающимся неправильного направления в вере.

По его принципу, самое основное — это вера, вознесение молитв, внедрение науки фикх в бытовую жизнь, и он старался использовать указанные принципы. И так, во II веке по хиджре он стал мужадидом, то есть новатором в области исламских учений, превнес многочисленные нововведения [1, 169].

В решении вопросов фикха Абу Ханифа основывался на аль-Адилла аш-Шарийа (то есть достоверной передаче Корана, хадисов, иджма соратников пророка, иджма ученых занимающихся фикхом). Наряду с выше сказанным, он давал отличные знания своим ученикам по вероучению и фикху. Так, его ученики, имена которых: Абу Юсуф (Якуб ибн Ибрахим), Муххамед Шайбани, Зуфар ибн Хузайл, Хасан ибн Заид, Асад ибн Амир, Али ибн Мушир в об-

ласти исламской теологии стали известными учеными исламского мира. Работы по теологии ислама написанные Абу Ханифой далее были глубже раскрыты исламскому обществу Абу Мансуром ал-Матуриди (ум. в 333/944 г.).

Одни из первых работ Имама Агзама Абу Ханифы: Ар-Рисала ар-Радд Хауариж уа ар-Радд Кадарийа. По вопросам веры, так называемая работа «ал-Фикх ал-Акбар». В данном сочинении ал-Паздауи и Имам ал-Матуриди шарх написали свои пояснения. В работе «ал-Фикх ал-Акбар» рассматриваются вопросы иститаъата (человеческой силы). В работе «Ар-рисала ли Усман ал-Бустий» выдвигаются проблемы веры и ереси.

Его трактаты и логические труды внесли огромный вклад в развитие исламской философии. Взгляды и мировоззрения ученого отражены в произведении «ал-Фикх ал-Акбар». В нем широко освещены вопросы ислама, шариата, которые актуальны и в современном мире. Безаветно преданный своему делу, проявляя незаурядные способности, развивая, науку исламского правоведения духовный учитель Уммы Абу Ханифа признан, одним из основателей исламской теологии. Огромная работа по изучению и тщательной и достоверной передаче Корана и хадисов была продолжена его знаменитыми учениками [1, 176].

В целом, в исламском мире учения фикх, веры, хадисов стали развиваться в обоих регионах, как и Ираке, так и в Фустатте (нынешний Египет). Во времена хазрета Османа из всех соратников пророка, выходец из области Куфа Абдуллах ибн Масъуд был направлен в качестве учителя религии. В этом регионе Абдуллах ибн Масъуд глубоко развил свои знания, полученные от соратников пророка и оставил после себя очень сильных учеников.

Сформированное в Иракском регионе течение ханафизма, стало одним из важнейших течений на основе учений фикх в период правления сахабы хазрета Османа. Данное течение далее стало распространяться в восточном направлении и крепко закрепилось в районе Хорасана и Мавреннахра. Из этих областей вышли настоящие мастера учения фикх. Несмотря на тот факт, что в западной части исламского мира на тот момент преобладало течение ал-Малики, в период правления Аббасидов, ханафизм не отставал по значимости.

После правления Аббасидов это течение угасло, вновь оно приобрело значение в истории при Османской империи. На сегодняшний день мусульмане Афганистана, Пакистана, государств Центральной Азии Кыргызстана, Казахстана, Узбекистана, наряду с Турцией, Боснией, Болгарией, Румынией, Грецией придерживаются канонов этого течения. Так же население региона Хиджаза (Мекка, Медина) Сирия, Аденская часть Йемена также являются приверженцами данного направления.

Абу Ханифа является великим учителем не только для народа, но и для исламской теологии. Также течение ханафизм является краеугольным камнем в учениях фикх (т. е. богослужение, правоведение и введение мер наказания [3, 96]. В вопросах касающихся веры, приверженцев направления Ханафизма называют «держателями направления матуридизма».

В работе Абу Ханифы «ал-Фикх ал-Акбар» говорится об основах веры в Аллаха, о судном дне, ангелах, судьбе, о том, что все и хорошее, и плохое исходит от Аллаха. Аллах существует, он един. Аллах существует, и его имя вечно, у него есть сущность. Все эти образы не были придуманы кем-то, следовательно, все эти образы присущи только Аллаху.

Вера в бога — это вера — принятие сердцем и высказывание языком, при этом амаль не входит в веру, амаль украшает веру. Ислам является для людей формой исполнения приказов и рапоржений Аллаха. Не бывает ислама без веры и веры без ислама. Религия есть вера, ислам и законы шариата.

В работах Абу Ханифы продолжается обсуждение вопросов веры в пророков и ангелов. Согласно традиции оставшейся со времен Абу Ханифы, стали использоваться основные правила обучения мусульманской религии, известной в народе как «илимхал» (наука о религии), и ее основы были заложены этим ученым. Данное учение было далее развито в работах Абу Мансура ал-Матуриди, Имам ал-Газали, Абу Муъин ан-Насафи. Стало быть, на развитие и становление течений ханафизма и матуридизма повлияли их труды.

По словам основателя ханафизма Абу Ханифа особенность заключается в следующем: «Чтобы найти решение проблемы, надо первоначально обратиться к книге Аллаха, если там ответ не обнаружен, то к хадису пророка, если и там нет ответа, то к иджитхаду (решению) соратников пророка». Абу Ханифа призывал к вере в Аллаха, к тому, что кроме Аллаха нет больше всевышнего, пророк Мухаммед его служитель и посланник, к вере в его ангелов, книги, пророков, к вере в судный день, в то, что все хорошее и плохое идет от Аллаха [1, 173]. Если спросить у Абу Ханифы, где место веры, то он ответит — в сердце. У Абу Ханифы было много последователей.

В X веке в Северо-Восточном Иране было создано направление матуридизм, основанное в VII веке на учении теологии Имама Агзама Абу Ханифы. В течение столетий матуридизм положительно развивался. В XIV веке Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки, родившийся в городе Сыганак, на берегу Сыр-Дарьи, на основе учений матуридизма и основы шариата и научных тезисов теологии Абу Ханифы, создал течение ханафизм, передавая основные тезисы из поколения в поколение. Теологические мнения Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки соответствовали точке зрения школы Абу Ханифы и дополняли их.

Одно из них это учение Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки, который написал многочисленные работы посвященные исламской теологии. Давайте остановимся на них:

1) Работа «Ан-Нихайа». Написанная Бурхан ад-Дин ал-Маргинани.

2) «ал-Уафи фи Шарх ал-Мухтасар».

3) «ат-Тасдид фи Шарх ат-Тамхид»-работа, написанная ан-Насафи (умер в 508 году по хиджре).

Все эти работы были написаны, принимая за основу работы Абу Ханифы и его последователей: Абу Мансур ал-Матуриди, Абу Муъин ан-Насафи. Основы веры в трудах Абу Ханифы, в них говорится: «Самый богатый мир человечества — вера. Она основатель духовной жизни». «Вера — это принятие сердцем (тасдик) и говорить языком (икрар) о том, что Аллах единственный всевышний создатель мира и Мухаммед его посланник».

Мнение о толковании слова вера Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки звучит так: «Слово вера означает доверяться». Также ас-Сыгнаки назвал виды понятий веры и ее степени [2, 261]. Если, к примеру, взять работу Хусам ад-Дина ас-Сыгнаки под названием «ат-Тасдид фи Шарх ат-Тамхид», то там имеются доказательства, приведенные Абу Ханифой и ал-Матуриди о том, что остепененная вера, сила человека — все идет только от единого Аллаха, также рассматриваются вопросы пророчества.

Ас-Сыгнаки вначале останавливается на правдоподобности верования:

1) рассматривается описание Абу Ханифой термина «вера». По его словам «Вера — это принятие сердцем (тасдик) и высказывание языком (икрар)». Абу Мансур ал-Матуриди тоже поддерживался эти взглядов.

2) аш-Шафики и ал-Малики, вместе с учеными Медины и имамами хадисов говорили, что вера состоит из таких добродетелей как принятие знаний сердцем и высказывание языком. По их мнению амаль считается частью веры.

3) Течение Раккаши и Абдуллах ибн Саид ал-Каттан (из каррамитов) говорит так: «вера — высказывание языком и принятие сердцем не является основным условием в познании Аллаха, и не влияет на то, что вера от этого станет полной. Не нужны другие правила, когда выполнено одно условие икрар то есть: язык и высказываться».

4) Каррамиты говорят, что вера — «говоря языком» и «принимая сердцем» — не являются основными правилами верования.

5) Согласно взглядам Жахма ибн Сафуана «вера — это только принятие сердцем (тасдик)» [2, 264].

Подводя итоги работы Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки, можно сказать, что он показывает деление на различные группы в обсуждении вопросов о вере в исламском мире, но придерживается точки зрения Абу Ханифы. Также, своими работами Хусам Ад-Дин ас-Сыгнаки доказывает то, что вопросы шариата и веры остаются в системе общины Ахль ас-Сунна. Можно с уверенностью сказать, что после формирования и развития теологических учений Абу Мансура ал-Матуриди, и Абу Муъина ан-Насафи в Центральной Азии, работы Хусам Ад-Дина ас-Сыгнаки весьма ценны, и являются актуальными для жизни нынешнего общества.

Литература:

1. Mezhepler tarihi. Prof. Dr. Muhammed Ebu Zehra. Istanbul 1999s. -446 s.
2. Рукопись «ат-Тасдид фи Шарх ат-Тамхид». Хусам ад-Дин ас-Сыгнаки. — 272 с.
3. Ал-Матуриди и суннитская теология в Самарканде. Ульрих Рудольф. Алматы: «XXI век», 1999.-286 с.

К вопросу периодизации искусства китайского фарфора эпохи поздняя Цин (1796 — 1911 гг.)

Яковлева И.Г., соискатель

Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица

Несмотря на продолжительную историю исследования искусства китайского фарфора и обилие научной литературы, посвященной различным аспектам его развития, в данной области искусствознания остается множество неразрешенных вопросов, в частности, малая изученность так называемого «позднего» фарфора — фарфора позднecinского периода (1796 — 1911). Эта проблема, сохранявшаяся на протяжении всего прошлого столетия приобретает все более острое звучание в настоящее время, когда на фоне очередного всплеска интереса к китайской культуре усиливается внимание к «непопулярному» раннее фарфору XIX века. Свидетельством тому могут служить «китайские» торги крупнейших аукционных домов Европы, на которых среди представленных к продаже лотов растет число образцов керамического искусства Китая XIX в. Та же тенденция наблюдается и в России, где публикуются каталоги музейных и частных собраний, включающие коллекции китайского фарфора обозначенного времени.

Автору настоящей статьи не удалось обнаружить каких-либо общих или специальных работ на русском языке, посвященных китайскому керамическому искусству рассматриваемого периода. Определяя общее направление развития темы в зарубежной литературе (от ранних трудов обзорного характера [1, 2, 3, 4] — к узконаправленным проблемным исследованиям последних лет [5, 6]), необходимо выделить публикации Г. Авитабиле [7], Ван Оорта [8], Р. Кер [9], Р. Лонгсдорфа [10], которые создают основу для дальнейших исследований и приобретают, таким образом, первостепенное значение. Кроме того, следует учесть работы, позволяющие в своей совокупности очертить историческую картину развития фарфорового производства Китая в позднecinский период [11, 12, 13, 14, 15, 16 и др.]. При этом специфика искусства китайского фарфора эпохи поздняя Цин (1796 — 1911 гг.) до сих пор остается не освещенной, равно как и целый ряд вопросов, касающихся научной обработки предметного материала.

Целью предлагаемой публикации является уточнение периодизации искусства китайского фарфора девятнадцатого века. Автору представляется возможным предложить новую хронологическую схему, которая в отличие от общепринятых позволяет отразить динамику развития указанного вида искусства в рассматриваемый период с учетом историко-культурного контекста.

Наиболее распространенной в научной литературе является схема, основанная на *аксиологическом* (оценочном) принципе периодизации, в соответствии с которым XIX век определяется обычно как «творческая пауза» [17, р. 107] в развитии китайского прикладного искусства, то есть период постепенного снижения качества и художественной ценности изделий, что обусловило негативное отношение специалистов к произведениям этого времени.

Если рассматривать XIX век в общем контексте истории китайского фарфора, то на фоне важнейших эволюционных этапов значение интересующего нас периода, действительно, представляется второстепенным. Однако именно это время характеризуется наибольшим многообразием художественных тенденций и направлений в керамическом искусстве страны, которое являя собой сложнейший историко-культурный комплекс, в полной мере отразило специфику современной ему эпохи, что долгое время оставалось вне сферы преимущественных интересов ученых. В результате в области изучения истории фарфорового производства Китая возник один из наиболее значительных пробелов. В смежных областях (например, на рынке предметов искусства, в музейной практике и выставочной деятельности) подобные оценки также представляют определенную опасность, поскольку, оказывая влияние на конъюнктуру художественного рынка, а также на отбор материала при формировании коллекций и организации экспозиций, они часто вызывают отсев образцов позднecinского периода, многие из которых имеют научную ценность. С этим связана одна из главных проблем исследования предметного материала — каталоги коллекций китайского фарфора из крупнейших собраний мира, в основной своей массе, не включают образцы XIX века, в то время как немногие исключения освещают, как правило, лишь единичные предметы, не давая целостного представления о периоде.

Далее необходимо упомянуть еще одну широко распространенную систему периодизации, принятую в самом Китае и основанную на *хронологическом* принципе, в соответствии с которым искусство фарфора рассматривается в рамках общего исторического процесса, структурируемого согласно династийной историографии — ... эпоха Тан (618 — 906)...., Мин (1368 — 1644), Цин (1644 — 1912). При этом каждая эпоха, в свою очередь, делится на

ранний, средний и поздний периоды, а также — по годам правления представителей царствующего дома, с обозначением девизов правления [18, с. 7]. В этом случае девятнадцатый век определяется как время позднего правления маньчжурской династии Цин, или *позднецинский* период, включающий правления Цзяцин (1796 — 1820), Даогуан (1821 — 1850), Сяньфэн (1851 — 1861), Тунчжи (1862 — 1874) и Гуансюй (1875 — 1908).

Такое деление представляется правомерным по отношению к керамическому искусству эпохи ранняя и средняя Цин (1644 — 1796), так как вместе с эволюцией его художественного языка отражает основные изменения в технологии производства — каждый из указанных периодов вносил свою специфику в развитие фарфора, определяя его своеобразие относительно изделий других периодов. Кроме того, каждый из периодов характеризовался влиянием вкуса правящего императора и доминированием определенных видов декора. Так, например, в правление Канси (1662 — 1722) наряду с преобладающим расписным фарфором (с подглазурной кобальтовой росписью и надглазурной полихромной — в гамме, получившей в европейских источниках определение «зеленое семейство»), был распространен белый фарфор мастерских Дэхуа (провинция Фуцзянь, уезд Дэхуа, современная область Цюаньчжоу), а также начались изыскания в области декорирования фарфора цветными монокромными глазурями. Были получены новые разновидности глазури, обозначенные в европейской литературе как «бычья кровь», «персиковый цветок», «пудренный кобальт», «пламенеющая» и др., подготовившие дальнейшее развитие *монокромов*¹ в период Юнчжэн (1723 — 1735). Последний, помимо того, славился фарфором, расписанным в гамме, определяемой в соответствии с европейской традицией как «розовое семейство». Правление Цяньлун (1735 — 1796), наряду с высоким техническим совершенством изделий, отмечено усилением интереса мастеров к имитационным техникам, позволяющим подражать различным материалам (дерево, металл, камень и др.) и воспроизводить декоративные эффекты, характерные для других видов искусства (перегородчатые и расписные эмали; резной и расписной лак и т. д.).

Указанная выше схема, действительно, позволяет отразить динамику развития китайского фарфора вплоть до конца восемнадцатого столетия. Однако в отношении фарфора позднецинского периода хронологический принцип периодизации «не работает». Подобное универ-

сальное деление не учитывает в полной мере исторической ситуации и художественного контекста эпохи. Картина развития китайского керамического искусства в XIX веке значительно сложнее, она включает множество нюансов и различных неоднородных процессов. Некоторые из них, бесспорно, укладываются в четкую схему хронологии по периодам правления императоров, другие же — позволяют использовать более дробное деление внутри отдельного правления или, напротив, объединять в один этап разные периоды. Период Сяньфэн (1851 — 1861), к примеру, в контексте исследования истории искусства китайского фарфора можно разделить довольно четкой границей — 1855 г., когда в ходе антиправительственного восстания тайпинов² повстанцы разрушили императорские мастерские в г. Цзиндэчжэнь (провинция Цзянси) и уничтожили большую часть мастеров. Последовавший за этим длительный перерыв в работе ведущего керамического центра страны, «питавшего» национальное производство фарфора, можно с уверенностью определить как фазу стагнации, завершение которой относится уже к следующему правлению (Тунчжи, 1862 — 1874), что невозможно отразить посредством исключительно династийной хронологии.

Кроме того, в соответствии с особенностями развития фарфора во второй половине XIX века, допустимо обобщать два последних правления этого столетия — Тунчжи (1862 — 1874) и Гуансюй (1875 — 1908), когда казенное производство в Цзиндэчжэне было полностью восстановлено и его развитие вновь приобрело положительный вектор. Такой прием использован в исследовании Рональда Лонсдорфа, объединившего их под определением «период вдовствующей императрицы» (Цы Си) [10, р. 364].

Итак, периодизация искусства китайского фарфора девятнадцатого века в соответствии с художественным уровнем изделий представляется малопримемой, равно как и хронологическое деление по периодам правления императоров — довольно условным. Думается, что здесь необходим комплексный подход, сочетающий хронологический и эволюционный принципы периодизации, который позволит осветить существенные изменения художественных традиций в искусстве китайского фарфора, учесть основные тенденции его развития и соотнести их с общим историческим процессом. В этом случае сохраняется значение династийной хронологии, определяющей в качестве отдельного исторического этапа время позднего правления представителей маньчжурского дома в Китае —

¹ *Монокром* (от греч. *моно* — один, *хромос* — цвет) — терминологическое обозначение специфической группы китайских изделий из керамики и фарфора, декорированных одноцветными глазурями.

² Члены секты *Тайпин* («Великое благоденствие») стремились к свержению власти завоевателей — маньчжур (представителей Цинской династии), реставрации национальной государственной системы и установлению альтернативного действующему режиму порядка, основанного на толковании некоторых идей христианства и идее всеобщего равенства и братства, воплощенных в форму проповеди о построении империи Великого благоденствия — *Тайпин тяньго*. Восстание тайпинов вспыхнувшее в июле 1850 г. в южных районах Китая, длилось около 15 лет, в течение которых оно превратилось в крестьянскую войну, охватившую всю страну. [Сидихменов В. Маньчжурские правители Китая. — Минск., 2004. — с. 117; Zhiyan, Li and Wen, Cheng Traditional Chinese Arts and Culture. Chinese Pottery and Porcelain., Beijing, China, 1984. — p.71].

позднецинский период (1796 — 1911), на который пришлась завершающая стадия в истории китайской империи и в рамках которого произошел перелом в развитии национальной художественной системы, оказавший влияние на все виды искусства и, в том числе, фарфор.

Дальнейшая периодизация истории искусства китайского фарфора внутри обозначенной эпохи возможно производить исходя из анализа основных тенденций его развития, который дает основания выделить следующие этапы:

- время с 1796 г. (начало позднего периода правления маньчжурской династии) по 1855 г. (разгром Цзиндэчжэня) — период *эклектики*;
- 1855–1864 гг. — стагнация;
- 1864–1911 гг. — период *реставрации*.

Первая хронологическая граница (1796 год) разделяет среднецинский и позднецинский периоды, несмотря на то, что керамическое искусство первой половины XIX века генетически связано с предшествующей эпохой — временем расцвета цинского стиля [19], определявшего своеобразие китайского фарфора на протяжении всего XVIII века. Однако уже в начале следующего столетия его развитие теряет свой поступательный характер и приобретает некоторую инертность. Художественный синтез, который составлял основу творческого метода керамистов в период средней Цин (1662 — 1796), уступает свою ведущую роль эклектике. При этом указанная граница является довольно условной, поскольку на практике достаточно сложно установить разницу между фарфоровыми изделиями, произведенными в конце правления Цяньлун (1735 — 1796) и образцами начала правления Цзяцин (1796 — 1820). Тем не менее, очевидно, что конец правления Цяньлун знаменует завершение целой эпохи в художественной культуре Китая, а вместе с тем и в искусстве фарфора, развитие которого, в первую очередь, определялось вкусом императора. Таким образом закончилось формирование цинского стиля, прошедшего основные фазы своей эволюции в период «трех великих императоров» — Канси (1662 — 1722), Юнчжэн (1723 — 1735), Цяньлун (1735 — 1796). В дальнейшем (в I половине XIX в.) керамисты будут ограничиваться, лишь, его многочисленными интерпретациями.

Следующая граница — 1855 год — служит точкой отсчета периода стагнации, наступившего вслед за раз-

громом Цзиндэчжэня (ведущего центра по производству фарфора в Китае). Таким образом, искусство фарфора, которое занимало ведущее место в ряду традиционных ремесел Китая, отразило общий «системный» кризис национальной культуры, вызвавший упадок буквально во всех сферах творческой деятельности и достигший в области фарфорового производства точки экстремума. Последнее, балансируя на грани полного краха, задыхаясь от иноземной экспансии и внутреннего кризиса, все же устояло в самых неблагоприятных условиях, явив собой своеобразный культурно-исторический феномен — во II половине XIX века развитие искусства фарфора вновь получило положительную динамику.

Точное время восстановления казенного фарфорового завода в научной литературе не зафиксировано. Однако автор настоящей работы считает возможным указать на 1864 год, когда была выпущена первая после девятилетнего перерыва партия императорского фарфора, ознаменовавшая начало нового этапа в истории китайского керамического искусства — *периода реставрации*, который характеризуется сложением специфического художественного языка, позволяющего рассматривать последующее время, вплоть до 1911 года (конец маньчжурского правления, падение монархии в Китае), в качестве отдельного периода.

Предложенная схема периодизации составлена с учетом специфики развития «позднего» китайского фарфора, который, сохраняя ведущее место в области прикладного искусства страны ярче других ремесел отразил процесс трансформации традиционной художественной системы (начавшейся на рубеже XVIII — XIX вв., когда проявились ее первые отчетливые признаки, и продолжавшейся до начала XX века, когда Китай вступил в следующую фазу своего развития). Это дает основания оспорить общепринятую оценку искусства китайского фарфора 1796 — 1911 гг., рассматривая его в качестве культурно-исторического феномена, который в контексте исследования китайского традиционализма приобретает роль наиболее показательного явления, требующего тщательного изучения.

Тем более, что те или иные образцы художественной практики, как известно, могут представлять научный интерес даже в том случае, когда вопрос их оценки остается открытым.

Литература:

1. Bushell, S. Oriental Ceramic Art. Collection of W. Walters. New York, 1899. 442 p.
2. Gulland, W. Chinese Porcelain. London, 1898. 270 p.
3. Hobson, R. The latter Ceramic Wares of China. London, 1925. 156 p.
4. Zimmermann, E. Chinesisches Porzellan Seine Geschichte, Kunst und Technik. Leipzig, 1913. Vol. 1: 235 p. Vol. 2: 32 p.
5. Allen, A.J. Allen's Authentication of Later Chinese Porcelain. New Zealand, 2000. 264 p.
6. Miller, T. & Humphrey, H. Elegance in Relief: Carved Porcelain from Jingdezhen of the 19th to the 20th Centuries. Hong Kong, 2006. 358 p.
7. Aitavale, G. Vom Schatz der Drachen. Chinesisches Porzellan des 19. und 20. Aus der Sammlung Weishaupt (From the Dragon's Treasure. Chinese Porcelain from the 19th and 20th centuries in the Weishaupt Collection). London, 1987. 168 p.

8. Oort, H. A. van., Chinese Porcelain of the 19th and 20th Centuries. Lochem, 1977. 198 p.
9. Kerr, R. Chinese Ceramics: Porcelain of the Qing Dynasty 1644 — 1911. London: Victoria and Albert Museum, 1986. 142 p.
10. Longsdorf, R. The Tongzhi Imperial Wedding Porcelain. // Chinese Ceramics: Selected Articles from Orientations. 1992 — 1998. Hong-Kong. Vol. 35. № 5. June 2004, pp. 364–73.
11. Jenyns, S. Later Chinese Porcelain. The Ching Dynasty. 3rd ed., London, 1965. 111 p.
12. Jörg, Ch. Chinese Ceramics in the Rijksmuseum. The Ming and Qing Dynasties. Philip Wilson in association with the Rijksmuseum. Amsterdam, 1997. 352 p.
13. Kwan, S. Imperial Porcelain of Late Qing. Hong Kong, 1983. 156 p.
14. Myrtle, J. Some Late 19th to the 20th Century Chinese Porcelain. The Antique Collector, October 1960, pp. 192-195.
15. Scott, R. For the Imperial Court. Qing Porcelain from the Percival David Foundation of Chinese Art, 1998. 160 p.
16. Valenstein, S. A Handbook of Chinese Ceramics. 2nd ed. Metropolitan Museum of Art. New York, 1989. 331 p.
17. Krah, R. Chinese Ceramics from the Meiyintang Collection. Published by United Kingdom by Azimuth Editions. London, 1994. Vol. 1-2 (343, 319 p.).
18. Арапова Т.Б. Китайский фарфор в собрании Эрмитажа. Конец XIV — первая треть XVIII в. Каталог. Л: «Аврора», 1977. С. 136.
19. Неглинская М.А. Цинский стиль в китайском художественном металле и эмалях периода трех великих правлений (1662 — 1795): традиции и новации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора искусствоведения. М., 2007. 343 с.

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Юридическая природа применения условного осуждения

Бабина С.А., аспирант, мировой судья
Южно-Российский гуманитарный институт

Условное осуждение один из интересных и спорных институтов уголовного права. В теории и практике Уголовного права интерес к условному осуждению связан с понятием оснований его применения.

В словаре русского языка С.И. Ожегова, слово основание определяется как «причина, достаточный повод, оправдывающее что-нибудь»¹. В философии под основанием подразумевается «достаточное и (или) необходимое условие для чего-либо»².

Законодателем условное осуждение рассматривается и определяется как исправление осужденного без реального отбывания наказания. По действующему уголовному закону условное осуждение может применяться при назначении следующих наказаний: исправительных работ; ограничения по военной службе; ограничение свободы; содержания в дисциплинарной воинской части; лишения свободы на срок до 8 лет. (ч. 1 ст. 73 УК РФ)

Следует отметить, что Уголовный Кодекс дает полный перечень видов наказаний, с учетом которых судом может быть принято решение о признании назначенного наказания условным.

В отличие от УК 1960 г., допускавшего условное назначение наказаний только при назначении лишения свободы или исправительных работ, действующий УК РФ устанавливает возможность условного осуждения при назначении виновному помимо лишения свободы и исправительных работ и таких видов наказаний, как ограничение по военной службе, ограничение свободы или содержания в дисциплинарной воинской части. Кроме того, действующий УК РФ обращает внимание суда на необходимость учитывать характер и степень общественной опасности совершенного преступления, личность виновного, в том числе смягчающих и отягчающих обстоятельств.

Вывод суда об условном, а не реальном применении перечисленных видов наказаний должен базироваться на данных о возможности исправления осужденного без отбывания наказания.

Условное наказание может назначаться только в том случае, если суд придет к выводу о возможности исправления осужденного без отбывания реального наказания. При этом суд устанавливает испытательный срок, в течение которого условно осужденный должен своим поведением доказать, что он действительно исправился. Таким образом, при назначении наказания в виде штрафа, лишения права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, ареста, а также обязательных работ, суд не вправе определить назначенное наказание условным. Это обусловлено тем, что некоторые из перечисленных видов наказания, например такие, как штраф, лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью, являются сами по себе достаточно мягкими, в то время как другие, например арест, обязательные работы, носят кратковременный характер, и их реальное исполнение будет более эффективно.

Применения условного осуждения является вывод суда, основанный на изучении всех обстоятельств дела и личности виновного о возможности его исправления и предупреждения совершения им новых преступлений без реального отбывания наказания.

Уголовный закон не содержит каких-либо ограничений в применении условного осуждения в зависимости от характера и тяжести совершенного преступления, а также категории лиц, на которых оно не может быть распространено, что по нашему мнению вряд ли эффективно и целесообразно. При этом следует отметить, что ранее в разъяснениях высших судебных инстанций по практике применения условного осуждения подчеркивалось, что оно, как правило, не должно применяться к лицам, виновным в совершении тяжких преступлений³.

До 2003 г. действующий Уголовный Кодекс не ограничивал применения условного осуждения какими-либо формальными рамками, касающимися тяжести совершенного преступления. ФЗ от 08.12.2003 г. изменил ч. 1 ст. 73 УК РФ, указав, что по лишению свободы условное

¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка изд. 18, стереотипное под ред. Шведовой Н.Ю., изд. Русский язык, 1986, стр. 397

² Философский энциклопедический словарь изд. Советская энциклопедия, М. 1989, стр. 452

³ Постановления Пленума Верховного Суда СССР: от 04.03.1961 г. № 1 «О судебной практике по применению условного осуждения»; от 04.12.1969 г. № 12 «Об отмене и изменении некоторых постановлений Пленума Верховного Суда СССР по уголовным делам»; от 26.04.1984 г., № 7 «О внесении изменений в некоторые постановления Пленума Верховного Суда ССР по уголовным делам // Бюллетень Верховного Суда СССР. 1961 № 3; 1970 № 1; 1984 № 4.

осуждение может применяться только в том случае, если срок лишения свободы назначенный судом не превышает восьми лет. Это слишком часто неадекватный срок, нередко противоречит положению условного осуждения. Так как, с позиции ст. 15 УК РФ тяжкими преступлениями признаются умышленные деяния за совершение которых, максимальное наказание, предусмотренное настоящим Кодексом, не превышает десяти лет лишения свободы. В УК предусмотрено много составов тяжких преступлений, где размер наказания предусмотрен и с выше 8 лет, но суд назначив лишение свободы до 8 лет, выносит приговор об условном осуждении за тяжкое преступление. С положением закона по увеличению срока лишения свободы при применении условного осуждения, вряд ли можно согласиться. По нашему мнению, применять его целесообразно к лицам, совершившим преступления небольшой и средней тяжести, но не за тяжкие преступления. Применение условного осуждения к лицам, совершившим тяжкие и особо тяжкие преступления, как правило, не соответствует положениям закона о целях наказания, в частности о восстановлении социальной справедливости. Условное назначение наказания воспринимается такими лицами как освобождение от него, порождает и укрепляет у них чувство безнаказанности, отрицательно сказывается на их исправлении и перевоспитании. Условное осуждение должно применяться к лицам, которые воспринимают постановление суда о неисполнении приговора как акт гуманизма и высокого доверия со стороны государства и общества и способны ответить на этот акт быстрым возвращением на путь честной, трудовой жизни⁴.

Мы полагаем, что если лицо совершило тяжкое или особо тяжкое преступление, то вопрос о применении в данном случае положений ст. 73 УК РФ невозможно, ибо исправить виновного в рамках данного института уголовного права и современных условиях не представляется возможным. Осужденный в таких случаях может показать свое исправление и при отбытии наказания, назначенного реально, и тогда к нему могут быть применены положения института условно-досрочного освобождения. В толковании этого положения можно согласиться с мнением Кригера Г.А., который утверждал, что при совершении тяжкого преступления опасность виновного настолько велика, что условное освобождение его от наказания недопустимо с точки зрения как специального, так и общего предупреждения преступлений⁵.

Основанием уголовной ответственности в силу ст. 8 УК РФ является деяние, содержащее все признаки состава преступления — объекта и объективной стороны, субъекта и субъективной стороны преступления. Это совокупность объективных и субъективных признаков, необходимых и достаточных для признания деяния преступлением. Таким

образом, это фактические данные, обстоятельства совершения деяния, которым дается соответствующая юридическая оценка. Следовательно, основанием применения условного осуждения может быть только система определенных субъективных и объективных признаков, необходимых и достаточных для назначения наказания, вообще, а при определенных обстоятельствах, указанных в УК — условного осуждения. Круг обстоятельств, образующих основания применения условного осуждения очень широк. Существует множество мнений о том, при учете каких обстоятельств возможно применение условного осуждения. Однако наиболее обоснованным является мнение Алексеева И.Н., который выделяет следующие группы обстоятельств, образующих основания применения условного осуждения:

В зависимости от вида общественно опасного деяния — за совершение каких преступлений может применяться условное осуждение (по критерию тяжести, вида множественности преступлений, совершения преступления в соучастии, неоконченного преступления, исходя из характеристики общественно опасного деяния, последствий и др.

По категориям лиц — к кому может быть применено условное осуждение (форма и степень вины, мотивы и цели, совокупность всех личных качеств виновного, смягчающих и отягчающих обстоятельств)⁶.

То есть основание применения условного осуждения можно определить как систему объективных и субъективных признаков, смягчающих и отягчающих обстоятельств, необходимых и достаточных для назначения за совершение данного преступления наказания из отдельного перечня, специально предусмотренного УК РФ, и признания его условным.

Применение условного осуждения зависят от тяжести совершенного преступления, критерии которой содержатся в ст. 15 УК РФ, имеется рецидив преступлений, разновидности которого предусмотрены ст. 18 УК РФ, а также когда лицом совершено два или более преступлений, ни за одно из которых лицо не было осуждено (ст. 17 УК РФ). Имеет значение также совершение преступления в соучастии (гл. 7 ст. 32–36 УК РФ), оконченное или неоконченное преступление (гл. 6 ст. 29–31 УК РФ).

Исходя из уголовно-правового принципа вины (ст. 5 УК РФ), лицо несет уголовную ответственность только за то общественно опасное деяние и последствия от него, в отношении которых установлена его вина.

Назначение судом наказания условно находится в прямой зависимости от того совершило ли лицо преступление с умышленной формой вины или по неосторожности, с прямым или косвенным умыслом.

Основания назначения условного осуждения законодатель определяет с позиции личности. Если суд придет

⁴ Беляев Н.А., Шаргородский М.Д. Курс советского уголовного права, общая часть Т 2, изд. Ленинградского университета, Л. 1970, стр. 369

⁵ Кригер Г.А. Условное осуждение и роль общественности в его применении М. Госюриздат, 1963 С. 15

⁶ Алексеев И.Н. Условное осуждение в уголовном праве, изд. Феникс, 2007 г., стр.80

к выводу, что исправление лица может быть достигнуто без реального отбывания назначенного ему наказания, то это будет основанием для применения условного осуждения. Обстоятельства, по которым суд может сделать такой вывод, многообразны например: явка с повинной, активное способствование раскрытию преступлений, раскаяние в совершенном преступлении, совершение преступления впервые, наличие на иждивение малолетних и несовершеннолетних детей, возмещение ущерба, положительная характеристика по месту жительства или работе.

При оценке личности суд учитывает все смягчающие обстоятельства, перечень которых, по закону ст. 61 УК РФ, не является исчерпывающим, и все отягчающие обстоятельства, перечень которых согласно ст. 63 УК РФ является исчерпывающим.

Изучая судебную практику по применению условного осуждения было проанализировано 50 уголовных дел в одном из районных судов Ростовской области, где было установлено, что судьи наиболее часто учитывает следующие смягчающие обстоятельства: явка с повинной, активное способствование раскрытию преступлений, мнение потерпевшего о смягчении наказания, раскаяние в совершенном преступлении, совершение преступления впервые, наличие на иждивение малолетних и несовершеннолетних детей, возмещение ущерба, положительная характеристика по месту жительства или работе, с учетом которых и приходит к выводу о том, что к осужденному возможно применить положения ст. 73 УК РФ. Таким образом, видно, что суды учитывают смягчающие обстоятельства как указанные в законе, так и по своему усмотрению.

Личность виновного также не должна представлять большой общественной опасности. Не может быть условно осужден преступник, хотя и совершивший преступление, не представляющее большой общественной опасности, но отрицательно характеризующийся по своей прошлой и настоящей деятельности.

Следует обратить внимание на характеристики подсудимого, которые предоставляют соответствующие органы по месту жительства, они носят общий характер, не всегда излагаются все качества личности. Органы при даче такой характеристики не всегда должным образом относятся к предоставлению характеристик, хотя должны бы это делать, так как в каждом случае решается судьба человека. Следует заметить, что в характеристиках соответствующие органы должны давать оценку поведения обвиняемого до совершения им преступления, то есть охарактеризован он положительно или отрицательно. Важным для назначения наказания условно является допрос лиц, которые могут охарактеризовать осужденного.

Законодатель не раскрывает конкретных признаков, характеризующих личность, не представляющую большой общественной опасности. По нашему мнению к таким признакам можно отнести, как уже выше было сказано — смягчающие ответственность обстоятельства, связанные с совершенным преступлением и указанные в законе, а так

же иные обстоятельства, характеризующие преступника как личность. Суд может учесть также состояние здоровья виновного, возраст, семейное положение, заслуги перед государством. Важным обстоятельством, свидетельствующим о небольшой общественной опасности преступника, является признание им вины, чистосердечное раскаяние в совершенном преступлении и активная помощь в раскрытии преступления. В этом случае суду к таким лицам можно применять условное осуждение.

Нецелесообразность отбывания наказания имеет место тогда, когда существует реальная возможность без практического применения наказания обеспечить достижение всех целей наказания, таких как восстановление социальной справедливости, исправление осужденного и предупреждение совершения новых преступлений. Нецелесообразность отбывания наказания должна вытекать из конкретных обстоятельств дела и личности виновного.

Только совокупность всех обстоятельств дела, а не отдельные факты, должны быть основанием вывода о том, что совершенное виновным деяние не представляет большой общественной опасности.

На наш взгляд основания условного осуждения и его элементы должны быть определены в УК РФ гораздо точнее.

Полагаем, что целесообразно было бы дополнить ч. 2 ст. 73 УК РФ следующими словами «признание лицом совершившим преступление своей вины и деятельное раскаяние».

Под деятельным раскаянием следует понимать не слова подсудимого «раскаялся, больше совершать преступления не буду», а способствование раскрытию преступления, возмещение причиненного ущерба, заглаживание вреда, в следствии чего лицо совершившее преступление утратило признаки общественно опасного лица. Активное способствование раскрытию преступления означает, что лица, указывают на место нахождения орудий и оружия преступления, похищенного имущества и другие действия, имеющие значение для полного, объективного и оперативного раскрытия преступления. Возмещение причиненного ущерба и заглаживание вреда имеет место как в форме выплаты оговоренной денежной суммы, так и устранение вреда в натуральной форме. Возможно заглаживание и морального вреда, принесение публичного извинения оскорбленному, опровержение данных, послуживших основанием к клевете и т. д.

Считаем, что законодателю необходимо закрепить в УК РФ указание на то, что условное осуждение не должно применяться к лицам, совершившим не только особо тяжкие преступления (ч. 5 ст. 15 УК РФ), но и некоторые тяжкие преступления, к таким можно отнести преступления против государственной власти, (ч. 3 ст. 286 УК РФ), преступления против жизни и здоровья (ч. 1 ст. 105 УК РФ, ч. 2, 3, 4 ст. 111 УК РФ), именно тех составов, где речь идет о наибольшей общественной опасности, а также при наличии опасного или особо опасного рецидива (ч. 2, 3 ст. 18 УК РФ).

Основание применения условного осуждения в УК, следует определять только конкретную совокупность необходимых и достаточных признаков, при наличии которых суд постановляет приговор об условном осуждении.

В приговоре суда по применению условного осуждения следует излагать конкретные данные о личности виновного,

его поведении до и после совершения преступления, субъективные и объективные признаки оснований условного осуждения, на основе которых может сложиться убеждение суда о нецелесообразности реального исполнения назначенного наказания, и что при назначении наказания условно будут достигнуты цели наказания.

Предупреждение незаконной добычи водных биоресурсов (на примере Камчатского края)

Бобкова С.С., соискатель

Академия управления МВД России (г.Москва)

Для современных отношений в сфере использования и охраны водных биологических ресурсов характерны прогрессирующие процессы криминализации, ярко проявляющиеся в области добычи рыбы и иных водных животных. Ученые и практики, обобщившие опыт уголовно-правовой борьбы с незаконной добычей водных биоресурсов в отдельных регионах и в пределах всей России, справедливо констатируют: «Рыбная отрасль в последние годы на 30–40% стала «теневой». Ежегодный прирост регистрируемых преступлений составляет 30%, причиняемый ими ущерб возрос в 10–16 раз»¹.

Рост масштабов незаконного воднодобывающего промысла влечет катастрофические последствия для окружающей среды: нарастающие темпы незаконного хищнического уничтожения водных биоресурсов ведет к исчезновению ценных промысловых и экологически значимых видов водной фауны и флоры, лишает науку возможности объективно определять фактическую величину изъятия гидробионтов из среды обитания, прогнозировать перспективу их правомерного промысла, мероприятия по сохранению их запасов².

Хочется отметить, что в промысловых районах, прилегающих к Камчатскому полуострову, находятся запасы водных биологических ресурсов, равные 70% общих запасов дальневосточных морей и 30% ресурсов всей Российской Федерации. Зона контроля правоохранительных и рыбоохранных органов Камчатского края охватывает акваторию Тихого океана, Берингова и Охотского морей площадью более 1 млн км².

Географическое положение Камчатского края и прогрессирующие процессы криминализации в сфере использования и охраны водных биологических ресурсов определяют в качестве приоритетного направления деятельности прокуратуры Камчатского края борьбу с незаконной добычей водных биологических ресурсов путем осуществления надзора за деятельностью правоохрани-

тельных органов, координации их деятельности и уголовного преследования нарушителей уголовного закона.

На наш взгляд, общая оценка обстановки, сложившейся в сфере промысла и сохранения водных биоресурсов на Камчатке, свидетельствует о том, что правоохранительные и контролирующие органы региона продолжают действовать в условиях широкомасштабного, имеющего тенденцию к росту, сверхлимитного вылова наиболее валютеемких объектов морского промысла. Одновременно имеет место неконтролируемый вывоз биоресурсов из исключительной экономической зоны Российской Федерации на внешний рынок как российскими, так и иностранными рыбопромышленными предприятиями различных форм собственности. В результате ежегодно увеличивается и без того высокий уровень правонарушений и преступлений в сфере промысла морских водных биологических ресурсов, что позволяет рассматривать нарушения законодательства в данной области как существенную угрозу национальной безопасности. По самым скромным оценкам, сумма ежегодного ущерба, наносимого браконьерством экономике России, оценивается в размере не менее 2,5 млрд долл. США³.

С 2002 по 2008 г. в Камчатском крае возбуждено 194 уголовных дела о преступлениях, совершенных в сфере добычи и оборота морских биоресурсов. Число уголовных дел за указанный период выросло более чем в 3 раза: если в 2002 г. возбуждено 10 уголовных дел, то в 2007 г. — уже 33, а за 9 месяцев 2008 г. — 36. Только за 2007 г. судами удовлетворено 18 заявленных прокурорами исков в рамках уголовных дел на сумму 106 млн. 82 тыс. руб. В текущем году уже заявлено 29 исков на сумму 45,8 млн. руб.

Необходимо признать, что ежегодный прирост регистрируемых преступлений не свидетельствует об улучшении борьбы с преступностью, а лишь пропорционально отражает рост масштабов незаконного рыбодобывающего промысла.

¹ Долгова А. И. Преступность и общество. — В кн.: Актуальные вопросы борьбы с преступностью в России и за рубежом. Вып. 3. М., 2005. С. 5.

² Алексеев А. П., Пономаренко В. П., Никоноров С. И. Промысловые биоресурсы исключительной экономической зоны России и сопредельных вод: проблемы рационального использования // Вопросы рыболовства. 2006. Т.1. С. 43.

³ Блинов А. Золотые сети браконьеров // Финанс. 2006. 26 июля. С. 23–24.

Криминологически доказано, что необходимыми предпосылками организации эффективной борьбы с незаконной добычей биоресурсов является установление причин и условий, способствующих незаконной деятельности, определение особенностей детерминации преступных проявлений⁴ — так называемых «криминогенных детерминант».

Следует отметить, что причины преступных посягательств, продуцирующие преступность в данной сфере, кроются в несовершенстве экономических отношений, а также в нерациональной государственной политике в рыбодобывающей отрасли российского национального хозяйства, что порождает криминализацию указанной сферы и дает возможность получения сверхприбылей. Промышленное морское и водное браконьерство рассматривается в качестве одного из высокодоходных экономических преступлений⁵.

Процесс детерминации преступности определяют и условия, способствующие формированию, проявлению и реализации причин совершения преступлений данного вида, среди которых нельзя не выделить коррупционные проявления во всех звеньях природоохранной и рыбодобывающей деятельности — от процесса распределения квот до реализации биоресурсов, зачастую перерастающие в самостоятельную неконтролируемую деятельность; нерациональное использование конфискованного имущества — судов, осуществлявших браконьерский промысел; недостатки в организации деятельности правоохранительных органов, в том числе и прокурорского надзора в рассматриваемой сфере.

Браконьерство по праву можно считать показательным примером организации теневой отрасли экономики, создавшей сложные иерархические системы, легко приспосабливающиеся к любым изменениям действующего законодательства. Незаконный промысел в России — это эффективно организованный бизнес, отлично встроившийся в современные экономические реалии и систему государственного управления. Масштабы этого явления косвенно можно оценить по объемам рыбы и морепродуктов в Японию и Корею, превышающим объемы допустимых уловов по некоторым видам биоресурсов в 1,5 раза и более⁶.

Следует учитывать, что из общей добычи рыбы и морепродуктов только 20-40% реализуется в России, остальная масса продается в иностранных портах или иностранным судам непосредственно в районе промысла. При этом уничтожаются и выбрасываются за борт биоресурсы, не пользующиеся спросом за рубежом, сбиваются международные цены, что снижает налоговые поступления и

способствует укрытию выручки и невозвращению в страну валютных средств⁷.

В 2007 г. вынесен приговор суда по крупнейшему на Камчатке и в России «крабовому делу» учредителю ЗАО «Маримпекс» и «Чукотрыба» Алексею Козлову. Следствие прокуратуры Камчатского края собрало и представило в суд 120 томов доказательств широкомасштабной браконьерской деятельности этого предпринимателя, проживавшего на территории США, являвшегося фактическим собственником российских предприятий и рыбодобывающих судов. В период промысла краба на континентальном шельфе Российской Федерации он давал капитанам судов по спутниковой системе «Инмарсат» указания о сокрытии от учета фактического количества и вида выловленного сырца краба, произведенной из него крабовой продукции, планируемой к реализации на рынках США и Японии. В результате сокрыта добыча более 3 тыс. т сырца различных видов краба, чем причинен экологический ущерб природным ресурсам на сумму более 130 млн. руб. По совокупности преступлений Козлов признан виновным в злоупотреблении полномочиями и легализации денежных средств и приговорен к 7 годам лишения свободы с отбыванием наказания в колонии общего режима.

По сути, единственным методом борьбы с таким способом незаконного лова считается проведение досмотровыми группами пограничных судов проверок в контрольных точках. Вместе с тем, в соответствии с Положением о порядке прохождения российскими и иностранными судами морских контрольных пунктов, утвержденным в 1999 г. совместным приказом Федеральной пограничной службы и Госкомрыболовства, не предусмотрено постоянное нахождение патрульных кораблей в этих точках, а равно обязанность капитанов промысловых судов дожидаться их прихода с целью проведения контрольных мероприятий. Эффективность данного метода невелика и потому, что проведение проверочных мероприятий в море при неблагоприятных погодных условиях зачастую просто невозможно.

Практика показывает, что промысловые суда официально зарегистрированных и занимающихся легальным бизнесом предприятий осуществляют незаконную добычу биоресурсов, как правило, путем укрытия от учета части улова, с неотражением его в судовых журналах и судовых суточных донесениях, с искажением коносаментов, заменой видового состава рыбопродукции и соответствующей маркировки. Именно такие обстоятельства выявлены следователями Камчатской прокуратуры при расследовании уголовного дела в отношении капитана плавбазы «Курильская гряда». По данным след-

⁴ Долгова А.И. Преступность и общество // Актуальные вопросы борьбы с преступностью в России и за рубежом. М., 2005. Вып. 3. С. 5.

⁵ Дубовик О.Л., Жалинский А.Э. Причины экологических преступлений. М., 2008. С. 84-85.

⁶ Доклад III Красноярского экономического форума «Развитие Востока России». М.: Институт региональной политики. 2008. С. 77.

⁷ Методическое пособие по документированию, раскрытию преступлений, совершаемых в рыбном промысле, переработке и обороте водных биоресурсов. — Хабаровск, 2007. С. 5.

ствия, незаконная деятельность на судне была организована по определенной схеме, позволяющей принимать с судов-добытчиков браконьерские уловы минтая, перерабатывать их и отгружать нелегально произведенную продукцию на транспортные суда. При каждой неучтенной отгрузке создавался «дефицит», который, в свою очередь, вновь пополнялся неучтенной продукцией до допустимых показателей. В схеме было задействовано 8 добывающих и 3 транспортных судна и произведено 1200 т продукции, не зарегистрированной в судовых документах и суточных донесениях.

На наш взгляд, мероприятия по установлению и задержанию браконьеров в Дальневосточном бассейне — не единственная мера. Желательны также действия, которые стимулировали бы заход отечественных рыбопромысловых судов в российские порты, продажу добытой рыбы на территории России. Считаем, что целесообразно законодательно запретить прямой вывоз из России морепродуктов, добытых в исключительной экономической зоне, введя обязательный учет и декларирование всех добытых биоресурсов в российских портах с тем, чтобы добытая рыбопродукция оформлялась на таможенной территории России. Таким образом, экспорт рыбопродукции должен быть разрешен только после захода судна в ближайший российский порт по пути следования и таможенного оформления груза. Принятие нормативной правовой базы, четко регулирующей порядок реализации продукции из водных биоресурсов, как на внешнем, так и на внутреннем рынке, позволит упорядочить рыночные экономические отношения в данной сфере.

Однако указанные методы борьбы с браконьерством неприменимы по отношению к «пиратским» судам, откровенно ведущим незаконный промысел. Если в 90-е гг. незаконным промыслом, так или иначе, занимались почти все компании, то в настоящее время произошла достаточно четкая их сегментация. Часть компаний окончательно и бесповоротно ушла в тень, став браконьерами в классическом смысле этого слова. Именно они являются главными фигурантами знаменитых «морских гонок», заканчивающихся либо бегством в территориальные воды других стран, либо стрельбой, иногда даже и стрельбой на поражение. Это фирмы-однодневки, откровенно ведущие незаконный промысел с «пиратскими» судами, не внесенными в регистр, либо находящиеся в районах разрешенного лова суда-двойники с одинаковым названием и техническими характеристиками. Экономической основой их деятельности является повышенный спрос на валютоёмкие водные биоресурсы в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, и в первую очередь, в Японии. О широкомасштабной сдаче такими судами рыбопродукции в иностранных портах свидетельствуют данные российских консульств.

Ярким примером подобной деятельности является обнаружение пограничным патрульным кораблем 22.12.05 промыслового судна «Саурдоу», производящего незаконный вылов краба. Судно не имело приписки к портам Российской Федерации, разрешения, лицензии, судовой роли экипажа и других документов, регламентирующих ведение промысла водных биоресурсов на континентальном шельфе и в исключительной экономической зоне. Оно было остановлено только после применения бортового оружия, пуска ракет патрульным самолетом и получения пробоины в носовой части. Вместе с тем, после снятия досмотровой группы судно вновь пыталось скрыться. Следователи Камчатской природоохранной прокуратуры смогли осуществить задержание экипажа и руководителя только в порту Корсаков Сахалинской области, доставив подозреваемых в город Петропавловск-Камчатский самолетом пограничной авиации. В настоящее время уголовное дело рассматривается судом⁸.

Как ни странно это звучит, но владельцем значительной части судов-браконьеров является Российская Федерация. Как показывают материалы прокурорского надзора, условием, способствующим совершению браконьерства, является передача конфискованных судов в аренду коммерческим структурам.

Например, в августе 2008 г. в результате широкомасштабной операции с использованием авиации и патрульных судов в территориальных водах Охотского моря на промысле живого краба задержан СТР «Гарус», находящийся в аренде у сахалинского ООО «Океанресурс». Ранее, в марте 2007 г. судно конфисковано по решению Петропавловск-Камчатского городского суда в доход государства с последующей передачей в аренду указанному предприятию. Аналогичная судьба у других браконьерских судов, собственником которых стала Российская Федерация: судна «Ария», по инициативе прокурора уже второй раз конфискованного судом, а также траулера «Амарель», краболовов «Сергач» и «Сильвер Фин». Все указанные суда были переданы территориальным органом Федерального агентства по управлению федеральным имуществом в аренду коммерческим структурам. Это не нарушает действующего законодательства, но и не исключает дальнейшего использования судов на браконьерском промысле при невозможности их повторной конфискации. По нашему мнению, конфискованные суда после обращения в доход государства целесообразно продавать, что обеспечит реальное поступление денежных средств в федеральный бюджет и не будет препятствовать повторной конфискации в случае незаконного промысла новым собственником.

Следует отметить, что серьезнейшей проблемой является незавершенность формирования нормативной правовой базы на федеральном уровне. Достаточно ска-

⁸ Прокурорский надзор за соблюдением законности при расследовании преступлений в сфере промысла, переработки и оборота водных биологических ресурсов (методическое пособие). М., 2007. С. 3.

зять, что из более чем 30 нормативных правовых актов, которые должны быть приняты в развитие Федерального закона «О рыболовстве и сохранении водных биологических ресурсов», принят лишь один — «Типовые правила рыболовства». Отсутствует необходимая нормативная правовая база для закрепления рыбопромысловых участков за пользователями на конкурсной основе, а также типовые правила рыболовства для каждого рыбохозяйственного бассейна.

Наличие пробелов законодательства, прежде всего федерального, а также неправомерные действия федеральных и региональных органов исполнительной власти обусловили сложную экономическую ситуацию с распределением биоресурсов на Камчатке, что вызвало обострение социальной напряженности в обществе и массовые протесты рыбаков.

Прокуратурой Камчатского края в ходе общенадзорных проверок неоднократно выявлялись письма должностных лиц Министерства сельского хозяйства и Госкомрыболовства, адресованные органам исполнительной власти субъекта РФ, по вопросам распределения квот на биоресурсы. В нарушение Правил подготовки нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти, утвержденных постановлением Правительства РФ от 13.08.97 № 1009, они издавались в непредусмотренной форме (издание нормативных правовых актов в виде писем и телеграмм не допускается), без согласования действий Министерства сельского хозяйства, Минэкономразвития и Минфина, и без обязательной государственной регистрации.

Одно из серьезных препятствий в борьбе с браконьерством — коррупция, пронизывающая все стадии — от распределения квот на вылов биоресурсов, контроля за промысловой деятельностью судов в море, до процесса перемещения, транспортировки и реализации изъятой и конфискованной рыбопродукции, которая обусловлена обострением конкуренции в получении квот, растущим дисбалансом между количеством и мощностями флота и рыбными запасами⁹. Тем, кто не получил квот либо получил их в недостаточном количестве, приходится либо уходить из бизнеса, либо становиться браконьерами, чтобы компенсировать свои убытки.

Прокуратурой края предъявлено обвинение в халатности вице-губернатору Камчатского края, одновременно занимавшему пост председателя межведомственной комиссии по определению долей для прибрежного рыболовства, вследствие бездействия которого оказались не распределенными квоты на добычу краба (в 2006 г. — 1471 т, а в 2007 г. — 465 т), что, по заключению Счетной палаты РФ, повлекло причинение крупного ущерба государству на сумму 133 млн. 740 тыс. руб. Расследование дела завершено, обвиняемый и его защитник знакомятся с материалами уголовного дела.

Полагаем необходимым в ближайшее время на федеральном уровне разработать нормативную правовую базу, обеспечивающую регулируемый «прозрачный» оборот долей в общем объеме квот добычи (вылова) водных биоресурсов, поскольку отсутствие четких правил распределения квот и полномочий в данной сфере между Российской Федерацией и ее субъектами в условиях обострения конкуренции и сокращения сырьевой базы продуцирует браконьерство и порождает коррупцию во всех звеньях рыбодобывающей сферы.

Деятельность должностных лиц, находящихся непосредственно на рыбодобывающих судах и уполномоченных контролировать использование водных биологических ресурсов, также зачастую идет вразрез с интересами государства. Так, приговором Петропавловск-Камчатского городского суда признан виновным в совершении преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 293 УК РФ (халатность), инспектор рыбоохраны Камчатской госморинспекции Северо-Восточного пограничного управления ФПС Виталий Химионов, ненадлежаще исполняющий свои обязанности по контролю за ведением промысла траулером «Тайко Мару 63», что повлекло причинение ущерба рыбным запасам на сумму свыше 5 млн. руб.

Весьма неблагоприятно на состоянии законности в области обеспечения сохранности водных биоресурсов сказывается противоправная практика деятельности научных учреждений, когда под видом добычи для исследования фактически ведется незаконное промышленное рыболовство. Так, в июле текущего года в акватории Берингова моря по следственному поручению прокуратуры задержан СРТМ-К «Алгазея», работающий по научной программе исследования тихоокеанских лососей Федерального агентства по рыболовству и по рейсовому заданию проведения научно-исследовательских работ ФГУП «Нацыбресурсы». По данным следствия прокуратуры, капитан судна и научные сотрудники почти втрое занижали размеры суточных выловов лососей в официальных научных и рыбопромысловых судовых документах. Из 75 т находящейся на борту продукции, выпущенной из добытого сырья, по документам проведено немногим более 25 т. Таким образом, реализация научной программы имела фактически ничтожный результат, а экологический ущерб, причиненный государству, составил более 28 млн. руб. Промысел и отгрузка продукции с судна велся под контролем инспекторов КГМИ и Россельхознадзора.

Заключительным звеном цепи коррупционных проявлений в сфере оборота водных биологических ресурсов являются нарушения при реализации изъятой правоохранительными органами незаконно добытой рыбопродукции. Прокуратурой края направлено в суд уголовное дело в отношении руководителя Камчатского регионального отделения Российского фонда федерального имущества (РФФИ) в совершении 3 эпизодов преступлений,

⁹ Доклад на III Красноярском экономическом форуме «Развитие Востока России». М.: Институт региональной политики. 2008. С. 76–77.

предусмотренных ч. 1 ст. 285 УК РФ (злоупотребление должностными полномочиями). По данным следствия, действия этого руководителя регионального отделения РФФИ, уполномоченного пополнять бюджет государства за счет продажи арестованного, изъятого и конфискованного имущества, шли вразрез с интересами государства. Через несколько месяцев после его назначения «заработала» схема незаконной реализации имущества, позволившая ее новому руководителю удовлетворить личные интересы. Нарушая порядок реализации арестованного имущества, обращенного в собственность Российской Федерации и не получая полной оплаты стоимости указанного имущества, руководитель РФФИ заключил несколько договоров купли-продажи арестованного имущества, а также выдал доверенность предпринимателю на получение рыбопродукции, переданной для реализации в РФФИ. Особенность сделок была такова, что оплата данной рыбопродукции предпринимателями не производилась, и деньги в бюджет Российской Федерации не поступали, что повлекло существенное нарушение охраняемых законом интересов государства в виде ущерба бюджету на сумму свыше 2 млн. руб.¹⁰

Другой проблемой, препятствующей искоренению или снижению числа преступлений, является огромная пропасть, лежащая между декларированием официальными лицами и средствами массовой информации того факта, что браконьерство в исключительной экономической зоне России представляет собой угрозу национальной и экономической безопасности, и имеющейся правовой действительностью.

Установленная законодателем ответственность за совершение преступлений, предусмотренных ст. 253 и 256 УК РФ, неадекватна их общественной опасности, поскольку закон относит эти преступления к категории небольшой тяжести. Даже за незаконную добычу водных животных, совершенных организованной группой (ч. 3 ст. 256 УК РФ), максимальное наказание виновным не может превышать 2 лет лишения свободы. Необходимо усилить контроль за исполнением законодательства о водных биологических ресурсах и обеспечить защиту интересов государства, чтобы и капитан судна, и директор компании, отправляясь на незаконный промысел, четко понимали — впереди их ждет лишение свободы, а браконьерское судно будет конфисковано. Для этого следует внести изменения в уголовное и административное законодательство, ужесточив ответственность за нарушение соответствующих норм¹¹.

Наряду с уголовно-правовыми мерами — привлечением к уголовной ответственности капитанов судов и организаторов преступного промысла, с целью предупре-

ждения совершения преступлений в данной сфере следует применять административные меры воздействия на нарушителей закона. Органами прокуратуры Камчатского края активно используются полномочия по возбуждению дел об административных правонарушениях в отношении юридических лиц — владельцев рыбодобывающих судов. В 2007 г. по постановлениям прокуроров за нарушение правил промысла в доход государства конфисковано 11 крупнотоннажных морских промысловых судов, что вдвое больше, чем за все предыдущие годы со времени введения указанной административной санкции в июле 2002 г.; 11 судов обращено в доход государства в текущем году. Общая сумма штрафных санкций по указанным делам составляет 161 млн руб.

Полагаем, что конфискация судов, их оборудования, орудий незаконного лова в рамках производства об административном правонарушении в отношении юридических лиц, наряду с уголовным преследованием капитанов судов и иных должностных лиц, позволяет обеспечить комплексный подход в профилактике незаконной добычи и оборота биоресурсов.

Не секрет, что отсутствие упорядоченности и координации в деятельности правоохранительных органов в сфере контроля и надзора за использованием и охраной водных биологических ресурсов отрицательно сказывается на эффективности борьбы с преступными и иными нарушениями законодательства о водных биологических ресурсах. Средством ее устранения является регулярное проведение координационных совещаний. Прокуратурой Камчатского края они проводятся ежегодно, с выработкой конкретных мер, направленных на полноценное межведомственное взаимодействие всех органов, участвующих в борьбе браконьерством.

В августе 2008 г., благодаря четкой координации на уровне прокуратуры края, совместным усилиями природоохранной прокуратуры, УВД края и государственной морской инспекции Северо-Восточного погрануправления ФСБ России, осуществлена широкомасштабная операция по выявлению и ликвидации браконьерского промысла лосося и привлечению виновных лиц к ответственности. Быстрые и слаженные действия прокуратуры, милиции и пограничников позволили добыть и зафиксировать доказательства совершения сразу нескольких тщательно организованных и спланированных преступлений, пресечь незаконную добычу лосося, исчисляемую десятками тысяч тонн. В самый разгар незаконной браконьерской деятельности, прямо с борта ведомственного вертолета группа произвела высадку на плавзавод «Олег Зверев», проверила трюмы транспортного рефрижератора «Экопасифик-2» и побывала на борту большого автоном-

¹⁰ Прокурорский надзор за соблюдением законности при расследовании преступлений в сфере промысла, переработки и оборота водных биологических ресурсов (методическое пособие). М., 2007. С. 3.

¹¹ Суслова Н.В. Проблемы борьбы с правонарушениями в сфере рыболовства и охраны рыбных запасов. — В кн.: Правовые проблемы охраны окружающей среды / Под ред. Э. Н. Жевлакова. М., 2008. С. 219.

ного траулера-морозильника «Семиозерное». По результатам совместной операции Камчатской природоохранной прокуратурой возбуждены 3 уголовных дела, 2 дела об административном правонарушении, наложен арест на суда плавзавод «Олег Зверев», ТР «Экопасифик-2», БАТМ «Семиозерное», изъята вся незаконно добытая рыбопродукция.

Следовательно, активная пропаганда деятельности правоохранительных органов является одним из действенных средств борьбы с браконьерством, направленных на формирование негативного отношения в обществе к указанному явлению, повышение общепредупредительного воздействия уголовно-правовых и иных мер. В прокуратуре Камчатского края налажено регулярное информирование населения о фактах нарушения закона, результатах расследования и судебного рассмотрения уголовных и административных дел. Только в текущем году по теме борьбы с биоресурсами состоялось 232 выступления прокуроров в местных, региональных и общероссийских СМИ, а также на официальном сайте Генеральной прокуратуры РФ. Как правило, все выступления содержат данные о размерах и масштабах ущерба, нанесенного водным биологическим ресурсам, о результатах следствия, назначенных судом мерах наказания, суммах штрафов и размеров конфискации и исковых требований прокурора. Подобная прак-

тика, на наш взгляд, способствует формированию у населения уверенности в недопустимости посягательств на природные ресурсы, неотвратимости уголовной, административной и гражданско-правовой ответственности.

Таким образом, можно сделать вывод, что государственная политика, направленная на борьбу с криминальной деятельностью, является частью проблемы оптимизации распределения ресурсов¹², а эффективность использования водных биологических ресурсов определяется состоянием российской экономики и ее правовой базы. Это позволяет с уверенностью утверждать, что борьба с браконьерством не может быть успешной, если она ведется исключительно карательными мерами, без создания системы эффективного управления водными биологическими ресурсами с использованием рыночных механизмов и современной правовой базы, способной регулировать указанные отношения. Не менее важно проведение государственной политики правового воспитания граждан и мероприятий по активной пропаганде через средства массовой информации положительных результатов деятельности правоохранительных органов. Государство может стать реальным собственником биоресурсов лишь путем создания согласованной системы правовых, экономических и идеологических мер предупреждения и целенаправленного противодействия браконьерству.

Литература:

1. Алексеев А. П., Пономаренко В. П., Никоноров С. И. Промысловые биоресурсы исключительной экономической зоны России и сопредельных вод: проблемы рационального использования // Вопросы рыболовства. 2006. Т. 1. С. 43.
2. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение // Теория и история экономических и социальных институтов и систем (THESIS). М., 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 33-34.
3. Блинов А. Золотые сети браконьеров // Финанс. 2006. 26 июля. С. 23-24.
4. Доклад III Красноярского экономического форума «Развитие Востока России». М.: Институт региональной политики. 2008. С. 77.
5. Долгова А. И. Преступность и общество. — В кн.: Актуальные вопросы борьбы с преступностью в России и за рубежом. Вып. 3. М., 2005. С. 5.
6. Дубовик О.Л., Жалинский А.Э. Причины экологических преступлений. М., 2008. С. 84-85.
7. Методическое пособие по документированию, раскрытию преступлений, совершаемых в рыбном промысле, переработке и обороте водных биоресурсов. — Хабаровск, 2007. С. 5.
8. Прокурорский надзор за соблюдением законности при расследовании преступлений в сфере промысла, переработки и оборота водных биологических ресурсов (методическое пособие). М., 2007. С. 3.
9. Суслова Н.В. Проблемы борьбы с правонарушениями в сфере рыболовства и охраны рыбных запасов. — В кн.: Правовые проблемы охраны окружающей среды / Под ред. Э. Н. Жевлакова. М., 2008. С. 219.

¹² Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение // Теория и история экономических и социальных институтов и систем (THESIS). М., 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 33-34.

Субъективные признаки незаконной выдачи паспорта гражданина Российской Федерации, повлекшее незаконное приобретение гражданства Российской Федерации

Гладких В.Н., аспирант
Ростовский юридический институт МВД РФ

Субъективная сторона преступления предполагает тщательное выяснение психического отношения лица к совершенному общественно опасному деянию, вредным последствиям¹.

Отсутствие законодательного определения субъективной стороны преступления порождает многочисленные споры о содержании ее компонентов.

Более сложен вопрос установления неосторожной формы вины, т. е. неисполнения или ненадлежащего исполнения перечисленными выше лицами своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения к службе, если это повлекло незаконную выдачу паспорта гражданина РФ иностранному гражданину или лицу без гражданства либо незаконное приобретение гражданства России.

В ч. 2 ст. 292¹ законодатель указал новую уголовно-правовую категорию — «недобросовестность», которой нет в гл. 5 и в ст. 26 УК, регламентирующей и определяющей неосторожную форму вины, а есть лишь понятия «небрежность» и «легкомысленность». Отсюда, вряд ли практические работники могут и вправе сами определять и формулировать понятие «недобросовестности», связанное больше с этическими и нравственными суждениями. Вследствие этого понятие «недобросовестности», видимо, должно входить в содержание приведенной категории «небрежности», поскольку другого в диспозиции ст. 292¹ не дано.

Законодатель отнес к субъектам преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 292¹ УК, практически всех лиц, которые могут быть причастны так или иначе к незаконной выдаче паспорта или получению гражданства РФ иностранными гражданами или лицами без гражданства. Однако, исходя из ст. 28 УК, указывающей на основания невиновного причинения вреда, вряд ли возможно отнести к действиям, за которые наступает уголовная ответственность по ч. 2 ст. 292¹ УК (т. е. с неосторожной формой вины), действия должностных лиц и государственных служащих, которые не связаны с вопросами выдачи паспортов иностранным гражданам и лицам без гражданства и, соответственно, с приобретением гражданства России. То есть указанные лица при ошибочности своих действий (т. е. небрежности или недобросовестности) не могли и не могут осознавать общественной опасности своих действий (без-

действия), а значит, не предвидели их и по обстоятельствам дела не могли предвидеть реальных последствий своих действий.

Обязательным признаком субъективной стороны двух должностных преступлений — злоупотребления должностными полномочиями и служебного подлога является мотив, определенный в законе как корыстная или иная личная заинтересованность. На наш взгляд, сюда можно также отнести преступления, предусмотренные ст. 292¹ УК — незаконная выдача паспорта гражданина РФ, повлекшая незаконное приобретение гражданства РФ. Прямо указывая в диспозиции ст. 285, 292 и 292¹ УК РФ на корыстную или иную личную заинтересованность как мотив должностных преступлений, законодатель не раскрывает содержания этих понятий. Между тем правильная трактовка указанных дефиниций имеет большое значение для квалификации указанных преступлений.

Рассматривая такой признак субъективной стороны, как мотив, следует заметить, что в уголовно-правовой науке продолжает оставаться спорным вопрос: необходимо создавать особое уголовно-правовое понятие мотива или рассматривать его в том смысле, в каком он понимается в психологии? Так, Б.В. Харазисвили категорично утверждал, что всякая попытка дать уголовно-правовое определение мотива преступления является искусственной и ненаучной: «Психологический подход к мотиву поведения является основным, определяющим, а подходы с точки зрения всех других наук — вторичные, зависящие от него»². Все побуждения человека, в конечном счете, есть потребности или их различные модификации³. Корыстный мотив приобретает различное содержание в зависимости оттого, какие именно потребности и интересы лежат в основе мотивации преступного поведения. Однако, какую бы окраску они ни имели (насуточные потребности в питании или антисоциальные потребности в спиртном), во всех ситуациях суть мотивации одна — стремление субъекта присвоить не принадлежащие ему материальные блага, получить имущественную выгоду противоправным способом.

Уясняя логику и цель введения мотива в состав должностного (служебного) подлога, М.Д. Лысов делает, на наш взгляд, верный вывод, «что закон имел в виду не всякие личные побуждения, а только те, которые наряду с

¹ Мельниченко А.Б., Кочубей М.А., Радачинский С.Н. Уголовное право. Общая часть. Ростов н/Д, 2003. С. 116.

² Харазисвили Б.В. Вопросы мотива поведения преступника в советском праве. Автореф. дисс. докт. юрид. наук. Тби-лиси, 1964. С. 3-4.

³ Кудрявцев В.Н. Причинность в криминологии. М., 2004. С. 134.

корыстными также направлены на извлечение какой-либо нематериальной выгоды для себя⁴». При такой формулировке под мотивами служебного подлога надо понимать всякие, кроме корыстных, стремления, направленные на получение выгоды неимущественного характера: стремление получить награду, стремление скрыть свои упущения в работе, желание помочь родственникам, знакомым, получить взаимную услугу и т. п.

Круг мотивов, характеризующих личную заинтересованность, свидетельствует об антисоциальных, антиобщественных интересах лица, допускающего злоупотребление должностными полномочиями, служебный подлог, о его стремлении извлечь выгоду для себя, своих родных или близких. В связи с этим обоснованно высказывается мнение, что ложно понятые интересы службы, исходя из которых действует виновный, не могут быть отнесены к иной личной заинтересованности. В подобном случае у лица нет того антисоциального интереса, который придает служебному подлогу характер преступления. Следовательно, мотив личной заинтересованности в силу этого не включает в себя мотив ложно понятого интереса службы.

Уголовная ответственность за служебный подлог, а равно за преступные деяния, предусмотренные ст. 292¹ УК, наступает при наличии корыстной или иной личной заинтересованности. Содержание последних раскрывается при анализе состава злоупотребления должностными полномочиями (ст. 285 УК). Совершение служебного подлога при отсутствии корыстной или иной личной заинтересованности может рассматриваться как дисциплинарный проступок.

Цель преступления, предусмотренного ст. 292¹ УК, в законе не указана, однако из описания второго деяния явствует, что оно совершается с целью незаконного получения гражданства РФ. Внесение заведомо ложных сведений в указанные выше документы с любой другой целью не образуют состава рассматриваемого преступления.

Незаконная выдача паспорта гражданина РФ, повлекшая незаконное приобретение гражданства РФ как преступление против государственной власти отличается от всех других преступлений, предусмотренных главой 30 УК, прежде всего своим субъектным составом. Так, только при совершении преступления, предусмотренного ст. 292¹ УК, его субъектом может быть как должностное лицо, так и государственный служащий и служащий органа местного самоуправления, не являющиеся должностными лицами.

Законодатель в примечании 1 к ст. 285 УК РФ дает понятие должностного лица применительно к главе 30 УК РФ. В соответствии с этим примечанием долж-

ностными лицами признаются лица, постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляющие функции представителя власти либо выполняющие организационно-распорядительные, административно-хозяйственные функции в государственных органах, органах местного самоуправления, государственных и муниципальных учреждениях, а также в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках и воинских формированиях Российской Федерации.

Можно сказать, что понятие должностного лица достаточно определено, изложено в самом законе, однако толкование его признаков и отдельных критериев дается в юридической литературе и на практике не всегда однозначно. При этом необходимо отметить, как утверждают Ю.Н. Калмыков и М.Н. Хачатурян, что трудности еще заключаются в том, что каждый из этих признаков, указанных в законе, требует своего комментирования не только с позиций уголовного закона, но и других многочисленных законов и подзаконных актов, регулирующих правовое положение субъекта с признаками должностного лица⁵.

Принятие этих законов связано с большой работой по приведению в соответствие многих отраслевых законов и других нормативных актов, в том числе внесению изменений в отдельные нормы уголовного закона.

Так, Уголовный кодекс РФ в ст. 20 определяет, что уголовной ответственности подлежит лицо, достигшее ко времени совершения преступления шестнадцатилетнего возраста. Федеральный закон РФ от 27.07.04. «О государственной гражданской службе РФ» в ст. 21 отмечает, что правом поступления на гражданскую службу обладают граждане России, достигшие возраста восемнадцати лет. Таким образом, минимальный возраст государственного служащего равен восемнадцати годам. Если обратиться к другим действующим законам, то можно отметить, что возрастной признак должностного лица трактуется неоднозначно.

Указанные положения отмечают, что должностное лицо не может быть моложе восемнадцати лет. Предложение о включении признака «совершеннолетия» в понятие должностного лица предлагал А.Я. Светлов в 1978 г., что не утратило актуальности в настоящее время⁶.

Из приведенного в примечании 1 ст. 285 УК РФ понятия должностного лица можно определить, что закон исходит в этом из двух общих признаков определяющих должностное лицо: 1-функциональный, включающий основные направления деятельности, перечень прав и обязанностей; и 2-локальный, указывающий на статус органов или учреждений, где данное лицо осуществляет свою деятельность.

⁴ Лысов М.Д. Ответственность должностных лиц по советско-му уголовному праву. Казань, 1982. С. 149.

⁵ Калмыков Ю.Н., Хачатурян М.Н. Государственные должностные лица и государственные гражданские служащие как специальные субъекты преступлений. Ростов н/Д, 2005. С. 13.

⁶ См.: Светлов А.Я. Ответственность за должностные преступления. М., 1978. С. 130.

Субъект преступления, предусмотренного ст. 291¹ УК, специальный — должностное лицо, или государственный служащий, или служащий органа местного самоуправления, не являющийся должностным лицом⁷.

Круг субъектов преступления, предусмотренного ст. 292¹ УК, в отличие от халатности, расширен. Наряду с должностным лицом таковым признается и государственный служащий, не являющийся должностным лицом, в полномочия которого входит проверка документов, необходимых для выдачи паспорта гражданина РФ и получения гражданства РФ.

На наш взгляд, субъектами преступления, предусмотренного ч. 2 ст. 292¹ УК, являются лишь лица, деятельность и полномочия которых напрямую связаны с решением вопросов выдачи паспортов иностранным гражданам и лицам без гражданства и вопросами приобретения гражданства России, т. е. которые реально могут предвидеть последствия своей небрежности. Ими могут быть работники ФМС, специальных органов и комиссий по приобретению гражданства и иные лица, служебные полномочия которых касаются сферы выдачи паспортов и вопросов гражданства. При доказывании их вины необходимо отталкиваться от объективной стороны преступления, нарушения соответствующих правил, которые напрямую влекут незаконное получение паспорта или приобретение гражданства России.

Так, прокурором Ставропольского края 29 октября 2007 года возбуждено уголовное дело по факту незаконной выдачи паспортов жителям Армянской Республики по признакам преступлений, предусмотренных ч.1 ст.285, ч.2 ст.285, (злоупотребление должностными полномочиями), ст.292 (служебный подлог), ч.1 ст.293 (халатность), ч.3 ст.327 (подделка документов) УК РФ.

Проведенным расследованием установлено, что Е., работая начальником паспортно-визовой службы (ПВС) РОВД г. Ставрополя, в период документирования населения района паспортами гражданина Российской Федерации, заменив паспорта гражданина СССР, в нарушение требований п. 14.4 Инструкции о порядке выдачи, замены, учета и хранения паспортов гражданина Российской Федерации, утвержденной приказом МВД РФ № 605 от 15.09.1997 г., незаконно выдавал паспорта гражданина РФ иностранным гражданам и лицам без гражданства. Установлено, что из выданных начальником ПВС Ленинского РОВД г. Ставрополя Е. 113 паспортов 42 выданы незаконно, и они признаны недействительными.

Главы сельских администраций района и их заместители злоупотребляя своими должностными полномочиями, по просьбе родственников, жителей села и начальника ПВС РОВД Е., заполняли заявления формы № 1п о выдаче (замене) паспортов гражданина РФ на граждан Армянской Республики, вносили в бланках заявлений формы № 1п заведомо ложные сведения анкетных данных

заявителей, об их регистрации в сельских администрациях, и вместе с паспортами образца СССР, представляли их в ПВС РОВД для выдачи им паспортов гражданина РФ, т. е. для приобретения гражданства Российской Федерации.

В период, документирования жителей сел района паспортами, гражданина Российской Федерации, незаконно вопреки интересам службы использовали, предоставленные законом им права и полномочия главы сельских администраций, заместители глав сельских администраций.

На основании вышеизложенного автором исследования предлагается включить в ст. 292¹ УК квалифицирующие признаки:

а) совершение преступления группой лиц по предварительному сговору;

б) организованной группой, что позволит дифференцировать уголовную ответственность.

У рассматриваемого состава преступления, предусмотренного ст. 292¹ УК, могут быть конкурирующие преступления, что может представлять определенную трудность для правоприменителя. Особенно актуальна эта проблема, когда субъектом выступает должностное лицо. Так, злоупотребление должностными полномочиями (ст. 285 УК) возможно и путем незаконной выдачи паспорта, но в этом случае необходимо наличие последствий, указанных в диспозиции данной нормы, поскольку этот состав сформулирован законодателем как материальный. Для наличия преступления, предусмотренного ст. 286, помимо названных последствий необходимым элементом является превышение должностных полномочий.

Представляется, что наиболее сложным будет отграничение незаконной выдачи паспорта от получения взятки. Действия взяткодателя иногда могут выражаться и в служебном подлоге. Сомнений не вызывает и тот случай, когда такие действия осуществляются в «иной личной заинтересованности». Что касается корыстного характера действий должностного лица, то могут возникнуть вопросы о квалификации по совокупности преступлений. Думается, что в таких случаях следует руководствоваться положениями ч. 3 ст. 17 УК, где сказано: если преступление предусмотрено общей и специальной нормами, совокупность преступлений отсутствует и уголовная ответственность наступает по специальной норме. Преступление, предусмотренное ст. 292¹ УК, если оно совершается должностным лицом при обстоятельствах, указанных в диспозиции ст. 290 УК, следует квалифицировать по данной норме.

В следственно-судебной практике важно исключить возможность ошибок при квалификации преступлений. Уместно привести следующий показательный пример. Некий Г., старший специалист органа самоуправления, за изготовление подложного документа для получения гражданства РФ за деньги был привлечен к уголовной ответ-

⁷ См. примечание к статье 285 Уголовного кодекса РФ и пункты 8–11, 15 комментария к статье 285 Уголовного кодекса РФ.

ственности за получение взятки. Однако еще в ходе предварительного следствия выяснилось, что он выполнял фактически вспомогательные функции и готовил документы по письменным резолюциям своего начальства. В этом смысле его работа носила чисто технический характер делопроизводителя. Должностная инструкция на него изобиловала пунктами об осуществлении им контроля в различных сферах, что и дезориентировало правоохранительные органы. В действительности Г. никакого контроля не осуществлял и никакими функциями должностного лица не наделялся. Таким образом, впоследствии его действия были квалифицированы по ст. 292 УК РФ. Данный пример наглядно показывает, что рассматриваемая норма в основном направлена на пресечение уголовно-правовыми средствами коррупции среди служащих. Действия должностных лиц квалифициру-

ются, как правило, по этой норме, если деяние совершено из «иной личной заинтересованности», без превышения полномочий и не повлекло существенного вреда правоохраняемым интересам.

Таким образом, применение на практике ст. 292¹ УК будет составлять определенную сложность как при установлении объективной, так и субъективной стороны преступления. В данном случае необходимо изучение ряда законодательных и иных нормативных актов, внутренних инструкций и положений соответствующих учреждений, а также установление лиц, виновных в совершении преступления, их умысла и целей. Вместе с этим нельзя не отметить и необходимость новой нормы уголовного закона в деле борьбы с коррупцией в указанной сфере, связанной с деятельностью государственных и правоохранительных органов.

Литература:

1. Калмыков Ю.Н., Хачатурян М.Н. Государственные должностные лица и государственные гражданские служащие как специальные субъекты преступлений. Ростов н/Д, 2005.
2. Кудрявцев В.Н. Причинность в криминологии. М., 2004.
3. Лысов М.Д. Ответственность должностных лиц по советскому уголовному праву. Казань, 1982.
4. Мельниченко А.Б., Кочубей М.А., Радачинский С.Н. Уголовное право. Общая часть. Ростов н/Д, 2003.
5. Светлов А.Я. Ответственность за должностные преступления. М., 1978.
6. Харазизили Б.В. Вопросы мотива поведения преступника в советском праве. Автореф. дисс. докт. юрид. наук. Тбилиси, 1964.

Проведение квалификации преступлений со специальным субъектом — необходимое условие обеспечения законности

Гладких М.Н., к.ю.н., доцент
Северо-Кавказская академия государственной службы

Современный этап развития уголовного законодательства тесно связан с происходящими событиями в России, с экономическими и политическими преобразованиями, ростом преступности в стране, с совершенствованием уголовного закона, с необходимостью активного реформирования правовой системы и ее основных институтов.

В этих условиях особое положение приобретает разработка научно обоснованных рекомендаций по правильному и точно применяемого норм уголовного права, что в первую очередь предполагает дальнейшее исследование проблем состава преступления и его основных элементов.

В юридической литературе отмечается значительное число публикаций по анализу различных аспектов и проблем субъекта преступного деяния. Однако исследованию проблем специального субъекта уделяется явно недостаточное внимание.

Специальный субъект как часть одного из элементов состава преступления является важной категорией уголовного права, поскольку, в конечном итоге через элементы состава в уголовном законе устанавливаются признаки конкретных преступлений, а это в свою очередь способствует правильному определению наказания

и укреплению законности. Поэтому выделение состава преступления со специальным субъектом является одним из основных способов дифференциации уголовной ответственности и наказания.

В действующем уголовном законодательстве Российской Федерации нет определения специального субъекта преступления, однако уголовное законодательство нередко предусматривает ответственность со специальным субъектом, объем которой постоянно увеличивается. В последнее время составы преступлений дополняются признаком специального субъекта, как квалифицирующим основанием уголовной ответственности (п. «г» ч. 3 ст. 146, ч. 3 ст. 282 — 1, ч. 2 ст. 183, п. «в» ч. 2 ст. 241 УК РФ).

Тенденция по расширению составов со специальным субъектом, по нашему мнению, можно объяснить: стремлением законодателя дифференцировать, индивидуализировать уголовную ответственность путем включения в закон более точного круга лиц, которые могут ее нести; во-вторых, повышением профилактической направленности закона; в-третьих, повышением конкретизации ценностной ориентации в уголовной политике по борьбе с определенными преступными деяниями.

Исследования специального субъекта преступления в уголовно — правовой науке рассматривались или в процессе анализа вместе с общими признаками субъектов преступления (Орлов В.С., Павлов В.Г.) или при анализе элементов конкретных составов преступлений, изложенных в научно — практических комментариях, учебниках и отдельных статьях в юридической литературы (Здравомыслов Б. В., Игнатов А.Н., Козаченко З. А., Наумов А.В., Рарога А.И.)¹.

Подробнее отдельные признаки специального субъекта преступления исследовались при анализе должностных преступлений. Этому вопросу посвящены работы ученых — юристов: Беляева Н.А., Борзенкова Г.Н., Волженкина Б.В., Грабовской Н.П., Здравомыслова Б.В., Кузнецовой Н.Ф., Кригер Г.А., Лысова М.Д., Пиантовского А.А., и др.²

По мнению В.Г. Павлова, в действующем УК РФ, содержится 43% статей со специальным субъектом преступления. Из которых 32% преступлений отнесены к основным составам, а 11% к квалифицированным. Преступления, направленные против государственной власти — 11%, преступления против личности — 9%, преступления, посягающие на общественную безопасность и общественный порядок — 8%, преступления, направленные против военной службы — 8%³, поэтому их можно классифицировать по объекту преступления.

Наш анализ всех статей Особенной части УК РФ с признаками специального субъекта позволяет отметить: во-первых, их значительное количество, а во-вторых, большое разнообразие самих признаков.

Признаки специального субъекта преступления описываются иногда не только в позитивной, но и негативной форме. Так по ст. 123 УК РФ уголовную ответственность несет лицо, не имеющее высшего медицинского образования соответствующего профиля. К таким признакам можно отнести преступления совершаемые лицами, не соблюдающими правила установленные нормативно-правовыми актами (порядок или правила о пожарной безопасности (ст. 219 УК), санитарно-эпидемиологических норм (ст. 236 УК), хранения оружия (ст. 222 УК), хранение и перевозка радиоактивных материалов (ст. 220 УК), нарушение правил охраны окружающей среды (ст. 248 УК) и др.). Признаки специальных субъектов сформулированные в негативной форме даются в законе в виде исключения, когда указания в диспозиции статьи на эти признаки в позитивной форме то есть полный перечень всех правил и условий сделало бы ее громоздкой и не удобной для практического применения.

Признаки отдельных субъектов вообще не называются в диспозициях некоторых норм УК. Их можно определить только путем толкования, исходя из анализа других элементов состава преступления, рассматривая каждый элемент объективный и субъективный) во взаимосвязи и взаимообусловленности с субъектом преступления (см, например, ст. ст. 131, 171, 183, 199, 275 УК и др.).

Спор включения или невключения в признаки специального субъекта «рецидив» и «неоднократность» как данных, характеризующих личность преступника утратил в настоящее время практическое значение, так как законом РФ от 8.12.2003 г. №162 — ФЗ эти признаки исключены из УК РФ как квалифицирующие обстоятельства преступлений, они являются только условием назначения более строгого наказания (ст. 68 УК РФ). Утверждение в связи с этим в «Комментариях к Уголовному Кодексу РФ» под общей редакцией В.М. Лебедева М. 2004 г., к ст. 68 УК, что «рецидив преступлений законодатель иногда относит к самостоятельным квалифицирующим признакам преступления» — для действующего уголовного закона, по нашему мнению, ошибочно⁴.

Проблема личностных признаков в специальном субъекте преступлений самостоятельная, интересная тема исследования, требующего всестороннего, комплексного анализа этих признаков в конкретных составах преступлений, поэтому в нашей работе мы коснулись только основных положений этого вопроса.

Недостатком многих предложенной классификаций признаков специального субъекта можно признать то, что они в основном избирают условием группирование или только личные свойства субъекта, совершившего преступления, или только его правовое положение, или характер совершаемых им антиобщественных деяний, без учета объективных общих характеристик взаимосвязи с другими элементами состава преступления, их взаимообусловленности, без достаточно точного определения критерия разграничения групп преступлений со специальным субъектом.

Специальные субъекты можно классифицировать не только по правовому положению, личностным свойствам, но и в зависимости от вида состава преступлений, когда они указаны и описаны в самом законе.

Классификация по субъекту преступлений обычно предусматривает преступление с общим субъектом и преступление со специальным субъектом.

Преступления с общим субъектом состава — это преступления, которые совершаются лицом, обладающим

¹ Рарога А.И. Уголовное право. Общая часть. М. . 1996.; Здравомыслов Б.В. Должностные преступления. — М, 1959.; Наумов А.В. Российское уголовное право. Общая часть. Курс лекций. — М.: Изд-во БЕК, 1996

² Кузнецова Н.Ф. Основные черты Особенной части УК РФ //Вестник Московского ун-та. — Серия 11. — Право. 1996. -№5.; Лысов М.Д. Ответственность должностных лиц по советскому уголовному праву. — Казань, 1972.; Волженкин Б.В. К вопросу о понятии должностного лица как субъекта должностных преступлений// Сов. государство и право. 1991. №11. Кригер Г.А. Соучастие по советскому уголовному праву. М, 1959.

³ Павлов В.Г. Субъект преступления. Сп. —Б., 2002 г.

⁴ Комментариях к Уголовному Кодексу РФ. под общей редакцией В.М. Лебедева М. 2007 г.

возрастным признаком и признаком вменяемости. Это основная часть преступлений, предусмотренных Особенной частью УК РФ. Мы выделяем преступления со специальным субъектом с учетом видов состава преступления по объектному и субъектному критерию:

Первая группа преступлений, это преступления со специальным составом, которые могут совершать только лица, включенные в специальную систему отношений, то есть только специальные субъекты.

Вторая группа включает преступления со смешанным субъектом состава преступления, которые могут быть совершены как общим субъектом, так и специальным субъектом, обладающим дополнительным признаком личного свойства и правового положения.

Анализ действующих норм УК РФ и судебная практика позволяет утверждать, что и другие статьи могли бы быть дополнены таким квалифицирующими признаками усиливающими общественную опасность содеянного, когда оно совершается с использованием служебного положения: (вымогательство (ст. 163); хищение предметов имеющих особую ценность (ст. 164); принуждение к совершению сделки или к отказу от его совершения (ст. 179) и др. Такие предложения по некоторым составам преступлений вносились отдельными авторами в порядок совершенствования норм УК РФ. Учитывая их многочисленность в таких случаях, законодатель пошел путем включения этих обстоятельств только при назначении наказания, т. е. предусмотрев в п. «м» и «н» ст. 63 УК «Обстоятельства, отягчающие наказание», «использование служебного положения» как отягчающее обстоятельство.

Изложенное показывает, что значительное число норм УК РФ, включает в себя преступления со специальным субъектом, что признаки специального субъекта преступления выступают как явно необходимые общие условия уголовной ответственности (ст. 19 УК РФ).

Однако в уголовный закон такое столь распространенное и необходимое общее условие для теории и практики, как обязательное установление специального субъекта, так и его понятие не включено.

Поэтому предлагается дополнить ст. 19 УК РФ указанием на необходимость кроме дополнительно перечисленным общим признакам возраст и вменяемость устанавливать также специальные признаки лица, совершившее преступное деяние, без которых привлечь к ответственности невозможно.

Предлагается статью 19 УК РФ изложить в следующей редакции «Уголовной ответственности подлежат только вменяемые физические лица, достигшие возраста, установленного настоящим Кодексом, а также лица, которые кроме признаков возраста и вменяемости, обладают специальными дополнительными признаками, указанными в законе».

Необходимо также дополнить УК РФ статьей 21.1. Предлагаем, что с учетом вышеизложенного статью эту следует изложить в следующей редакции: лицо, которое во время совершения общественно опасного деяния, направленного на специальные общественные отношения, обладало дополнительными к возрасту и вменяемости обязательными признаками, указанными в статьях Особенной части настоящего Кодекса и других нормативно — правовых актах, подлежит уголовной ответственности как специальный субъект.

Литература:

1. Комментариях к Уголовному Кодексу РФ. под общей редакцией В.М. Лебедева М. 2004г
2. Волженкин Б.В. К вопросу о понятии должностного лица как субъекта должностных преступлений // Сов. государство и право. 1991. № 11.
3. Здравомыслов Б.В. Должностные преступления. — М, 1959.;
4. Рарога А.И. Уголовное право. Общая часть. М.. 1996.;
5. Кригер Г.А. Соучастие по советскому уголовному праву. М, 1959.
6. Кузнецова Н.Ф. Основные черты Особенной части УК РФ // Вестник Московского ун-та. — Серия 11. — Право. 1996. - № 5.;
7. Лысов М.Д. Ответственность должностных лиц по советскому уголовному праву. — Казань, 1972.;
8. Наумов А.В. Российское уголовное право. Общая часть. Курс лекций. — М.: Изд-во БЕК, 1996
9. Павлов В.Г. Субъект преступления. Сп. — Б., 2002 г.

Лоббизм в правоприменительном процессе РФ

Жирнов А.В., аспирант

Института социальных и гуманитарных знаний (г. Казань)

За последние два десятилетия с увеличением гражданской правовой активности граждан, желания наиболее полно использовать свои права и обязанности, группы давления значительно увеличили опыт и практику участия в правоприменительной деятельности органов государственной власти.

Как известно, применение права характеризуют как форму реализации права, сочетающую в себе черты других ее форм и проявляющейся в деятельности правомочных органов, которая имеет целью содействие претворению в жизнь норм, обращенных к другим субъектам. Применение правовых норм отличается от других форм реализации права по своей цели, по характеру осуществляемой деятельности и форме, в которой она протекает [1, с. 93]. Правоприменительная деятельность осуществляется в определенной последовательности: а) установление и исследование фактических обстоятельств дела; б) выбор и анализ нормы права с точки зрения ее подлинности, законности, действия ее во времени, пространстве и по кругу лиц; в) анализ содержания нормы права и принятия решения (издание индивидуального акта); г) доведение принятого решения до сведения заинтересованных органов и должностных лиц. Правоприменительная деятельность всегда связана с принятием решения по конкретному делу и его оформлением [2, с. 133]. Во всех перечисленных стадиях правоприменительного процесса могут принимать участие субъекты лоббизма.

Считаем уместным в данном контексте привести пример актуальной проблематики применения права в рамках установления акцизов, а именно — снижения ставки акциза на водку в России.

В 2007 году в связи с переходом на трехлетнее бюджетное планирование акцизы также были утверждены на три года. Ставки акцизов на водку были проиндексированы в 2008 году — на 7%, в 2009 году — на 6,5%, в 2010-м — на 6%.

По мнению производителей водки, рост акцизов на их продукцию приводит к расцвету нелегального производства водки, так как нелегальный производитель акцизы не платит вообще, в результате чего бутылка может стоить всего 40 рублей.

Предприятия отрасли считают, что снижение акцизов повлечет за собой общее «обеление» рынка, что само собой повысит суммарные акцизные сборы и сделает продукцию доступной для социально незащищенных слоев населения [3].

Таким образом, в результате снижения ставки акциза на водку, автоматически изживут себя теневые производители алкоголя и увеличится прибыль легальных компаний, следовательно, поступления в бюджет. Лоббисты данного акта правоприменения считают: «Данные Счетной па-

латы свидетельствуют, что существующая акцизная политика себя исчерпала. Мы предлагаем снизить ставку акциза до 100 рублей» [4, Ведомости].

Полномочия правоприменения имеют лишь определенные структуры, должностные лица, органы власти, поэтому не доступны для широкого круга заинтересованных лиц. Народ применяет право лишь в исключительных случаях необходимости активно препятствовать противоправному поведению другого лица, например, когда его родному или близкому угрожает опасность, связанная с потерей жизни или нанесением тяжкого вреда здоровью. Из вышесказанного понятно, что лоббистские структуры, исходя из своих целей, в процессе претворения своих целей в жизнь в правоприменительном процессе оказывают влияние практически только на органы государственной власти, задействованные в правоприменительном процессе и уполномоченные принимать соответствующие решения.

Приведем пример из практики лоббирования коммерческими организациями своих интересов в регионе. «В административном здании правительства Свердловской области открылся ресторан быстрого обслуживания «Пир», принадлежащий собственникам сети магазинов «Купец». Открытию данного пункта питания предшествовало закрытие кафе в здании правительственного учреждения по причине «обслуживания не на должном уровне». Формально решение было принято министерством торговли, питания и услуг области, однако большое влияние на решение было оказано одним из областных министров. В данном здании обслуживаются работники министерства экономики, министерства промышленности, министерства строительства и ЖКХ Свердловской области, помощники депутатов регионального Законодательного собрания и Госдумы, избранные от Среднего Урала, а также журналисты «Областной газеты». После закрытия вышеупомянутого кафе чиновники и журналисты вынуждены были питаться бутербродами и выпечкой в небольшой закусочной на первом этаже или посещали точки общепита в соседних офисных зданиях. Проблема была решена после открытия на месте старого кафе ресторана «Пир». Нужно отметить, что в числе первых клиентов были министры и управляющий делами правительства. В то же время в Министерстве торговли региона подчеркнули, что отношение ко всем уральским коммерческим структурам совершенно равное — ведомство равноудалено бизнес-организаций не отстаивает ничьих интересов» [5].

Очевидно, что применение права, в данном случае ограничивающее деятельность предприятия общественного питания, не соответствующее какой-либо существующей норме, отразилось на принятии решения органом государственной власти в лице министерства торговли, пи-

тания и услуг Свердловской области. В процессе лоббирования нарушение законодательства не усматривается. Здесь, вероятнее всего, задействованы методы информационного воздействия на основе личных связей с членами правительства региона и представителей органов власти, принимающих решения в конкретно данной сфере. Фактически, акт применения права позволил улучшить качество услуг для конечного потребителя, а также ощутить работу механизма рынка.

Формой правоприменения может быть принуждение, насилие над личностью, основанное на правовых нормах. Принуждение может осуществляться непосредственно, например, для предотвращения преступления, либо в четко установленной процедурной форме. Последняя предполагает издание соответствующим государственным органом, так называемых правоприменительных актов, в которых и реализуются их полномочия органов государственной власти. Применение права осуществляется в отношении гражданина и, как правило, затрагивает его права и свободы. Лоббизм в правоприменении имеет разностороннюю направленность, соответствуя или противореча целям правотворчества и лоббированию последнего. Это происходит с учетом интересов всех заинтересованных групп, интересов государства и общества в целом.

Применить норму права — это не просто осуществить, реализовать ее. Это властная деятельность компетентного органа, которому государство предоставило полномочия на самостоятельную, творческую реализацию права. Данная деятельность подвержена влиянию разных по своему роду общественных институтов, среди которых немаловажное место занимает институт лоббизма.

Отметим, что процессы лоббирования и правоприменения способны оказывать влияние друг на друга.

Лоббируемые интересы — это не только дозволенные, разрешенные, но и не запрещенные стремления заинтересованных групп к достижению определенных благ, принятию нужного властного решения, так как правовое регулирование методов для получения необходимого решения от органов государственной власти осуществляется по формуле: «все, что не запрещено, дозволено». Ввиду этого, возникает необходимость путем процесса применения права соблюсти некий баланс, для того, чтобы удержать процедуру лоббирования в правовом поле. Это то, что касается воздействия процесса правоприменения на лоббизм.

Право можно охарактеризовать как законное выражение диалектического единства государственных, частных и общественных интересов. Нормы права являются способом их взаимодействия и совместного существования в обществе, оформленном в государство.

Объем интересов общества и его отдельных групп, которые нуждаются в правовом регулировании и непосредственной охране гораздо обширнее нормативной базы, воздействия на общественные отношения.

Зачастую встречаются интересы, которые не получили конкретного отражения, закрепления в нормах права, не-

смотря на то, что задачи этих интересов соответствуют принципам и смыслу правовых норм.

Структура интересов субъектов права, будь то группа давления или профессиональная лоббистская структура, важнейшим признаком содержит в себе осознанную необходимость субъектов удовлетворить свою потребность определенным благом всеми имеющимися у него в распоряжении законными способами. Для этого, субъекты права оказывают влияние на компетентные, уполномоченные государством для осуществления правоприменения органы с целью защитить нарушенные, оспариваемые и иные интересы и требования в рамках имеющейся нормативно-правовой базы. Данное явление мы отнесем к влиянию лоббизма на правоприменение.

В процессе лоббирования, «проталкивания» интересов могут возникать, как правило, определенные правоприменительные акты, соответствующие интересам лоббистских групп. Но лоббизм сам по себе не создает принципиально новых правоотношений, он лишь может корректировать прежние, с учетом своих целей и интересов при неизменном правовом инструментарии, в рамках действующей правовой системы.

Политика государства в сфере правоприменения должна быть сформирована с целью содействия реализации интересов всех заинтересованных групп в рамках закона, не ориентируя уполномоченные структуры на функционирование только для удовлетворения интересов групп давления и иных субъектов правоотношений. Правоприменительные органы должны выступать в качестве гаранта удовлетворения целесообразных законных интересов, и, в тоже время, стимулировать участников правоотношений в лице групп давления, отдельных лоббистов на самостоятельное отстаивание своих стремлений по обладанию социальными благами или какого-то рода преимуществами, поиском компромиссов со своими контрагентами. Отдельные стадии правоприменения, к примеру, принятие решения по юридическому делу и его документальное оформление, могут сказываться на иных формах реализации права в дальнейшем.

Из всего многообразия существующих актов правоприменения, лоббизм больше всего затрагивает акты — регламентаторы, выделяемые по функциональному их признаку, например, регистрация кандидата в депутаты, где есть строгое определение субъектов конкретного отношения, указан объем их субъективных прав и юридических обязанностей, предусмотрены моменты возникновения конкретного правоотношения, условия его развития и прекращения.

Считаем необходимым обратить внимание на феномен «юридические коллизии», ввиду того факта, что последние являются предметом пристального внимания и воздействия заинтересованных групп и лоббистов. На сегодняшний день в юридической науке не сложилось единого представления о коллизиях. М.В.Баглай называет коллизиями противоречия между нормами [6, с. 260.],

С.С.Алексеев — столкновение актов в связи с их действием на той или иной территории, с компетенцией правотворческих органов и временем издания актов [7, с.76]. Юридическая коллизия выражается:

а) в различном понимании правовых взглядов и позиций;

б) в столкновении норм и актов внутри правовой системы, как в отраслевом, так и в федеративных аспектах;

в) в неправомерных действиях внутри механизма публичной власти, между государственными и иными институтами и органами;

г) в расхождениях между нормами иностранных законодательств;

д) в спорах между государствами и противоречиях между нормами национального и международного права.

В каждом из пяти вышеперечисленных пунктов присутствуют интересы тех или иных субъектов лоббирования.

Оказывая влияние на компетентные органы государства, группы давления с помощью имеющейся методологии оказания влияния стремятся протолкнуть необходимое решение, в рамках закона.

Процесс лоббирования в правоприменительном процессе, является средством достижения определенных, пусть даже во многом субъективных интересов. Лоббизм оказывает непосредственное влияние не только на набор правовых средств, с помощью которых удовлетворяются и защищаются интересы субъектов права, но и сам имеет много общего с указанными средствами ввиду своей природы и назначения.

Феномен лоббизма в правоприменительном процессе представляет довольно широкий круг интересов и оказывает, во многих случаях, положительное влияние на само формулирование правил поведения, которые направлены на удовлетворение тех или иных интересов.

Литература:

1. Решетов Ю.С. Реализация норм советского права: системный анализ. — Казань: Изд-во КГУ. — 1989.
2. Общая теория государства и права: Академический курс: В 2-х т./ Под ред. М.Н. Марченко. Т. 2: Теория права. М., 1998.
3. Лоббизм в России и за рубежом: мониторинг, прогноз, аналитика. [Электронный ресурс] / Под ред. П.А. Толстых — Электрон. дан. — М.: Российский профессиональный портал о лоббизме и GR, 2010. — Режим доступа: <http://lobbying.ru>, свободный. — Загл. с экрана.
4. Дмитриев Василий, Бюджет не заметил алкогольного кризиса // Ведомости от 05.02.2007
5. Пример удачного лоббизма. Собственники «Купца» устроили пир для трех министерств и «Областной газеты». [Электронный ресурс] / Под ред. Вьюгина Михаила — Электрон. дан. — Екатеринбург: Российское информационное агентство URA.RU, 2010. — Режим доступа: <http://ura.ru/content/svrd/26-07-2006/news/8444.html>, свободный. — Загл. с экрана.
6. Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации. — М.: Норма-Инфра, 1999. — с.260.
7. Алексеев С.С. Государство и право: начальный курс. — М.: Юридическая литература, 1993. — с.76.

Отличие эксцесса исполнителя преступления от стечения нескольких лиц в одном преступлении

Иванова Л.В., кандидат юридических наук

Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

При совершении преступления в составе группы часто имеет место эксцесс исполнителя преступления, то есть отклонение исполнителя от общей, согласованной линии поведения. В подобных случаях законодатель исключает ответственность соучастников за совершенное исполнителем деяние (ст. 36 УК РФ). В силу того, что ответственность за эксцесс несет только исполнитель, вышедший за пределы умысла остальных соучастников преступления, можно сказать, что эксцесс исполнителя представляет своего рода стечение нескольких лиц в преступлении. Вместе с тем необходимо различать данные уголовно-правовые категории.

Уголовному праву известны различные разновидности стечения нескольких лиц в одном преступлении: групповой способ исполнения преступления, прикосно-

венность к преступлению, посредственное причинение, неосторожное сопричинение, и иные виды стечения нескольких лиц в одном преступлении.

Прежде всего, эксцесс исполнителя преступления имеет определенное сходство с неосторожным сопричинением. Для неосторожного сопричинения характерны следующие специфические черты: единое преступление, участие нескольких субъектов уголовной ответственности; внутренне взаимосвязанный и взаимообусловленный характер поведения, обусловившего наступление результата; создание угрозы наступления или наступление единого для всех субъектов преступного последствия, предусмотренного конкретным составом; наличие причинной связи между поведением субъектов и наступившим преступным результатом; совершение посягательства с неосторожной

формой вины [4, с. 72; 11, с. 179]. В отличие от иных фактов совершения по неосторожности преступных посягательств, в которых как-то проявляет себя поведение нескольких лиц, в неосторожном сопричинении на виновных лежала обязанность (в целях избежания нежелательных последствий) действовать согласованно в одном направлении, но в силу неосмотрительности или недобросовестности они взаимосвязанными, совместными поступками допустили наступление вредных последствий, оцениваемых как неосторожное преступление, совершенное несколькими лицами [3, с. 41].

Отличие эксцесса исполнителя преступления от неосторожного сопричинения состоит в том, что одним из условий эксцесса исполнителя преступления является наличие признаков соучастия при приготовлении к преступлению, охватывающемуся умыслом всех соучастников, либо при покушении на него.

Определенный интерес представляет рассмотрение ситуации совершения преступления с двумя формами вины, при котором имеется умышленное отношение к деянию, а также к первому из наступивших последствий и неосторожное отношение к более тяжкому последствию. Например, исполнитель совершил изнасилование, которое повлекло по неосторожности смерть потерпевшей, или умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшее по неосторожности смерть потерпевшего. При этом одни авторы считают, что подстрекатель и пособник в приведенных примерах будут отвечать за соучастие в квалифицированном преступлении. В этом случае более тяжкое последствие, хотя и не было проявлением воли соучастников, но подобный исход им должен был представляться возможным [7, с. 90].

Другие исследователи предлагают оценивать случаи совершения преступлений с двумя формами вины, при наличии двух и более лиц, по правилам эксцесса исполнителя [5, с. 8 — 9]. А.Арутюнов отмечает, что неосторожное причинение преступного результата находится за пределами соучастия, поскольку не охватывается умыслом других соучастников. Следовательно, имеет место эксцесс исполнителя, который и должен нести ответственность за наступившие по неосторожности последствия [1, с. 7]. Р.А. Сорочкин, рассматривая положения ст. 27 УК РФ, как специальную норму по отношению к ст. 36 УК РФ, отмечает, что соучастие возможно лишь в преступлении, совершенном при сочетании косвенного умысла (в отношении деяния) и легкомыслия (в отношении последствий), прямой причинной связи между умышленным и неосторожным последствием [12, с. 24]. Также предлагается подобные последствия вменять всем соисполнителям преступления при соисполнительстве, а в случае соучастия с юридическим разделением ролей рассматривать как эксцесс исполнителя, когда соучастники в тесном смысле слова (организатор, подстрекатель, пособник) не могут отвечать за вред, причиненный исполнителем по неосторожности, ибо они не принимают прямого участия в совершении преступления [8, с. 28].

Представляется, что, поскольку неосторожно причиняемые последствия не охватываются даже умыслом исполнителя преступления, то другие соучастники никак не могут нести за них ответственность. Неосторожно причиняемые последствия вменяются только исполнителю преступления. Соучастники могут нести ответственность лишь за те последствия, которые охватывались их умыслом. Вместе с тем, следует согласиться с авторами, отрицающими возможность оценки действий соучастников в аналогичных ситуациях по правилам об эксцессе исполнителя преступления [11, с. 178]. Ответственность за такое причинение должна наступать самостоятельно при оценке деяния каждого из участников преступления. Исполнитель совершил преступление, охватываемое умыслом других соучастников. Наступившие более тяжкие последствия, к которым у исполнителя преступления имеется неосторожное отношение, не являются эксцессом с его стороны. При эксцессе исполнитель выходит за пределы умысла, осознавая общественную опасность своих действий, предвидя возможность или неизбежность наступления общественно опасных последствий и желая их наступления, либо сознательно допуская их, либо относясь к ним безразлично. Однако необходимо в каждом конкретном случае выяснять, выходят ли действия исполнителя за пределы умысла соучастников. Нужно выяснять, было ли вообще психическое отношение к этим последствиям или нет? И если да, то какое? Если же исполнитель совершил все действия, оговоренные ранее с иными соучастниками, то наступившие последствия охватываются косвенным умыслом соучастников, и в этом случае все соучастники должны отвечать на равных основаниях с исполнителем.

При сходстве с посредственным причинением, эксцесс таковым не является, так как соучастники подлежат ответственности [2, с. 280]. Так, не будет иметь место эксцесс у пособника в случае предоставления им таких средств совершения преступления исполнителю, которые по своим свойствам вызовут более значительные и существенные преступные последствия, и при этом исполнитель не будет поставлен в известность о таких свойствах орудия преступления [6, с. 87]. В подобных ситуациях имеется эксцесс со стороны посредственного причинителя, но это не эксцесс соучастника, так как предшествующая деятельность не является соучастием, а представляет собой стечение нескольких лиц в преступлении.

В литературе отмечается, что эксцесс посредственного исполнителя, действующего в соучастии с организатором, подстрекателем, либо пособником, невозможен, поскольку преступление совершается посредством использования других лиц: несовершеннолетних, невменяемых, либо обладающих дополнительными признаками, а также действующих невинно или по неосторожности [13, с. 22]. Однако возможны ситуации, когда при совершении преступления по воле исполнителя, действующего совместно с иными соучастниками, изменяется линия поведения используемого им лица. Например, у соучаст-

ников изначально умысел был направлен на совершение кражи посредством использования невменяемого лица, однако используемое лицо под воздействием посредственного исполнителя совершает убийство собственника имущества. В данном случае налицо эксцесс посредственного исполнителя.

Следует отметить, что со стороны лиц, используемых посредственным исполнителем, в свою очередь также возможен эксцесс. Возникает вопрос, кто должен нести ответственность за последствия, причиненные по своей инициативе лицом, не подлежащим уголовной ответственности в силу различных обстоятельств, и которые не охватывались умыслом лица, склонившего его к совершению общественно опасного деяния? Так, М.И. Ковалев считает, что в случае допущения со стороны такого лица качественного эксцесса, когда непосредственно действующий субъект совершает иное действие, нежели то, к которому его склонял посредственный причинитель, посредственный причинитель не должен нести ответственность вообще. Однако поскольку он пытался пустить в ход орудие задуманного им преступления, которое сработало помимо его воли и желания в ином направлении, то он должен нести ответственность за покушение на то преступление, к какому он склонял исполнителя. В случае, если произошел количественный эксцесс, при котором склоненный совершает кроме оговоренного и другое действие, то посредственный причинитель может отвечать лишь за первое. За второе же он вообще не должен нести ответственность [7, с. 107]. Вместе с тем при подобного рода эксцессах нельзя забывать, что посредственный исполнитель, склоняющий к преступлению несовершеннолетнего или невменяемого, в ряде случаев осознает, что он пускает в ход орудие, которое не всегда может ему повиноваться со слепой покорностью и способно проявить соб-

ственную инициативу [7, с. 107]. При таком отклонении посредственный исполнитель должен нести ответственность за всю совокупность совершенных невменяемым действий, если установлено, что он знал (предвидел) и сознательно допускал возможные отклонения в действиях «живого орудия» [9, с. 15].

В п. 13 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27.12.2002 г. № 29 «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» говорится: «лицо, организовавшее преступление либо склонившее к совершению кражи, грабежа или разбоя заведомо не подлежащего уголовной ответственности участника преступления в соответствии с ч. 2 ст. 33 УК РФ несет уголовную ответственность как исполнитель содеянного». Однако непонятно, что следует понимать под заведомостью. Г.В. Назаренко отмечает, что субъект, имеющий достоверную информацию о психической болезни другого лица, тем не менее не располагает и не может располагать сведениями о невменяемости. При квалификации его действий следует исходить из содержания умысла [10, с. 96]. Представляется, что в случае отсутствия заведомости посредственный исполнитель преступления не должен нести ответственность как исполнитель за деяние, не охватываемое его умыслом.

Нельзя забывать о том, что рассмотренные ситуации — это не эксцесс соучастника. Подобного рода ситуации относятся к стечению нескольких лиц в преступлении. Не привлечение лица, не подлежащего уголовной ответственности в силу обстоятельств, указанных в законе, за деяния, выходящие за пределы умысла посредственного исполнителя, влечет аналогичные последствия, как и при совершении преступления единолично лицом, признанным впоследствии невменяемым в момент выполнения общественно опасного деяния.

Литература

1. Арутюнов А. Эксцесс исполнителя преступления, совершенного в соучастии // Уголовное право. — 2003. — № 1. — С. 5 — 7.
2. Галактионов Е.А. Соучастие и организованная преступная деятельность: теория и практика: дис ... д-ра юрид. наук. — СПб., 2002. — 450 с.
3. Галиакбаров Р.Р. Борьба с групповыми преступлениями. Вопросы квалификации. — Краснодар: Кубан. гос. аграр. ун-т, 2000. — 200 с.
4. Галиакбаров Р.Р. Квалификация многосубъектных преступлений без признаков соучастия. — Хабаровск: Изд-во Хабар. ВШ МВД СССР, 1987. — 96 с.
5. Горбуза А., Сухарев Е. О вменении при умышленной вине обстоятельств, допущенных по неосторожности // Советская юстиция. — 1982. — № 18. — С. 8 — 9.
6. Дядькин Д.С. Соучастие в преступлении. — М.: Спутник+, 2004. — 155 с.
7. Ковалев М.И. Соучастие в преступлении. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. юрид. акад., 1999. — 204 с.
8. Комиссаров В., Дубровин И. Проблемы ответственности соисполнителей за совместные преступные действия и их вредные последствия // Уголовное право. — 2003. — № 1. — С. 25 — 28.
9. Михеев Р.И. Уголовно-правовая оценка общественно-опасных деяний невменяемых при групповых посягательствах // Актуальные проблемы борьбы с групповой преступностью: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А.М. Царегородцев. — Омск, 1983. — С. 10 — 19.
10. Назаренко Г.В. Квалификация особых случаев соучастия: соучастие и невменяемость // Правоведение. — 1995. — № 3. — С. 94 — 97.
11. Нерсисян В.А. Ответственность за неосторожные преступления. — СПб.: Юрид. центр Пресс, 2002. — 223 с.

12. Сорочкин Р.А. Уголовная ответственность за преступление, совершенное с двумя формами вины: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — М., 2008. — 26 с.
13. Цвиренко О.Л. Исполнитель преступления как вид соучастника по уголовному праву Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — Екатеринбург, 2005. — 23 с.

Сейм Латвийской Республики и институт референдума

Кацев М.И., аспирант

Московский государственный институт международных отношений МИД России

Сейм (лтш. Saeima) — высший орган законодательной власти, однопалатный парламент Латвийской Республики, вернувший свое историческое наименование. Его деятельность регулируется *Конституцией (Главы 2. Сейм и 5. Законодательство), Регламентом работы Сейма 1994 г. (последняя редакция 16.07.2009 г.)* и *Кодексом этики депутатов 2006 г. (последняя редакция 16.07.2009 г.)*¹.

По форме правления Латвия — парламентарная республика. Парламенту отведена ключевая роль в государственном механизме латвийского государства. Являясь единственным органом, полномочия которого исходят непосредственно от суверенного народа, Сейм доминирует в системе органов государства. Именно он избирает Президента Республики и имеет решающее влияние на формирование правительства. Конституция Латвии в полном соответствии с господствовавшей в момент ее принятия доктриной либерально-демократического государства детально прописывает не только порядок формирования, но и систему внутренней организации парламента, статус его членов, законодательную процедуру.

Каждый новый состав правительства должен получить вотум доверия со стороны Сейма. При выражении парламентом недоверия главе правительства в отставку должен уйти весь Кабинет Министров (ст. 59). Парламент активно использует предоставленные Конституцией инструменты контроля за правительством, в числе которых наиболее эффективными можно назвать депутатские вопросы и интерpellации (ст. 27). По требованию не менее 1/3 депутатов Сейм создает следственные комиссии для рассмотрения конкретного вопроса.

Сейм формируется на основании всеобщего, равного, прямого, тайного голосования по пропорциональной си-

стеме². Срок полномочий Сейма после изменений, внесенных в Конституцию в 1997 г., увеличен на год и равен четырем годам. Активное избирательное право принадлежит полноправным гражданам Латвии, достигшим 18 лет, а после достижения 21 года у них возникает и право быть избранными в члены парламента.

Статус депутата Сейма определен в традиционных для европейских конституций стандартах. Депутаты, выступая как представители всей нации, не связаны императивным мандатом и не могут быть отозваны избирателями (ст. 14). Они обладают иммунитетом от судебного, административного и дисциплинарного преследования за голосование или мнения, высказанные в ходе исполнения депутатских обязанностей. Все ограничения депутатской неприкосновенности (арест, обыск, судебное преследование) возможны только после получения согласия на эти действия со стороны Сейма (либо в период между сессиями — его президиума).

В связи с этим заслуживают внимания два положения Конституции, допускающие преодоление депутатского иммунитета. Первое вполне традиционно: застигнутый на месте совершения преступления депутат может быть арестован. А вот второе встречается реже. Конституция допускает привлечение депутата к судебной ответственности в случае распространения им ложных, порочащих честь сведений либо сведений, касающихся частной или семейной жизни. В таком случае депутат может быть привлечен к ответственности, даже если при этом находится при исполнении своих служебных обязанностей; последующая санкция Сейма также не требуется (ст. 28).

Сейм работает в сессионном порядке, причем его заседания могут проводиться лишь при участии не менее 1/2 депутатов.

¹ Тексты законов приводятся на сайте Сейма Латвийской Республики <http://www.saeima.lv>

² Первые выборы в латвийский парламент после признания государственной независимости страны были проведены 5 и 6 июня 1993 г. Выборы проводились на основании положений Закона от 9 июня 1922 г., что должно было подтвердить верность историческим традициям латышской государственности. Поскольку еще не были приняты законы о гражданстве и порядке натурализации, в голосовании могли участвовать только граждане Латвии по состоянию на июнь 1940 г. и их потомки (что составило примерно 71% от общей численности населения, обладающего избирательными правами). Однако поскольку латвийское гражданство до 1940 г. могли получить не только этнические латыши, приблизительно 1/3 современного нелатышского населения смогло участвовать в выборах.

Как и в большинстве государств, вышедших из состава СССР, в Латвии первые избирательные кампании тех лет были своеобразным смотром и проверкой на прочность для многочисленных политических движений и организаций. В парламентских выборах участвовали 23 партии и блока, но лишь восьми из них удалось преодолеть 4% барьер.

Допускается совмещение депутатского мандата и членства в Кабинете Министров. Единственным ограничением для депутата Конституция называет запрет на получение заказов и концессий от государства (в т.ч. и на имя другого лица). Все остальные вопросы депутатского статуса решаются в регламенте Сейма.

Конституция не предусматривает возможности самороспуска Сейма. Роспуск парламента может быть инициирован только Президентом. Однако характер взаимоотношений этих органов по Конституции таков, что эта процедура имеет обоюдоострый характер и может стоить Президенту его поста. В полном соответствии с главенствующей ролью парламента вопрос о его роспуске может быть решен только избравшим его народом. По инициативе Президента проводится народное голосование (референдум), и только в случае одобрения решения о роспуске более чем 1/2 его участников Сейм считается распущенным. При ином исходе голосования (более 1/2 голосует против роспуска) со своего поста смещается Президент (ст. 48, 50).

Конституция определяет компетенцию парламента через призму его основной функции — осуществление законодательной власти, поместив соответствующие предписания именно в раздел о законодательстве. Парламент Латвии — орган с относительно определенной компетенцией. При этом Конституция устанавливает сферу исключительных законодательных полномочий Сейма, в пределы которой не может вторгаться второй субъект, наделенный правом осуществлять законодательную власть — народ. Так, на народное голосование нельзя выносить законы о бюджете, о займах, налогах, таможенных сборах, железнодорожном тарифе, воинской повинности, объявлении и начале войны, заключении мира, объявлении и прекращении действия режима исключительного положения, мобилизации и демобилизации, равно как договоры с другими государствами (ст. 73)³.

Все остальные законопроекты могут быть предметом народного голосования, которое Конституция позволяет использовать и как своеобразный третейский суд в конфликте между государственными органами. Подобная ситуация вполне соотносима с принципом народного суверенитета.

Обратим внимание, к примеру, на механизм, предусмотренный ст. 72 Конституции. Президент Республики наделен правом задержать опубликование закона на два месяца (он также обязан это сделать по требованию не менее 1/3 депутатов). Закон, не подписанный Президентом, может быть вынесен на народное голосование, в ходе которого и решается конфликт между парламентом и Президентом (либо сторонниками и противниками за-

кона среди депутатов). Однако сам референдум может состояться только по требованию не менее 1/10 части избирателей. При этом важно соблюдение следующих процедурных правил: Президент или депутаты могут воспользоваться своим правом лишь в течение семи дней после принятия закона. Избиратели могут инициировать проведение референдума только в течение двух месяцев. При нарушении указанных правил народное голосование не может состояться и закон подлежит безусловной публикации.

Закон может быть отменен, если в референдуме примет участие не менее 1/2 избирателей, участвовавших в выборах последнего состава парламента. При этом Конституция предусматривает два пути, по которым парламент в этой ситуации может защитить свое решение и не допустить отмены закона. Так, Сейм может повторно одобрить закон, но уже 3/4 голосов всех депутатов. Или же он может принять решение о срочности закона (ст. 75). Решение, принятое не менее чем 2/3 голосов, не только блокирует возможность отказать в его опубликовании, но и не позволяет Президенту требовать повторного его рассмотрения, т. е. блокирует право президентского вето.

Наличие механизма референдума в латвийской Конституции представляется весьма эффективным. Очевидно, что так же, как и большинство государств Восточной Европы, Латвия переживает самый сложный процесс становления политических институтов общества; правительственные кризисы здесь — привычное явление. Отношения как между парламентом и Президентом, так и между фракциями парламента, а также парламентом и правительством слишком сложны. Возможность выхода за пределы системы государственных органов для решения конфликта между ними иногда может сыграть и определенную профилактическую роль.

Рассмотренный механизм уже был несколько раз применен. Так, в результате референдума, проведенного в октябре 1998 г. в связи с отказом Президента Гунтиса Ульманиса опубликовать поправки к Закону «О гражданстве», значительно либерализующие порядок его получения, последние все же вступили в силу.

Предыдущий Президент Республики Вике-Фрейберга приняла решение об отказе в опубликовании принятого Сеймом законопроекта, вносящего изменения в Закон о пенсиях, буквально в первые месяцы после избрания. Так, 5 августа 1999 г. Сейм поддержал правительственные поправки к закону о пенсиях, предполагающие повышение пенсионного возраста, запрет на получение пенсий работающими пенсионерами и отмену ряда социальных льгот (51 голос был подан «за» и 36 — «против» законопроекта). В качестве ответного шага 35 депутатов от оппозиции об-

³ Конституция еще раз очерчивает исключительную законодательную компетенцию парламента, когда определяет предмет постановлений Кабинета Министров, имеющих силу закона. Право на их издание правительство получает в период между сессиями Сейма при возникновении неотложной необходимости. Такие постановления не могут изменять законы, перечисленные в ст. 81 Конституции. Обращает внимание один из пунктов этого перечня — не могут быть изменены Кабинетом Министров, независимо от их предмета, законы, принятые действующим в тот момент Сеймом.

ратились к Президенту с просьбой о введении в действие механизма ст. 72 Конституции. Партнеры по правящей коалиции еще до окончания двухмесячного срока внесли в Сейм более либеральный вариант поправок. Однако к этому моменту Центральная избирательная комиссия уже назначила дату проведения референдума. В голосовании приняло участие только 25% имеющих право голоса, и его результаты признаны недействительными. Однако покажительно, что 95% пришедших на голосование высказались за отмену поправок⁴.

Важным документом, регулирующим работу парламента, является Регламент работы Сейма⁵. Он определяет положение и полномочия депутатов и должностных лиц, правила процедуры заседаний, деятельность комиссий, правила формирования бюджета парламента, участие Сейма в законодательной деятельности Европейского Союза, разделение депутатов на фракции и политические блоки.

Согласно Регламенту работы, латвийский парламент состоит из 100 депутатов, избираемых гражданами по 5 округам — Рижскому, Видземскому, Латгальскому, Земгальскому и Курземскому. Установленная периодичность выборов — раз в 4 года (до Шестого Сейма — раз в 3 года), выборы проходят в первую субботу октября (кроме выборов Пятого Сейма). Система выборов — пропорциональная. Для участия в распределении мест список должен преодолеть 5% барьер (до выборов Пятого Сейма этого барьера не было).

«Моральная сторона» работы Сейма регламентирована в т.н. Кодексе этики депутатов⁶, принятом в марте 2006 г. В ст. 1 определена главная цель этого документа — «установить высокие стандарты поведения и таким образом повысить доверие общества к Сейму».

Кодекс этики включает в себя принципы профессиональной этики депутатов, которые необходимо соблюдать в отношении к работе, во взаимном общении, а также в отношениях с другими институтами и обществом (ст. 3). Согласно Кодексу, депутаты несут моральную ответственность за свои действия (речи, голосование и др.); они не могут ссылаться на давление со стороны представителей правительства, партий или других лиц, «чтобы оправдать голосование против своей совести». Депутат признает свои ошибки и старается исправить их (ст. 6).

Некоторые статьи Кодекса регламентируют публичные выступления депутата: в публичных высказываниях он

должен избегать употребления слов, жестов и других действий, «несовместимых с достоинством Сейма»; депутат опирается на факты, их честную интерпретацию и аргументацию (ст. 7); депутат совершенствует свои навыки речи и государственного языка (ст. 18); депутат воздерживается от выставления себя напоказ на трибуне Сейма как самоцели (ст. 19).

В Кодексе затрагивается и личная жизнь депутата: «в своей личной жизни он не делает ничего такого, что подрывало бы престиж Сейма или вызывало бы сомнения в его способности добросовестно выполнять обязанности депутата» (ст. 20).

Всего, по мнению латвийских историков права, действовало девять Сеймов, включая нынешний («Народный Сейм» времен Латвийской ССР они не признают):

- Первый Сейм 1922 — 1925 гг.;
- Второй Сейм 1925 — 1928 гг.;
- Третий Сейм 1928 — 1931 гг.;
- Четвертый Сейм 1931 — 1934 гг. (распущен при

государственном перевороте К. Улманиса);

• «Народный Сейм» 1940 г., к выборам допущен только просоветский Блок трудового народа;

- Пятый Сейм 1993 — 1995 гг.;
- Шестой Сейм 1995 — 1998 гг.;
- Седьмой Сейм 1998 — 2002 гг.;
- Восьмой Сейм 2002 — 2006 гг.;
- Девятый Сейм с 2006 г.

Действующим Председателем Сейма является Гундарс Даудзе (лтш. Gundars Daudze)⁷, от Союза зеленых и крестьян.

Состав действующего Сейма по фракциям:⁸

- Народная партия — 21, правящая;
- «Новое время» — 14, правящая;
- Союз зеленых и крестьян — 17, правящая;
- Центр согласия — 18, оппозиция;
- Латвийская первая партия/«Латвийский путь» — 10, оппозиция;
- «Отечеству и свободе»/ДННЛ — 5, правящая;
- ЗаПЧЕЛ — 5, оппозиция;
- Гражданский союз — 7, правящая;
- Общество за Другую Политику — 2, оппозиция;
- Беспартийные — 1.

Таким образом, правящая коалиция состоит из 64 депутатов, оппозиция — из 35, 1 беспартийный.

Согласно Регламенту работы Сейма, действуют 16 комиссий:

⁴ Конституционное право: восточноевропейское обозрение. 2000. N 1., стр. 108

⁵ Kārtības rullis, сайт Сейма Латвийской Республики http://www.saeima.lv/Likumdosana/likumdosana_kart_rullis.html

⁶ Saeimas deputātu ētikas kodekss, сайт Сейма Латвийской Республики http://www.saeima.lv/Likumdosana/likumdosana_kart_rullis.html

⁷ Родился 9 мая 1965 г. в Риге. В 1989 г. окончил ф-т Педиатрии Рижского медицинского института. Работал в районной больнице в г. Вентспилс. С 1996 г. — главный врач. С 1997 г. — заместитель Председателя Комитета здравоохранения Городской думы Вентспилса. С 2001 г. — член правления политической организации «Для Латвии и Вентспилса», вскоре был избран Председателем Комитета закупок.

В 2006 г. Даудзе был избран в Сейм девятого созыва от Союза зеленых и крестьян, в ноябре этого же года утвержден в должности парламентского секретаря Министерства здравоохранения. 24 сентября 2007 г. был избран Председателем Сейма.

⁸ Сайт Сейма Латвийской Республики http://www.saeima.lv/deputati/1deputati_frakcijas.html

- По обороне, внутренним делам и предотвращению коррупции;
- По иностранным делам;
- По бюджету и финансам (налогам);
- По правам человека и общественным делам;
- По европейским делам;
- По образованию, культуре и науке;
- Юридическая;
- Мандатная, по этике и заявлениям;
- По национальной безопасности;
- По запросам;
- По исполнению Закона о гражданстве;
- По публичным расходам и ревизиям;
- Хозяйственная;
- По социальным и трудовым делам;
- По народнохозяйственной, аграрной, экологической и региональной политике;
- По государственному управлению и самоуправлению.

Исторический анализ развития Уголовного закона, предусматривающего ответственность за незаконный оборот наркотиков

Корнеев С.В., соискатель кафедры уголовного права
Современная гуманитарная академия (г.Москва)

В первом Уголовном кодексе РСФСР 1922г., впервые были сформулированы и приведены в систему все нормы советского уголовного права, однако отсутствовала специальная статья, предусматривающая уголовную ответственность за преступления, связанные с наркотическими средствами.

В УК РСФСР 1926г. была предусмотрена только одна норма, направленная против наркотизма, которая из статьи 140-д УК РСФСР 1922г. с незначительными редакционными изменениями преобразовалась в ст.104, где была предусмотрена ответственность за изготовление и хранение с целью сбыта и сбыт кокаина, опия, морфия, эфира и других одурманивающих веществ без надлежащего разрешения [1,с.194].

В первоначальной редакции УК РСФСР 1960г., содержались три статьи об ответственности за преступления, связанные с наркотиками: 224, 225 и 226. Статья 224 «Изготовление или сбыт наркотических и других сильнодействующих и ядовитых веществ» состояли из трех частей. В первой части была установлена ответственность за «изготовление, сбыт, а равно хранение с целью сбыта или приобретение с той же целью наркотических веществ без специального на то разрешения», в части второй — за такие же действия, предметом которых являлись другие сильнодействующие или ядовитые вещества, не относящиеся к наркотическим, а частью третьей — за «нарушение установленных правил производства, хранения, отпуска, учета, перевозки, пересылки наркотических и других сильнодействующих и ядовитых веществ» [2,ст.591].

Статьи 225 и 226 УК РСФСР 1960г. состояли каждая по одной части. Статьей 225, именовавшейся «Посев опий-

ного мака или индийской конопли без разрешения», предусматривалась ответственность за «посев опийного мака или индийской конопли без надлежащего разрешения», а ст. 226 «Содержание притонов и сводничество» — за «содержание притонов разврата, сводничество с корыстной целью, а равно содержание притонов для потребления наркотиков либо содержание игорных притонов». Статьи 225 УК РСФСР 1960г. Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 3 июля 1965г. «О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс РСФСР» была дополнена частью второй, устанавливавшей ответственность за «посев южной маньчжурской или южной чуйской конопли», а статье было присвоено новое название: «Посев опийного мака, индийской, южной маньчжурской или южной чуйской конопли» [2,ст.670].

В УК РСФСР 1926 года предметом являлись кокаин, опий, морфий, эфир и другие одурманивающие вещества, а в УК РСФСР 1960 года — соответственно наркотические вещества и наркотики. В первой редакции данной статьи термин «наркотические средства» будет заменен на «наркотические вещества».

Верным представляется мнение профессора В.М. Ведяхина, который указал, что предмет преступления в данной статье был обозначен излишне широко: это и сильнодействующие, и ядовитые, и наркотические вещества, что позволяет сделать вывод о том, что общественная опасность от неправомерных действий с указанными веществами в то время считалась одинаковой [3].

Санкция рассматриваемой статьи была слишком мягкой и предусматривала ответственность в виде лишения свободы или исправительных работ на срок до 1

года, или штраф до ста рублей. Законом РСФСР от 25 июля 1962г. была расширена и усилена уголовная ответственность за наркоманию. Ст.224 была изложена в новой редакции «изготовление или сбыт наркотических и других сильнодействующих и ядовитых веществ».

Несмотря на неизменность верхнего порога наказания, уменьшился минимальный срок наказания. Если их предметом были наркотические вещества в крупных размерах, наказывались лишением свободы на срок от 6 до 15 лет, однако критериев для определения крупного размера обозначено не было.

Кроме того статья была дополнена примечанием, которое впервые установило возможность освобождения от уголовной ответственности за приобретение наркотических средств, а также за их хранение, перевозку и пересылку, если лицо добровольно сдало эти наркотические средства. К тому же, лицо, добровольно обратившееся в медицинское учреждение за оказанием медицинской помощи в связи с потреблением наркотических средств в немедицинских целях, освобождалось от уголовной ответственности за потребление наркотических средств без назначения врача, а также за незаконные приобретение, хранение, перевозку и пересылку потребленных наркотических средств.

С выходом Указа Президиума Верховного Совета СССР от 14 декабря 1963 года «О ратификации Единой Конвенции о наркотических средствах 1961года» знаменует новый этап развития советского законодательства и начало международного сотрудничества с другими странами.

27 января 1965 года Президиум Верховного Совета СССР принял постановление «Об усилении борьбы с изготовлением и распространением наркотических средств» [4,ст.2197], которым было положено начало проведению более эффективной борьбы с наркоманией.

Возросший уровень наркомании в стране вызвал необходимость значительного усиления и расширения уголовной ответственности за наркоманию, что нашло отражение в принятых постановлениях Совета Министров СССР № 238-193 от 2 апреля 1974г. «О мерах по дальнейшему усилению борьбы с распространением наркомании» и Указ Президиума Верховного Совета СССР от 25 апреля 1974г. «Об усилении борьбы с наркоманией» [2,ст.272].

Наиболее существенные изменения и дополнения в нормы, касающиеся ответственности за незаконное изготовление Уголовного кодекса РСФСР 1960г. были внесены Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 15 июля 1974г. Приобретение, хранение или сбыт сильнодействующих и ядовитых веществ, были из ст.224 исключены и помещены во вновь введенную ст.226 УК РСФСР 1960г., в которой устанавливалась ответственность за перечисленные деяния, а также за перевозку или пересылку названных веществ [2,ст.275].

В части 1 статьи 224 УК РСФСР была предусмотрена ответственность за незаконное изготовление, приобре-

тение, хранение, перевозку или пересылку с целью сбыта, а равно незаконный сбыт наркотических веществ, и наказывались эти действия лишением свободы на срок до десяти лет с конфискацией имущества или без таковой.

Часть 2 предусматривала уголовную ответственность за действия, предусмотренные частью 1, совершенные повторно, или по предварительному сговору группой лиц, или лицом, ранее совершившим одно из преступлений, предусмотренных статьями 224(1), 224(2), 225 и 226(1) настоящего Кодекса (предусматривали ответственность за преступления, связанный с наркотическими веществами, или особо опасным рецидивистом, а равно если предметом этих действий были наркотические вещества и крупных размерах, с наказанием в виде лишения свободы на срок от шести до пятнадцати лет с конфискацией имущества.

Часть 3 рассматриваемой статьи устанавливала ответственность за незаконное изготовление, приобретение, хранение, перевозку или пересылку наркотических веществ без цели сбыта и наказывалось лишением свободы на срок до трех лет или исправительными работами на срок до одного года.

Часть 4 предусматривала ответственность за те же действия, совершенные повторно или лицом, ранее совершившим одно из преступлений, предусмотренных частями первой и второй настоящей статьи, статьями 224, 224(2), 225 и 226(1) и увеличивала наказание по сравнению с частью 3 до пяти лет лишения свободы.

Часть 5 данной статьи, гласила, что за нарушение установленных правил производства, приобретения, хранения, учета, отпуска, переложки или пересылки наркотических веществ наступает уголовная ответственность в виде лишения свободы на срок до трех лет или исправительные работы на срок до одного года с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью или без такового.

Тем же Указом от 15 июля 1974г. была существенно изменена ст.225 УК РСФСР 1960г., частью первой которой устанавливалась ответственность за «Посев или выращивание опийного мака, индийской, южной маньчжурской или южной чуйской конопли либо других запрещенных к возделыванию культур, содержащих наркотические вещества», а частью второй — «за те же действия, совершенные повторно или лицом, ранее совершившим одно из преступлений, предусмотренных частями первой и второй статьи 224, статьями 224,224 и 226 настоящего Кодекса».

Названным Указом от 15 июля 1974г. УК РСФСР 1960г. был дополнен статьями 224(1), 224(2), и 226(1). Статьей 224(1), состоявшей из трех частей, была установлена ответственности за хищение наркотических веществ. Часть первая предусматривала ответственность за «хищение наркотических веществ», часть вторая — «то же деяние, совершенное повторно, или по предварительному сговору группой лиц, или с применением насилия, не опасного для жизни и здоровья, или лицом, которому ука-

занные вещества были вверены в связи с его служебным положением или под охрану, а равно лицом, ранее — совершившим одно из преступлений, предусмотренных частями первой и второй статьи 224, статьями 224(2), 225 и 226(1) настоящего Кодекса», часть третья — «хищение наркотических средств, совершенное особо опасным рецидивистом или путем районного нападения, а равно хищение наркотических веществ в крупных размерах.

Состоявшей из двух частей ст. 224(2) УК РСФСР 1960г., была предусмотрена ответственность за «склонение к потреблению наркотических веществ» (ч. 1) и «то же деяние, совершенное в отношении двух или более лиц либо несовершеннолетнему, или лицом ранее судимым за склонность к потреблению наркотических веществ, а равно лицом, ранее совершившим одно из преступлений, предусмотренных частями первой и второй статьи 224, статьями 224(1), 225 и 226(1) настоящего Кодекса» (ч. 2). В связи с введением в УК РСФСР 1960г. этой нормы из ст. 210 УК были исключена фраза: «либо склонение несовершеннолетнего к употреблению наркотических веществ».

Статьей 226 устанавливалась ответственность за «организацию или содержание притонов для потребления наркотических веществ или предоставление помещений для тех же целей». Данная норма была выделена из ст. 226 УК РСФСР 1960г. в самостоятельную, что повлекло исключение из последней слов «содержание притонов для потребления наркотиков либо».

Указом от 15 июля 1974г. был внесен ряд изменений и дополнений в Общую часть УК РСФСР 1960г. В частности, на основании ч.2 ст.7(1) хищение наркотических веществ с целью сбыта и хищение их при отягчающих обстоятельствах было отнесено к категории тяжких преступлений; в соответствии с ч.1 ст.10 уголовная ответственность за хищение наркотических веществ устанавливалась с четырнадцатилетнего возраста; согласно п.3 ст.531 запрещалось применение условно-досрочного освобождения от наказания и замены наказания более мягким к лицу, осужденному за незаконное изготовление, приобретение, хранение, перевозку или пересылку с целью сбыта или сбыт наркотических веществ при отягчающих обстоятельствах либо за хищение наркотических веществ при отягчающих обстоятельствах. Также данным Указом предусматривалась, наряду с условной, административная ответственность за потребление наркотических средств без назначения врача. Эта норма вошла и Кодекс об административных правонарушениях [5, ст.44].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в этот период была создана достаточно действенная правовая основа борьбы с наркотизмом. Однако правовая практика выявила ряд новых проблем.

Ст.224 УК РСФСР носила суммарный характер (незаконные операции с наркотиками с целью сбыта и без таковой), что мешало определению конкретных составов преступлений, совершенных на почве наркомании.

Уголовные дела к концу 80-х годов возбуждались на 80

% в отношении потребителей (но не за потребление, а за незаконные действия с наркотиками приобретение, хранение) и только 20 % — в отношении распространителей [6, ст.37].

Правовая борьба с наркоманией была ориентирована на менее важную цель, создавались возможности для почти беспрецедентного распространения наркотических средств.

Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 29 июня 1987г. УК РСФСР дополнен ст.224.3 «незаконные приобретение или хранение наркотических средств в небольших размерах либо потребление наркотических средств без назначения врача», которая предусматривала два вида противозаконных действий: это незаконные приобретение или хранение без цели сбыта наркотических средств в небольших размерах, с одной стороны и потребление наркотических средств без назначения врача — с другой. Общим условием наступления уголовной ответственности за эти действия было их повторное совершение в течение года после наложения административного взыскания за такие же нарушения. Наказание было предусмотрено в виде лишения свободы или исправительных работ на срок до 2-х лет. Понятие «небольшой размер наркотических средств» осталось за рамками правового регулирования.

Ст.225 запрещала посев опийного мака или индийской конопли без разрешения. Диспозиция статьи была излишне конкретизированной и не охватывала посев других наркотикосодержащих культур. Указом Президиума ВС РСФСР от 3 июля 1965 г. был расширен перечень запрещенных к посеву культур путем дополнения ст.225 второй частью: «посев южной маньчжурской или южной чуйской конопли».

Указом Президиума ВС РСФСР от 15 июля 1974г. заменил излишне конкретизированную ранее ст.225 на более обобщенную «посев или выращивание запрещенных к возделыванию культур, содержащих наркотические вещества», а сам запрет стал охватывать более широкий круг общественных отношений. Важным условием для наступления уголовной ответственности по ст.225.1 стало совершение указанных действий повторно в течение года после наложения административного взыскания за такие же нарушения.

Ст.226 «содержание притонов и сводничество» признавала преступными широкий круг деяний: содержание притонов разврата, сводничество с корыстной целью, а равно содержание притонов для потребления наркотиков либо содержание игорных притонов. Указом Президиума ВС РСФСР от 15 июля 1974 г. из ст. 226 исключили слова «содержание притонов для потребления наркотиков». Это было связано с тем, что этот же Указ вводил в УК РСФСР ст.226.1 «организация или содержание притонов для потребления наркотических веществ», которая запрещала организацию или содержание притонов для потребления наркотических веществ или предоставление помещений для тех же целей.

Действия, указанные в данной статье, были выведены в самостоятельный состав преступления и стали рассматриваться как более общественноопасные и что наказание стало существенно увеличилось.

Указом Президиума ВС РСФСР от 29 июня 1987 г. в ст.ст. 224, 224.1, 224.2, 226.1 слова «наркотических веществ», заменены словами «наркотических средств», что привело отечественное законодательство в более полное соответствие международному.

В УК РСФСР 1960г. антинаркотические нормы конкретизируются, расширяется перечень деяний, признаваемых противоправными. Введено добровольное раскаяние. Очевидно, что законодатель предпринял определенные шаги к расширению применения уголовной репрессии. Как правильно отмечает Келина С.Г попытка гуманизации анти-

наркотического законодательства была сделана не своевременно — на волне общей либерализации без учета специфики регулируемой сферы общественных отношений. Именно в этот период начались «обвальная» наркотизация и резкий рост наркопреступности [7,с.42-43]. Однако в первоначальной редакции УК РСФСР присутствовали категории «наркотик», «наркотические вещества», «наркотические средства», но их содержание и различие между собой не раскрывалось. Данные понятия могли употребляться в рамках одной статьи, внося определенную неясность. Не было дано решения вопроса о «крупном размере», «небольшом размере» наркотических средств. Ужесточение санкции как усиление ответственности при повышении лишь верхней границы наказания при назначении позволяло назначать минимальные наказание.

Литература:

1. Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР 1917-1953 гг. М., 1953. .С. 194.
2. Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1960, №40. Ст. 591, 670, 272, 275.
3. Уголовно-правовой аспект антинаркотизма в России 1960-1996г.г. (историко-правовой анализ) профессор В. М. Ведяхин.
4. Указ Президента РФ от 05.06.2003 года № 613 «О правоохранительной службе в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ»//Собрание законодательства РФ. № 23. Ст.2197.
5. Кодекс об административных правонарушениях. М. 1988. Ст.44.
6. Кажарский Д.Д. О практике применения уголовно-правовых норм и об ответственности за наркотизм // Вестник Московского ун-та. Право. 1988. № 2. С. 37.
7. Келина С.Г. Современные тенденции развития уголовного законодательства и уголовно-правовой теории / В кн. Современный тенденции развития уголовной политики и уголовного законодательства М., ИГПАН 1994. С. 42-43.

Вопросы применения конфискации имущества по делам о злоупотреблении должностными полномочиями

Корнеева Т.Р., аспирант

Современная гуманитарная академия (г. Москва)

Конфискация имущества, как мера принуждения или как мера пресечения применялась законодательством России с древних времен. Первым законодательным актом, содержащим нормы конфискации имущества, является Русская Правда в ст.7, которой была предусмотрена конфискация имущества, в том числе и за казнокрадство [1,с.64]. Такие нормативные акты, как «Соборное деяние об уничтожении местничества» от 22 апреля 1667г. [2,с.124], «Соборное деяние об уничтожении местничества» от 12 января 1682г. [2,с.45], Артикул воинский от 26 апреля 1715г. [2,с.324], Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1945 года [2,с.348], Уложение «О тайных обществах и запрещенных сходбищах» [3,с.186], также содержали нормы конфискации имущества. С течением времени роль конфискации становилась второстепенной и выполняла функции дополнительного наказания.

До 1922 года уголовное законодательство РСФСР не было кодифицировано, а нормы уголовного права, пред-

усматривающие конфискацию имущества, содержались в декретах и подзаконных актах. Так, например Декретом от 29 декабря 1917г. «О прекращении платежей по купонам и дивидендам» предусматривалась конфискация имущества за сделки с ценными бумагами [4, с.185], в Декрете СНК «О спекуляции» от 22 июля 1918г. предусматривалась частичная или полная конфискация имущества [5,ст.605], Декретом СНК РСФСР от 16 апреля 1920г. «О реквизициях и конфискациях» [6,ст.549] также предусматривалась конфискация имущества. 28 марта 1927г. постановлением ЦИК и СНК РСФСР был принят «Сводный закон о реквизиции и конфискации имущества» [7,ст.248]. Этот закон устанавливал применение конфискации как меры наказания лишь «в случаях, специально предусмотренных соответствующими статьями Особенной части Уголовного кодекса РСФСР» [7,ст.248].

УК СССР 1922г. и УК РСФСР 1926г. давали возможность присоединять конфискацию имущества к лю-

бому наказанию за любое преступление. Она применялась как дополнительное наказание не только к лишению свободы, но и к наказаниям, с ним не связанным. На момент принятия УК РСФСР 1960г. конфискация упоминалась в санкциях 27 статей. В 1996г. конфискация содержалась уже в санкциях 45 статей. Вступивший в силу УК РФ установил общую конфискацию имущества в санкциях 24 статей. Доля этого вида наказания в составе всех остальных наказаний упала с 9 % в УК РСФСР, по состоянию на 1 марта 1996г., до 4 % в УК РФ. [9]

В Уголовном кодексе РФ 1996г. конфискация имущества определялась как принудительное безвозмездное изъятие в собственность государства всего или части имущества, являющегося собственностью осужденного. Конфискация имущества применялась за тяжкие и особо тяжкие преступления, совершенные из корыстных побуждений. Конфискация могла назначаться только как дополнительное наказание и лишь в случаях, прямо предусмотренных законом.

Конфискация имущества как вид наказания (ст.52 УК РФ), начиная с 11 декабря 2003г., признана утратившей силу [9]. Изъятие из законодательства данной меры пресечения вызвало неоднозначную реакцию ученых и практиков.

Неоспоримыми являются мнения ученых о том, что Российская Федерация нарушила ряд международных соглашений, по которым она обязуется применять конфискацию имущества к лицам, совершившим преступления. Так, Конвенция ООН против коррупции от 31 октября 2003г. предусматривает приостановление операций, арест и конфискацию (ст.31) и обязывает каждое государство-участника принимать такие меры, какие могут потребоваться для обеспечения возможности конфискации. Римский Статут Международного уголовного суда (Рим, 17 июля 1998г.) также предусматривает право на конфискацию имущества. В Конвенции ООН против транснациональной организованной преступности от 15.12.2000г. сказано, что государства-участники принимают в максимальной степени возможные в рамках их внутренних правовых систем такие меры, какие могут потребоваться для обеспечения возможности конфискации.

Федеральный закон от 27 июля 2006г. внес существенные изменения и дополнения в уголовное законодательство [10]. В частности, в УК РФ была возвращена конфискация имущества, но не как вид наказания, а как иная мера уголовно-правового характера. Положения о конфискации закреплены в гл.15.1 «Конфискация имущества» УК РФ. Статьи 104.1, 104.2 и 104.3 УК РФ устанавливают порядок уголовно-правового регулирования конфискации имущества. В настоящее время ведутся споры о конфискации имущества и ее месте в действующем уголовном законодательстве.

Применительно к конфискации как виду уголовного наказания выделяется полная конфискация всего имущества, принадлежащего осужденному, частичная и специальная. При полной конфискации изымается не только

имущество, принадлежащее осужденному на праве личной собственности, но и его доля в общей собственности. Полная конфискация предполагает изъятие всего движимого и недвижимого имущества осужденного, находящегося в его личной собственности. Частичная конфискация имущества состоит в изъятии определенной в приговоре части имущества. Назначая дополнительное наказание в виде конфискации имущества, суд во избежание неясностей или сомнений при исполнении приговора, должен оговорить размер конфискации. Если суд постановляет конфисковать часть имущества, в приговоре должно быть точно указано, какая именно часть (1/2, 1/3 и т. д.) принадлежащего осужденному имущества подлежит конфискации, или конкретно перечислены конфискуемые предметы.

Однако на практике, суды, вопреки требованию ст.52 УК РФ, не указывают об изъятии всего или части имущества, данных о конкретном имуществе, подлежащем конфискации, является ли подлежащее конфискации имущество собственностью осужденного, что в значительной степени затрудняет исполнение наказания.

Специальная конфискация нашла отражение в Уголовном кодексе 1960г., который предусматривал специальную конфискацию имущества в качестве уголовного наказания в санкциях статей Особенной части в каждом случае отдельно. Специальная конфискация заключается в изъятии у осужденного определенных предметов, добытых в результате совершения преступления или являющихся средствами преступления.

Так чем же конфискация имущества отличается от наказания? Трудно не согласиться с мнением А.И. Чучаева о том, что сущность конфискации фактически не изменилась. Конфискация имущества является принудительным безвозмездным обращением по решению суда в собственность государства имущества осужденного [11].

Данная мера принуждения содержит в себе все признаки уголовного наказания: конфискация имущества остается мерой государственного принуждения; назначается приговором суда; конфискация применяется к лицу, признанному виновным в совершении преступления; конфискация есть лишение и (или) ограничение осужденного в его имущественных правах. Конфискация имущества выполняет те же цели, что и любое наказание (ч.2 ст.43 УК), однако применяется как дополнительный вид наказания.

Если в УК РФ 1996г. конфискация как наказание могла быть применена лишь в случае установления ее в санкции статьи Особенной части, то сейчас не санкции, а специальная норма предусматривает случаи применения конфискации имущества. Кроме того, ранее конфискация имущества могла быть применена как в обязательном, так и в альтернативном порядке. Сейчас конфискация имущества применяется по усмотрению суда и должна быть обусловлена совокупностью доказательств о криминальном происхождении имущества. Если ранее предметом конфискации было имущество, являющееся собственностью

осужденного, в том числе и добросовестно приобретенное, то по действующему законодательству конфисковаться может только имущество, добытое преступным путем.

Признаками конфискации имущества, как меры уголовно-правового характера являются: назначение меры судом; государственно-принудительный характер; назначается обвинительным приговором суда; применяется по усмотрению суда в отношении имущества, которое было получено преступным путем, использовалось для совершения преступлений, или в качестве орудий и средств совершения преступления; конфискация применяется наряду с наказанием и не может быть применима без него или вместо него; содержит производную меру — возмещение причиненного ущерба.

Под конфискацией понимается принудительное безвозмездное обращение по решению суда в собственность государства денег, ценностей и иного имущества, полученных в результате совершения преступлений, и любых доходов от этого имущества, за исключением имущества и доходов от него, подлежащих возвращению законному владельцу, а также денег, ценностей и иного имущества, в которые имущество, полученное в результате совершения преступления, и доходы от этого имущества были частично или полностью превращены или преобразованы; денег, ценностей и иного имущества, используемых или предназначенных для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации).

Основанием исполнения конфискации имущества является, во-первых, вступившее в законную силу решение суда и, во-вторых, конкретные правовые предписания, предусмотренные непосредственно законом. В первом случае конфискация имущества исполняется соответствующим органом — службой судебных приставов. Конфискация имущества будет считаться исполненной в фактическом смысле слова с момента ее провозглашения и обращения в собственность государства всего или части имущества, указанного в приговоре суда на основании ст.104.1 УК РФ. Этот факт должен быть отражен в соответствующем акте. С другой стороны, конфискация имущества исполняется в отношении лица, совершившего преступление, указанное в п.«а» ч.1 ст.104.1 УК РФ.

Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации, в разделе IV «Меры процессуального принуждения», в гл. 14 «Иные меры процессуального принуждения», регламентирует порядок исполнения данной меры уголовно-правового характера. Согласно ч.1 ст.115 УПК РФ, для обеспечения исполнения приговора в части гражданского иска, других имущественных взысканий или возможной конфискации имущества, указанного в ч.1 ст.104.1 УК РФ, прокурор, а также дознаватель или следователь с согласия прокурора возбуждают перед судом ходатайство о наложении ареста на имущество подозреваемого, обвиняемого или лиц, несущих по закону материальную ответственность за их действия. Суд рассматривает ходатайство в порядке, предусмотренном ст.165 УК РФ. При решении

вопроса о наложении ареста на имущество для обеспечения возможной конфискации суд должен указать на конкретные, фактические обстоятельства, на основании которых принимается решение.

Наложение ареста на имущество состоит, во-первых, в запрете, адресованном собственнику или владельцу имущества, распоряжаться и в необходимых случаях пользоваться им, во-вторых, в изъятии имущества и передаче его на хранение. Этими мерами создается предпосылка сохранности имущества, подлежащего конфискации. Согласно ч.3 ст.115 УПК РФ, арест может быть наложен на имущество, находящееся у других лиц, если есть достаточные основания полагать, что оно получено в результате преступных действий подозреваемого, обвиняемого, либо использовалось или предназначалось для использования в качестве орудия преступления, либо для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества.

25 декабря 2008г. был принят Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ» в связи с ратификацией Конвенции Организации Объединенных Наций против коррупции от 31 октября 2003 года и Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию от 27 января 1999 года и принятием Федерального закона «О противодействии коррупции» [12]. Основные нововведения конфискации имущества коснулись следующего:

1. В первоначальной редакции конфискация имущества как иная мера уголовно-правового характера в соответствии с ч.1 ст.104.1 УК РФ определялась как принудительное безвозмездное обращение по решению суда в собственность государства имущества или доходов от него. Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008г. № 280-ФЗ изменил редакцию статьи, установив, что конфискация имущества есть принудительное безвозмездное изъятие и обращение в собственность государства на основании обвинительного приговора имущества, перечисленного в п.«а» ст.104.1 УК РФ. Конфискация — это прежде всего принудительное безвозмездное изъятие определенного имущества. Поэтому изменение редакции ч. 1 ст. 104.1 УК РФ, внесенное Федеральным законом от 25 декабря 2008 г. № 280-ФЗ, представляются вполне оправданными.

2. Следующее изменение касается процессуального основания, а именно в какой процессуальной форме должно выражаться решение суда о конфискации. В первоначальной редакции ею являлось решение суда, без уточнения какое именно. Данное положение вызвало возникновение вопроса, что понимается под решением суда — только приговор или также постановление и определение. Ответ на указанный вопрос позволит решить проблему применения конфискации: к лицам, совершившим в состоянии невменяемости деяние, запрещенное уголовным законом; к лицу, в отношении которого принято решение о прекращении уголовного дела с применением принудительной меры воспитательного воздействия; в связи

с прекращением уголовного дела вследствие истечения срока давности; в связи с прекращением уголовного дела по причине примирения сторон; в связи с прекращением уголовного дела вследствие амнистии или помилования; в связи с прекращением уголовного дела по причине смерти подсудимого.

Новая редакция ст. 104.1 УК РФ разрешила эту проблему. Основанием конфискации теперь выступает обвинительный приговор.

3. Федеральный закон от 25 декабря 2008г. внес изменения в перечень преступлений, при совершении которых возможна конфискация имущества (п.«а» ч.1 ст.104.1 УК РФ). Сегодня из данного перечня исключена ст.164 УК РФ, наличие которой вызывало немалые споры, так как в перечень конфискационных преступлений не вошли хищения, за исключением хищений предметов, имеющих особую ценность [13].

4. Законодатель отметил, что эти статьи вносятся в УК РФ в связи с ратификацией Конвенции ООН против коррупции от 31 октября 2003г. и Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию от 27 января 1999г. и принятием Федерального закона от 25 декабря 2008г. «О противодействии коррупции» [12]. Однако данный Закон определяет коррупцию как «злоупотребление служебным положением, дача взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами» [12]. Исходя из указанного определения в перечень конфискационных преступлений должны были бы войти не только преступление, предусмотренное ст.285 и ст.290 УК РФ, но и другие коррупционные преступления.

5. Следующее нововведение коснулось п.«б» ч.1 ст.104.1 УК РФ. В первоначальной редакции этот пункт предусматривал возможность конфискации «денег, ценностей и иного имущества, в которые имущество, полученное в результате совершения преступления, и доходы от этого имущества были частично или полностью превращены или преобразованы». Неопределенность формулировки данного пункта породила споры о том, распространяется ли это положение на все статьи Особенной части, либо только на перечень преступлений, указанных в п.«а» ч.1 ст.104.1 УК РФ [13 с.299, 14]. В настоящее время конфискация вышеуказанных предметов возможна только при совершении преступлений, указанных в п.«а» ч.1 ст.104.1 УК РФ.

6. Последнее изменение относится к редакции ст.104.3 УК РФ «Возмещение причиненного ущерба». В части первой и второй слово «ущерб» заменено словом «вред». Вред подразделяется на имущественный и неимущественный, ущерб — причиненный имуществу (имущественный) и личности (повреждение здоровья, моральный вред).

Пленум Верховного суда отдельно отметил, что следует иметь в виду, что в соответствии с пунктом «а» ч.1 ст.104¹ УК РФ деньги, ценности и иное имущество, полученные в результате преступления, предусмотренного ст.285 УК РФ, и любые доходы от этого имущества подлежат конфискации, за исключением имущества и доходов от него, подлежащих возвращению законному владельцу [15].

Введением в Уголовный закон конфискации имущества, законодательство приведено в соответствие с международными договорами России. Данная норма еще имеет ряд неразрешенных вопросов в теории и практике ее применения, однако совершенствование уголовного законодательства о конфискации имущества и практике его применения свидетельствуют о стремлении государства к повышению эффективности уголовно-правовых норм в борьбе с преступностью, в том числе и со злоупотреблением должностными полномочиями.

Литература:

1. Российское законодательство X-XX веков. Законодательство Древней Руси. В девяти томах. Т.1. М., 1984. С. 64.
2. Российское законодательство X-XX веков М.1986г. Т.4. С. 124.
3. Российское законодательство X-XX веков М. 1988. Т.6. С. 186.
4. СУ РСФСР 1918 г. №13, ст. 185.
5. Декрете СНК «О спекуляции» от 22 июля 1918 г. // СУ РСФСР 1918 г. №54, ст.605.
6. Декретом СНК РСФСР от 16 апреля 1920г. «О реквизициях и конфискациях» // СУ РСФСР 1918 г. №58, ст.549
7. «Сводный закон о реквизиции и конфискации имущества» // СУ РСФСР 1927 г. №38, ст.248.
8. Мартыненко Э.В. Достоинства и недостатки конфискации имущества как иной меры уголовно-правового характера // Российский следователь №16 2009г.
9. ФЗ «О внесении изменений и дополнений в УК РФ» от 08 декабря 2003г. №162.
10. ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О ратификации Конвенции Совета Европы о предупреждении терроризма» и Федерального закона «О противодействии терроризму» от 27 июля 2006г. № 153-ФЗ
11. Чучаев А.И. Конфискация возвращена в Уголовный кодекс, но в другом качестве // Законность. 2006. № 9. С.12

12. ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с ратификацией Конвенции Организации Объединенных Наций против коррупции от 31 октября 2003 года и Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию от 27 января 1999 года и принятием Федерального закона «О противодействии коррупции»» от 25.12.2008 № 280-ФЗ (Рос. газ. 2008. 30 дек.).
13. Б. В. Волженкин (Волженкин Б. В. Загадки конфискации // Уголовное право: Стратегия развития в 21 веке : материалы 4-ой междунар. науч.-практ. конф. М., 2007. С. 300) Яни П. С. Применение норм о конфискации // Уголов. право. 2006. № 12. С. 32, С.299
14. Назаренко Г. В. Конфискация имущества как иная мера уголовно-правового характера // Противодействие преступности: уголовно-правовые, криминологические и уголовно-исполнительные аспекты : материалы III рос. конгресса уголов. права. М., 2008. С. 83–85
15. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10.02.2000г. №6 «О судебной практике по делам о взяточничестве и коммерческом подкупе».

Влияние крупных держав как ведущих политических акторов на процессы признания/непризнания новых государств

Литвиненко В.Т., кандидат юридических наук, доцент, докторант СКАГС
Северо-Кавказская академия государственной службы (г. Ставрополь)

В начале следует определиться с понятием «крупные державы». Речь идет о небольшой группе государств, численность населения и потенциал ресурсов которых позволяют им оказывать влияние на глобальном уровне, а также о тех странах, которые достаточно уверенно приближаются к статусу мировых держав. Сюда относятся постоянные члены Совета Безопасности ООН (Великобритания, Китай, Россия, США, Франция), а также возможные кандидаты на членство в случае его расширения (Бразилия, Германия, Индия, ЮАР, Япония). Некоторые из указанных государств связаны союзническими обязательствами или даже (как в случае с Европейским союзом) объединены в конфедерацию, что не может не влиять на их позицию и действия на мировой арене.

Крупные державы сотрудничают в разных областях на двусторонней и многосторонней основе, в том числе с Соединенными Штатами, особенно теперь, когда Вашингтон стал прислушиваться к мнению партнеров и более охотно идет на взаимодействие с ними. В Белом доме обнаружили, что большинство, если не все стратегические проблемы необходимо решать коллективно. Остальной мир в свою очередь пришел к пониманию того, что решение любой глобальной проблемы требует участия и одобрения США. При этом вовсе необязательно полностью поддерживать курс Америки либо считать, что она, по выражению Майкла Манделбаума, является «лучшим источником всемирного устройства и управления» [1]. Тем не менее, именно США выступали главным инициатором независимости Косово и противником признания государственности Абхазии, Приднестровья и Южной Осетии. Аргументы России, в соответствии с которыми во время пятидневной войны августа 2008 года Вооруженные силы и миротворцы защищали от нападения грузинской стороны граждан России, попросту игнорировались, хотя сами США в случаях угрозы жизни своим гражданам с международным правом не церемонятся.

Прецедент Косово чрезвычайно важен для понимания роли международных институтов в вопросах существования непризнанных государств на постсоветском пространстве. Политические элиты подчас недооценивают нарастание конфликтного потенциала после одностороннего признания Косово независимым государством некоторыми западными акторами. «Здесь столкнулись международные интересы не только Соединенных Штатов, западноевропейских государств (в среде которых не было единства), России, но и таких важнейших международных организаций, как ООН, ОБСЕ, ЕС, НАТО. В результате их противоречия по поводу Балкан наложились на конфликты между Балканскими странами, и образовалась “гремучая смесь”, способная взорвать не только европейское, но и мировое равновесие. К счастью, этого не случилось, хотя по своей значимости кризисная ситуация после распада СФРЮ вышла далеко за рамки региона и приобрела как общеевропейское, так и глобальное измерение» [2].

Как справедливо отмечает известный отечественный политолог В.В. Лапкин, «претензии Запада, и в особенности США, на особую мессианскую роль распространителя собственной культуры в качестве универсальной, общемировой вызывают оправданную критику не только со стороны представителей незападных народов, но и у ряда авторитетных западных политологов [3]. Существующие на этот счет иллюзии развеиваются по мере того, как усиливается «демократическая агрессия» Запада по отношению к государствам, политически ему нелояльным (Ирак, Югославия). Все более обоснованно звучат сомнения в том, что Запад, и в первую очередь его сегодняшний лидер — США, в должной мере соответствуют требованиям, предъявляемым мировой эволюцией к лидеру процесса глобализации: «положение обязывает», но груз организационно-политических традиций толкает к использованию методов и идеологий имперского господства, которые, будучи принципиально чужеродны

принципам глобального миропорядка, в тоже время — в качестве рецессивных признаков — сохраняются в «политическом генофонде» держав — лидеров западной цивилизации» [4].

Мессианский политический дискурс США нашел отражение еще в статье Георга Зиммеля «Европа и Америка во всемирной истории», впервые опубликованной в 1915 году, в момент, когда пришествие Америки в качестве нового гегемона политические элиты разных стран еще только начинали осознавать [5]. В наши дни главной чертой внешней политики первого и второго сроков нахождения во власти в США администрации Дж. Буша-младшего стал унилатерализм, под которым понимается склонность к односторонним действиям, без учета мнения международного сообщества. Унилатерализм был главной причиной напряженности и разногласий в отношениях США с крупнейшими международными организациями, такими как ООН и НАТО [6].

Понижающаяся роль ООН в разрешении кризисов, в том числе и во время развязанной Грузией агрессии против Южной Осетии, свидетельствует, что системная реформа этой организации давно назрела. В Уставе ООН отсутствует рабочее определение «агрессии» и потому Совету Безопасности ООН по статье 51 предоставляется право решать, что именно следует считать агрессией.

Вместе с тем, несмотря на низкую эффективность ООН за последние годы удалось добиться больших успехов на концептуальном уровне. Например, разработаны важные понятия: «обязанность защищать» и «человеческая безопасность», определяющие ответственность международного сообщества за облегчение людских страданий. По сути, эти понятия вступают в противоречие с безраздельно господствовавшей ранее концепцией государственного суверенитета, который исключал возможность вмешательства международного сообщества. Пути реформирования ООН намечены в рекомендациях Группы высокого уровня по угрозам, вызовам и изменениям и вытекающих из них предложений Генерального секретаря. На реализацию этих инициатив уйдет немало времени и сил, но даже если их примут, прогресс не будет достигнут до тех пор, пока страны — члены ООН не выразят готовность к сотрудничеству и не предоставят часть полномочий органу международного сообщества. Решающую роль в этом будет играть поведение крупных держав.

Даже в случае неудачи реформирования ООН, многостороннее взаимодействие возможно, необходимо и весьма вероятно. Такие производные современных трансграничных контактов и глобализации, как открытость, взаимозависимость и уязвимость, вынуждают правительства объединять усилия для решения проблем, с которыми им не справиться в одиночку [7]. ООН не может определиться с таким важным принципом как прецедент в признании государств.

На практике некоторыми государствами прецедент мотивируется как необходимость обеспечения национальной и международной безопасности, в том числе и в сфере ле-

гитимации существования непризнанных государств. Американский политолог Э. Ротшильд убедительно показала, что на протяжении столетий не раз происходила смена преобладающего смысла, вкладываемого в понятие «безопасность» [8]. В частности, Ротшильд отметила, что до недавнего времени «понимание смысла безопасности заключалось... в представлении о состоянии или цели, конституирующих между индивидами и государствами или обществами» [9]. Окончание «холодной войны» знаменовалось, в частности, пересмотром основополагающих элементов понятия безопасность.

Угроза терроризма и растущие инфраструктурные риски современных экономических систем требуют концептуальных изменений в системах безопасности. «Нынешние системы обеспечения общественной безопасности были созданы для борьбы с системами нападения государств или их коалиций, по крайней мере, с агрессией отчетливо выраженных институтов, с чем-то, что как минимум имеет географически локализуемую институциональную структуру. А против нового класса угроз, против типологически новых, «распыленных» по планете субъектов эти системы не работают, их мощь уходит в песок» [10]. Поэтому использование аргумента «безопасность» не всегда оправдано и скорее затеняет истинные мотивы политических действий, чем их проясняет.

Кроме того, диалектичность термина «безопасность» не всегда сочетается как с интересами взаимодействующих сторон, так и с нормами международного права, а также с гонкой вооружений. К примеру, для поддержки тесных отношений с Суданом, который продает Китаю едва ли не половину всей своей добываемой нефти, Пекин поставяет далеко не демократичному режиму оружие, несмотря на международное давление по поводу геноцида в Дарфуре. Этот пример обеспечения энергетической безопасности актуален и на постсоветском пространстве.

В последнее десятилетие США активно развивают отношения в военной области с Грузией, имеющими важнейшее значение для нефтепроводов, обслуживающих Америку. В этом контексте логично выглядят действия по вовлечению Грузии в НАТО и нежелание применять козовский прецедент к ситуации с признанием независимости Абхазии и Южной Осетии.

Вместе с тем интересы мирного разрешения конфликтов требуют четкого подтверждения всеми сторонами приверженности принципам ОБСЕ о мирном урегулировании споров, о неприменении силы и угрозы силой. Эти два принципа закреплены в хельсинкском Заключительном акте как основа для мирного разрешения конфликтных ситуаций.

Бесспорным остается факт влияния ведущих политических акторов как в целом на установившийся мировой порядок, так и на процессы признания/непризнания государств, отколовшихся от метрополий, степень их взаимодействия, понимания, разногласий, противоречий по данному вопросу. В принятии таких решений следует ис-

ходить не из личных амбиций и интересов. Деятельность эта многоаспектная, сложная, требует больших усилий и затрат с тем, чтобы не допустить вооруженного противо-

стояния между конфликтующими сторонами, в чем в настоящее время заключаются ее проблемы, носящие геополитический характер.

Литература:

1. Кайзер К. Взаимоотношения крупных держав в XXI веке // Россия в глобальной политике, 2007, № 5, Сентябрь — Октябрь.
2. Юго-Восточная Европа в эпоху кардинальных перемен / Под ред. А.А. Языковой. -М.: Весь мир, 2007. С. 15.
3. Хантингтон С.П. Запад уникален, но не универсален // МЭМО, № 8, 1997, с. 90-91.
4. Лапкин В.В. Универсальная цивилизация: болезнь роста и ее симптомы / Политические институты на рубеже тысячелетий. XX — XXI в. -Дубна: Феникс+, 2001. С. 14.
5. Зиммель Г. Европа и Америка во всемирной истории // Прогнозис, 2007, № 3.
6. Киреев Т.В. США и международные организации в зеркале американской прессы // США: проблемы внешней и внутренней политики, истории культуры. Сборник статей молодых ученых. -М., 2007. С. 32 — 58.
7. Кайзер К. Взаимоотношения крупных держав в XXI веке // Россия в глобальной политике, 2007, №5сентябрь-октябрь.
8. Rothschild E. What is Security? // Daedalus, 1995. Summer. P. 60-65.
9. Rothschild E. What is Security? // Daedalus, 1995. Summer. P. 60-65.
10. Неклесса А. Террор и антитеррор в меняющемся мире Системы безопасности, основанные на бюрократии и тотальном контроле, оказались неадекватны новым угрозам // Независимая газета, 2004, № 209 (3322) 28 сентября.

Правотворчество: понятие и место в механизме правового регулирования

Макарчук И.Ю., юрисконсульт Правового управления
Сибирский федеральный университет

На первый взгляд вопрос об определении правотворчества не представляет актуальности. Юридическая литература изобилует множеством попыток интерпретировать это политико-правовое явление на основе довольно разнообразных методологических принципов и приемов. Вместе с тем проблему едва ли можно считать исчерпанной. Думается, что понятие правотворчества так же многогранно, как и понятие права. Всякая попытка рассмотрения права с новых методологических позиций, выявления новых аспектов формирования, возникновения и действия права неизбежно ведет к поиску новой трактовки понятия правотворчества. В последние годы многоплановая проблема правотворчества в различных ее аспектах стала предметом многих научно-теоретических исследований.

Широко распространенными в учебной литературе являются определения, сводящие правотворчество к деятельности, к процессу производства общеобязательных норм. В этих определениях ключевое значение приобретает совокупность действий, направленных на издание нормативных актов, содержащих нормы позитивного права, изменяющих и дополняющих действующее позитивное право. Так, профессор А.Б. Венгеров определяет правотворчество как организационно оформленную, установленную процедурную деятельность государственных органов по созданию правовых норм или по признанию правовыми сложившихся, действующих в обществе правил поведения [6, с. 226]. Аналогичную трак-

товку правотворчеству дает А.В. Малько, определяя его как деятельность государственных органов по принятию, изменению и отмене юридических норм [21, с. 157; 24, с. 297]. Такой же позиции с некоторыми вариациями придерживается ряд других авторов. Например, нередко исследователи уточняют, что рассматриваемая деятельность государственных органов является специализированной [49, с. 163] или специальной [34, с. 329], активной [43, с. 294]. Иногда расширяется субъектный состав правотворчества, кроме государственных органов указываются «иные уполномоченные законом органы и лица» [46, с. 175; 49, с. 163], а также организации [37, с. 373], непосредственно народ (при референдуме) [34, с. 329; 48, с. 348]. И наконец, одни авторы указывают, что правотворчество направлено на создание, принятие, издание и т. д. — нормативно-правовых актов [12; 25, с. 252; 26, с. 317; 35, с. 254—255], другие — норм права [8, с. 458; 18, с. 288]. Наиболее удачной в последнем аспекте представляется формулировка, которая интегрирует форму (правовой акт) и содержание (норму права): «Под правотворчеством, в основном, понимают деятельность управомоченных органов государства по изданию, переработке и отмене нормативных правовых актов в единстве с их содержанием — юридическими нормами» [38, с. 168; 42, с. 108—109; 47, с. 378].

Расширенную, но по существу схожую с вышеприведенными, трактовку понятия правотворчества предлагает член-корреспондент РАН С.С. Алексеев. Он

указывает, что правотворчество как деятельность уполномоченных органов является лишь завершающей частью процесса правообразования: «Правотворчество — это специальная деятельность компетентных органов, завершающая процесс правообразования, в результате которой приобретает юридическую силу и вступает в действие закон» [2, с. 89]; «Правотворчество — это объективно обусловленная, завершающая процесс формирования права государственная деятельность...» [1, с. 226]. Именно здесь уже явно прослеживается мысль, что норма действующего права — это не только результат деятельности специальных субъектов, а результат сложного социально-политического процесса правообразования (формирования права): «Процесс правообразования является сложным, длящимся, сочетающим во взаимодействии объективные и субъективные факторы...» [1, с. 225]. Еще дореволюционный правовед и философ Б.А. Кистяковский совершенно справедливо указывал на социальную природу правотворчества: «процесс правообразования — по крайней мере, на первых стадиях своих — чисто социальный процесс» [44, с. 217]. Р. Иеринг писал: «Можно утверждать с достоверностью: степень любви и привязанности народа к своему праву, с которыми он отстаивает его, определяется именно теми усилиями и борьбой, которыми он добыл это право. Не просто привычки, но принесенные народом жертвы, составляют несокрушимую связь между ним и правом» [13, с. 20].

Социологизация определения правотворчества расширяет его понятие за счет указания на объективную многофакторную обусловленность содержания нормативно-правовых актов. Тем самым указывается, что деятельность субъектов правотворчества ограничена и не может быть произвольной. С.С. Алексеев рассматривает определение правотворчества как одну из двух сторон процесса правообразования — объективного (независящего от воли законодателя) процесса формирования социальных требований и субъективного творческого процесса в виде активной деятельности законодателей: «...в правотворчестве находят концентрированное, «конечное» выражение два главных процесса правообразования: объективно обусловленные требования социальной жизни, с одной стороны, и активная, творческая деятельность компетентных органов по выработке и включению тех или иных норм в действующую правовую систему — с другой» [1, с. 227].

Сама социальная жизнь становится источником нормообразования, поэтому правотворчество есть «специфическое явление в жизни общества, охватывающее формирование его правовых взглядов и процесс их выражения и закрепления в соответствующих нормативных актах» [45, с. 86]. «Повторяющиеся, устойчивые связи, возникающие в процессе обмена деятельностью, благами материального и духовного характера, становятся привычными эталонами социального поведения. Так формируется объективная нормативно-целостная система, аккумулирующая сложившиеся относительно стабильные социальные связи» [20, с. 14–15]. Здесь имеет место так

называемая «социальная обусловленность права», под которой В.В. Лапаева понимает «соответствие, адекватность права регулируемым общественным отношениям, его способность отражать объективные потребности общественной жизни» [19, с. 172].

Аналогичные мысли высказывались и дореволюционным автором Н. Чижовым: «природа норм права определяется каждым индивидом сознательно (значит — самостоятельно). Пригодность ... норм обуславливается их сообразностью с требованиями социальных, ими обнимаемых, интересов. Нормы права являются потоками интересов народной жизни. В противном случае, норма останется пустым звуком, потому что общественные интересы найдут другую форму своей организации» [51, с. 147].

Право не может существовать бессубъектно. Как справедливо отмечал академик РАН В.С. Нерсисянц, кроме объективного процесса формирования норм существует еще субъективный осознанно-целенаправленный процесс их формулирования (устно или письменно) соответствующими авторитетными властными инстанциями коллектива, общества и государства. При этом стихийность процесса нормообразования вовсе не означает, что он протекает вообще без участия человеческого сознания, без сознательных и целесообразных усилий людей [30, с. 16]. И действительно, в процессе практической деятельности людей сочетаются объективное как необходимость и субъективное как проявление сознания и воли участников общественных отношений, последние сознательно участвуют в процессах общественного регулирования. А осознание неизбежно увеличивает удельный вес субъективного в процессе нормогенеза. После осознания значимости нормативности любая социальная общность (будь то коллектив, государство и др.) моделирует ее характеристики в виде идеальных норм. Эту мысль высказывает член-корреспондент РАН Е.А. Лукашева, отмечая, что «процедура нормативно-оценочного отражения включает оценки (т. е. сравнение данной типичной ситуации с иными и выявление ее пользы либо вреда для субъекта познания), вынесение ценностного суждения и, наконец, трансформацию ценностного суждения в идеальную норму» [20, с. 28]. В философском плане на такую же последовательность указывает и Т.Б. Манджиев: «Деятельность человека — это его практическая и теоретическая деятельность в их единстве. Деятельность продуцирует идеальное, и оно опредмечивается в специфических ее продуктах. Применительно к праву — это научно-правовая, законодательная деятельность, в особых продуктах которой опредмечивается, овеществляется идеальное как таковое, к примеру, в нормах права..., нормативных актах...» [22, с. 37].

Соглашаясь с таким подходом, член-корреспондент РАН Д.А. Керимов делает акцент на творческом преобразовательном характере правотворца, указывая, что он не только должен отражать в издаваемых нормах изменения внешней среды, но и обеспечивать активное воздействие на эти изменения, тормозя эти социальные процессы,

либо ускоряя и охраняя их. Законодательная практика, по мнению ученого, потому и носит творческий характер, что не просто отражает изменения внешней среды, а является сложным процессом ее целенаправленного, концентрированного и нормативно-правового преобразования. Лишь благодаря этому продукты законотворчества — правовые нормы — обретают силу активного обратного воздействия на внешнюю среду, их, в конечном счете, породившую [15, с. 24].

Стоит отметить, что проблемы творчества неоднократно были предметом исследования ученых-юристов. Однако указанная проблема изучалась в основном в рамках частного права. Так, например, О.С. Иоффе в свое время указывал, что «творчество — это сложный процесс, зависящий от индивидуальных особенностей творца, масштаба задачи, которую он поставил перед собой, ее общественной значимости и от многих других факторов, учесть и предвидеть которые с самого начала трудно, если не невозможно». Кроме этого автор отмечал, что термин «творчество» можно употреблять в широком (универсальном) и узком (специальном) смыслах; в первом значении творческой является любая деятельность, в результате которой создается нечто новое (в таком понимании творчество способно проявляться в создании как духовных, так и материальных ценностей); во втором — это лишь сознательная созидательная деятельность, «отличительную особенность которой составляет ее качественная новизна». Исходя из изложенного, О.С. Иоффе определил творчество «как сферу духовного производства, обладающую определенными качествами интеллектуальную деятельность человека» [33, с. 33].

О создании правовых норм как о творчестве писала теоретик права из Румынии А. Нашиц. Она отмечала, что правотворчество необходимо для жизни и деятельности людей — это почетная, но трудная задача, ибо даже самых лучших побуждений не достаточно для того, чтобы создать творение, которое адекватно и в нужный момент отражало бы жизнь во всей ее сложности и со свойственными ей тенденциями развития, в котором общество могло бы без труда узнать себя и увидеть недеформированное отражение своего реального бытия, своих стремлений и чаяний [28, с. 236].

Конечно, творчески созданным нормативный акт можно назвать только тогда, когда нормы его действуют реально, а не остаются на бумаге, эффективно регулируют прочно сложившиеся либо возникшие недавно общественные отношения [33, с. 34].

Изучая проблему определения понятия правотворчества нетрудно заметить, что здесь имеет место пересечение с вопросом о так называемых «материальных» или «социальных» источниках права. В литературе советского периода можно встретить и отождествление правотворчества с источником права [23, с. 191]. Анализ научной литературы, посвященной проблеме правотворчества, позволяет говорить о том, что государство нередко рассматривается как основная правообразующая сила. Еще И.А.

Ильин писал: «В число основных полномочий государства входит полномочие властно направлять жизнь политического союза: авторитетно и окончательно устанавливать правовые нормы и принудительно применять их к отношениям других граждан» [14, с. 279–280]. В правовом государстве, основанном на идеалах демократии, возрастает значение социологического, в том числе факторного, анализа нуждающихся в правовом урегулировании общественных отношений. Необходим полный учет в процессе законотворчества не только субъективных факторов, отождествляемых с достижением желаемых для законодателя целей, но и объективной реальности, как бы сложна и противоречива она ни была [52, с. 67], ведь следует отметить, что «от социальной обусловленности права зависит жизнеспособность прежде всего социального пространства, “синтезированного” им» [5, с. 136].

Одновременно правотворчество определяется как процесс возведения в закон: «право — результат правотворческой деятельности государства. В праве выражается его воля. Но эта воля — не голый приказ, не чисто волюнтаристский произвол, а воля детерминированная, обусловленная многочисленными факторами общественной жизни (структурой экономических отношений, уровнем развития экономики, системой социальных отношений, соотношением социальных и политических сил, их конфронтацией или согласием, состоянием правосознания, правовой культуры...)» [41, с. 307; 50, с. 229]. В данном определении автор сводит правотворчество к деятельности государства по оформлению в виде правового акта собственной воли. И хотя делается достаточно обширная и детальная оговорка о детерминированности этой воли, она по-прежнему остается в этом определении волей государства. А это, на наш взгляд, упрощает проблему (как справедливо отмечает А.А. Белкин, правотворчество следует рассматривать «как деятельность, отнюдь не замкнутую в пространстве юридической регламентации, деятельность, объективные и субъективные истоки которой кроются далеко за пределами “официального” законотворчества») [3, с. 54]. Что собственно мы и могли наблюдать в советский период. Так, например, по мнению авторов работы «Научные основы советского правотворчества», правотворчество представляет собой форму регулирования, в которой государство с наибольшей полнотой может использовать свои возможности воздействия на жизнь общества и добиваться кратковременных и долгосрочных целей [27, с. 37]. Более удачным в этом аспекте представляется определять правотворчество как «вид государственной деятельности, в результате которой воля народа (класса, социальной группы) возводится в закон, выражается в норме права, в определенном источнике права» [1, с. 226; 16, с. 161].

Необходимо отметить, что волевая составляющая, несомненно, занимает не последнее место в содержательном определении правотворчества. Авторы известной работы «Правотворчество в СССР» [39] пытались отыскать общее определение понятия правотворчества ис-

ходя из его волевого характера. Однако так и не смогли сформулировать такого определения, не найдя общих подходов к волевой характеристике правотворчества. Рецензенты данной работы, справедливо упрекая авторов за непоследовательность в определении понятия правотворчества, между тем предложили свою оригинальную позицию: «Применительно к правотворчеству целесообразно говорить не о формировании воли народа, а об ее формулировании и закреплении в нормативных правовых актах» [40, с. 140–142].

В литературе встречается и другой подход к определению правотворчества. Ряд теоретиков считает, что правотворчество есть «форма или вид государственной деятельности» [8, с. 458; 39, с. 29; 41, с. 307] или «... форма государственного руководства обществом» [36, с. 215], направленная на создание правовых норм, а также на их дальнейшее совершенствование, изменение или отмену. Проблема понимания законодательства охватывает комплекс вопросов, связанных с более широким родовым понятием «правотворчество», выступающим формой осуществления одной из важнейших функций государства, состоящей в установлении, изменении или отмене правовых нормативов, закрепляемых в нормативно-правовых актах [11, с. 17].

С.В. Бошно, придерживаясь аналогичной точки зрения, особо отмечает, что правотворчество есть процесс создания и развития действующего права как единой и внутренне согласованной системы общеобязательных норм, регулирующих общественные отношения. «Правотворчество — это специальная, имеющая официальное значение деятельность по установлению правового регулирования» [4, с. 178].

Весьма умозрительное определение правотворчества дается в автореферате К.Н. Дмитриевцева: «Правотворчество — это деятельность специально уполномоченных государственных органов и должностных лиц, заключающаяся в создании (институировании, санкционировании) правовых норм, отражающих существующие тенденции развития личности, общества и государства, деятельность, представляющая собой нахождение компромисса, возникающего в результате учета общего и частного в интересах всех социальных объектов; деятельность, направленная на формирование общественного, группового и индивидуального правосознания с целью упорядочения и регламентации общественных отношений, объективно имеющих правовую природу» [9, с. 20]. Приведенная дефиниция ставит больше проблем, чем решает. Чтобы понять автора, необходимо выяснить, что он подразумевает под тенденциями развития личности, общества и государства и т. д.

Значение объективного момента в правотворчестве подчеркивается В.С. Нерсисянцем, который предлагает более удачный, по его мнению, термин — «правоустановление», понимая под ним форму (направление) государственной деятельности, связанную с официальным выражением и закреплении норм права, которые составляют нормативно-правовое содержание всех действующих ис-

точников позитивного права. Из дальнейших рассуждений академика следует, что государство вовсе не творит право как таковое, поскольку «право как объективное социальное явление (особый регулятор, специфическая форма общественных отношений), принципом которого является формальное равенство, — это не творение государства и не продукт государственно-властной воли, а особая духовная форма выражения совокупных итогов сложного и многофакторного социально-исторического процесса общественной жизни людей, результат достигнутой соответствующим обществом (и народом) ступени развития в общецивилизационном прогрессе равенства, свободы и справедливости в человеческих отношениях» [29, с. 415–416; 31, с. 150–151]. Как видим, определение правотворчества, данное выдающимся ученым, основано на системе взглядов, образующих так называемую либертарно-юридическую теорию правопонимания, созданную автором [32, с. 3–15].

Проведенный анализ позволяет нам сформировать представление о ключевых проблемах, связанных с определением понятия правотворчества.

Очевидны следующие исходные установки при решении этих проблем. Первую из них можно назвать технической — в том смысле, что понятие правотворчества в данном случае определяется не для более точного отражения сущности и содержания данного явления, а для других более широких целей — учебных; в научных исследованиях по смежным дисциплинам. Как правило, в этом случае правотворчество рассматривается как процесс, деятельность, стадия правообразования, функция государственного органа или его должностных лиц, а цель правотворчества определяется как издание общеобязательных норм в форме принятых в установленном порядке нормативных актов. Здесь главным определяющим признаком правотворчества становится издание нормативных актов, содержащих общеобязательные правила поведения.

Во втором случае имеет место иной подход к определению правотворчества. Он заключается в понимании того, что правотворчество нельзя сводить только к его деятельностному аспекту. В рамках такого подхода главным определяющим признаком правотворчества становится его социальная сущность. Здесь мы имеем перечисление его природообразующих признаков, таких как: возведение в закон воли (государства, класса, общества), форма осуществления государственной власти, процесс и важность поиска социального компромисса.

Правотворчество можно рассматривать как составную часть механизма правового регулирования [33, с. 23], без которой не появятся на свет юридические нормы, а затем и нормы права, направленные на регулирование различных общественных отношений. При обосновании выдвинутой гипотезы необходимо использовать инструментальный подход к понятию механизма правового регулирования, который дает возможность по-новому исследовать саму структуру данного механизма.

Четкую позицию по данному вопросу высказала Р.О. Халфина, отмечая, что правотворчество — это основное, начальное звено механизма правового регулирования [27, с. 7]. Однако правотворчество — это не только первичный элемент правового регулирования, но и один из главных компонентов рассматриваемого процесса [33, с. 24]. Академик РАН В.Н. Кудрявцев писал: «... механизм правового регулирования есть динамическая характеристика правовой системы, показывающая, каким образом складываются новые правовые нормы, как на их основе создаются и реализуются правовые отношения, порождающие, в конечном счете, конкретные поступки людей. Этот механизм, как известно, состоит из трех главных элементов: правовых норм, правовых отношений, актов реализации права» [17, с. 55]. Как мы видим «пусковым» моментом в механизме правового регулирования академик считает складывающиеся «новые правовые нормы». В.И. Гойман-Червонюк указывает, что «... действие права не осуществляется самопроизвольно. Нужен специальный “агрегат”, который бы всякий раз приводил в действие его механизм, когда возникают соответствующие потребности и интересы, удовлетворение которых возможно и объективно необходимо средствами права. Таким “агрегатом” в механизме действия права выступает правовое регулирование. Оно призвано внедрять в систему социальной регуляции юридические средства организации поведения и деятельности индивидов и их коллективов, блокируя деструктивные формы их проявления и стимулируя конструктивную деятельность граждан и их организаций... В результате правовой регуляции формируется юридическая основа, определяются фиксируемые в правовых велениях ориентиры для организации деятельности участников регулируемых отношений и достижения фактических целей права» [7, с. 136]. Очевидно, что автор имеет ввиду различные виды юридических норм — обязывающие, запрещающие, управомочивающие и др.

С.С. Алексеев сначала поясняет, что «Понятие механизма правового регулирования производно от понятия правового регулирования» [1, с. 267], а затем продолжает: в процессе правового регулирования весьма отчетливо выделяются как минимум три главные стадии. И на

первое место, под буквой а) ставит стадию формирования и действия юридических норм, добавляя: она характеризуется тем, что «введенные в правовую систему нормы общим образом регламентируют, направляют поведение участников общественных отношений, устанавливают для них тот или иной правовой режим» [1, с. 281]. Таким образом заключает, что «Юридические нормы представляют собой основу, исходную юридическую базу регулирования, с которой в юридической области “все начинается”. При их помощи вводится тот или иной режим, программируется, нормативно направляется поведение участников общественных отношений в соответствии с заложенной в нормах идеальной моделью такого поведения. В нормах, кроме того, предусматриваются все те последующие юридические средства, которые образуют иные элементы механизма правового регулирования. От того, каков вид нормы, ее характер, зависят юридическое содержание, весь строй регулирования» [1, с. 282–283].

Рассмотрев проблемы определения правотворчества, мы можем прийти к выводу, что во всех дефинициях есть единство по следующим признакам правотворчества: правотворчество это процесс; целью этого процесса является установление общеобязательных правил для регулирования общественных отношений; конечным результатом этого процесса являются нормативно-правовые акты, содержащие общеобязательные правила поведения.

Не достигнуто согласие в определении правотворчества, по нашему мнению, в следующих моментах: о времени начала правотворческого процесса и количестве его основных стадий; о соотношении объективного и субъективного в правотворческом процессе.

Итак, можно сделать вывод, что наиболее общего и универсального определения правотворчества в теории нет и едва ли такое на сегодняшний день возможно, принимая во внимание отсутствие единого правопонимания.

Необходимо помнить, что «комплексный подход к правотворчеству требует развития реальных связей между различными явлениями, участвующими в формировании права, осуществляющих переход от материальных факторов к сознанию и от него — к правовым нормам» [28, с. 256].

Литература:

1. Алексеев С.С. Общая теория права: учебник. 2-е изд. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. — 576 с.
2. Алексеев С.С. Право: Азбука — теория — философия: опыт комплексного исследования. — М.: Статут, 1999. — 712 с.
3. Белкин А.А. Юридические акты: право на законоизъявление и введение закона в действие // Правоведение. 1994. № 1.
4. Бошно С.В. Правоведение. — М.: Право и закон. 2002. — 280 с.
5. Варданыц Г.К. Социологическая теория права: монография. — М.: Академический Проект, 2007. — 439 с.
6. Венгеров А.Б. Теория государства и права. — М.: Омега-Л, 2005. — 608 с.
7. Гойман-Червонюк В.И. Очерк теории государства и права. — М., 1996. — 230 с.
8. Головистикова А.Н., Дмитриев Ю.А. Теория государства и права. — М.: Издательство Эксмо, 2005. — 592 с.
9. Дмитриевцев К.Н. Процесс правотворчества в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. — Н. Новгород, 1994. — 26 с.
10. Жилин Г. Соотношение права и закона // СПС «КонсультантПлюс».

11. Законотворчество в Российской Федерации (научно-практическое и учебное пособие) / Под ред. А.С. Пиголкина. — М.: Формула права, 2000. — 608 с.
12. Иванюк О.А. Качество закона и проблемы юридической техники (Обзор научно-практической конференции) // СПС «КонсультантПлюс».
13. Иеринг Р. Борьба за право. — М., 1991. — 64 с.
14. Ильин И.А. О сущности правосознания. Соч. в 10 т. Т. 4. — М.: Русская книга, 1996.
15. Керимов Д.А. Культура и техника законотворчества. — М.: Юридическая литература, 1991. — 160 с.
16. Комаров С.А. Общая теория права и государства. — М.: Манускрипт, 1996. — 316 с.
17. Кудрявцев В.Н. Правовое поведение: норма и патология. — М., 1982. — 287 с.
18. Лазарев В.В., Липень С.В. Теория государства и права. — М.: Спарк, 2004, 528 с.
19. Лапаева В.В. Социология права. — М., 2000, 260 с.
20. Лукашева Е.А. Закон как источник советского государственного права. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 152 с.
21. Малько А.В. Теория государства и права в вопросах и ответах: Учеб.-метод. пособие. — М.: Юрист, 2003. — 300 с.
22. Манджиев Т.Б. Право как всеобщая форма бытия идеального в обществе // Правоведение. 1997. № 3.
23. Марченко М.Н. Проблемы общей теории государства и права: учеб.: в 2 т. Т. 2. Право. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. — 656 с.
24. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права. — М.: Юрист, 2002. — 512 с.
25. Морозова Л.А. Теория государства и права. — М.: Юрист, 2004. — 414 с.
26. Мухаев Р.Т. Теория государства и права. — М.: Издательство «Приор», 2002. — 464 с.
27. Научные основы советского правотворчества / под ред. Р.О. Халфиной. — М.: Наука, 1981. — 317 с.
28. Нашиц А. Правотворчество. Теория и законодательная техника. — М.: Прогресс, 1974. — 256 с.
29. Нерсесянц В.С. Общая теория права и государства. — М., 1999. — 552 с.
30. Нерсесянц В.С. Право в системе социальной регуляции. — М., 1990. — 64 с.
31. Нерсесянц В.С. Теория права и государства. — М.: Норма, 2007. — 272 с.
32. Нерсесянц В. С. Философия права: либертарно-юридическая концепция // Вопросы философии. 2002. № 3.
33. Нормография: теория и методология нормотворчества: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю.Г. Арзамасова. — М.: Академический Проект; Трикта, 2007. — 560 с.
34. Общая теория государства и права / под общ. ред. В.А. Кучинского. — Мн.: Амалфея, 2004. — 688 с.
35. Общая теория государства и права. Академический курс в 3-х томах / отв. ред. М.Н. Марченко. Т. 2. — М.: ИКД «Зерцало-М», 2002. — 528 с.
36. Общая теория права / Под ред. А.С. Пиголкина. — М., 1996. — 384 с.
37. Оксамытный В.В. Теория государства и права. — М.: Изд-во «Импэ-Паблш», 2004. — 563 с.
38. Перевалов В.Д. Теория государства и права: учебник. — М.: Высшее образование, 2008. — 379 с.
39. Правотворчество в СССР / Под ред. А.В. Мицкевича. — М.: Юридическая литература, 1974. — 313 с.
40. Правотворчество в СССР / Под ред. А.В. Мицкевича. — М.: Юридическая литература, 1974. — 313 с.: (Рецензия) / Корельский В.М., Дюрягин И.Я. // Правоведение. 1975. № 5.
41. Проблемы общей теории права и государства: учеб. для вузов / Под общ. ред. В.С. Нерсесянца. — М.: Норма, 2008. — 832 с.
42. Протасов В.Н. Теория права и государства. — М.: Юрайт-Издат, 2004. — 218 с.
43. Радько Т.Н. Теория государства и права. — М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2004. — 576 с.
44. Русская философия и социология права. — Ростов н/Д: Феникс; Краснодар: Краснодарская академия МВД России, 2005. — 400 с.
45. Степанов И.М. Демократические основы правотворчества в СССР / И.М. Степанов // Советское государство и право. 1960. № 4.
46. Сырых В.М. Теория государства и права. — М.: ЗАО Юстицинформ, 2005. — 704 с.
47. Теория государства и права / отв. ред. В.Д. Перевалов. — М.: Норма, 2004. — 496 с.
48. Теория государства и права / под ред. В.К. Бабаева. — М.: Юрист, 2007. — 637 с.
49. Червонюк В.И. Теория государства и права. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 256 с.
50. Черданцев А.Ф. Теория государства и права. — М.: Юрист, 2003. — 395 с.
51. Чижов Н. Элементы понятия права. — Варшава: Тип. И. Носковского, 1880. — 194 с.
52. Шевцов В.С. Право и судебная власть в Российской Федерации. — М.: Профобразование, 2003. — 368 с.

Конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации (на примере Камчатского края)

Степанов А.Г., соискатель
Академия управления МВД России

Согласно Конституции РФ, статус субъектов Федерации определяется Конституцией РФ и соответствующими конституциями (уставами) самих субъектов. В теории права категория «статус субъекта права» определяется как система, комплекс основных прав и обязанностей, установленных нормами права за субъектом права. Гарантии реализации закрепленных прав и ответственность также включаются в рассматриваемую категорию. [12, с.223] Исходя из изложенного, можно определить статус государственно-территориального образования (от лат. status — состояние, положение) как комплекс прав и обязанностей, гарантий их осуществления и ответственности за их ненадлежащее исполнение. Таким образом, конституционно-правовой статус субъекта Российской Федерации представляет собой комплекс принадлежащих ему юридических прав и обязанностей, установленных законодательством, а также гарантий осуществления прав и мер ответственности за их ненадлежащее исполнение.

Конституционно-правовой статус субъекта Федерации включает в себя следующие элементы:

- 1) место в государственном устройстве, социально-политическое положение;
- 2) общая правосубъектность, которая выступает основанием для участия в конституционных отношениях;
- 3) комплекс основных прав и обязанностей, установленных нормами права;
- 4) система гарантий, направленных на обеспечение стабильности правового состояния;
- 5) конституционно-правовая ответственность.

Элементы статуса можно характеризовать как своеобразный «блок», связывающий одну из частей целого с другими его частями, равно как и с самим целым. Система элементов целого и образует структурную связь компонентов данного целого, без которого целое распалось бы на части и перестало существовать как целое» [17, с.193]. Элементы статуса отдельно взятого субъекта права могут быть как основными, так и дополнительными, факультативными. Они и позволяют определить политико-территориальное образование в качестве субъекта Федерации.

Очевидно, что в приложении к конституционным проблемам федерализма и государственного строительства вопрос о содержании понятия «статус субъекта Российской Федерации», играет важную роль не только для юридической теории, но и для политической практики. При этом конкретные задачи подчас требуют не только возвращаться к теоретическим «азам» федерализма, но и пересматривать привычный методологический инструментарий.

В конституционном праве России есть такие понятия, как «территория Российской Федерации», «территория

субъекта Федерации», «территории, в которых осуществляется местное самоуправление». Понятию «территория» как признаку государства сопутствует другой признак — суверенитет. Одной из отправных статей Конституции Российской Федерации, содержащей два фундаментальных понятия — «суверенитет» и «территория» является ст. 4 (гл. 1 «Основы конституционного строя»). Значение этой статьи состоит в провозглашении суверенитета. Последний предполагает верховенство и единство власти Федерации и обязательность актов ее органов для всех граждан и вообще всех физических лиц на территории Российской Федерации (с изъятиями для лиц, обладающих дипломатическим иммунитетом), а также верховенство федеральной власти по отношению к власти субъектов Федерации, будь то республика, край, область, автономия или город федерального значения. Присущее суверенитету свойство единства государства и независимости его власти от любой другой власти как внутри страны, так и вне ее — в условиях федеративного правового государства, каковым провозглашена Россия (ч. 1 ст. 1 Конституции), — понимается с известными ограничениями. Эти ограничения вызваны связанностью федеративных органов власти положениями гл. 3 «Федеративное устройство» и Федеративного договора (трех его составляющих), оговаривающими полномочия субъектов Российской Федерации. Притом положения Федеративного договора действуют, поскольку не противоречат п. 1 раздела второго «Заключительные и переходные положения» Конституции Российской Федерации.[11, с.105]. Отсюда следует, что суверенные права Российской Федерации распространяются на всю территорию России. Правовой формой реализации суверенитета Российской Федерации является закрепление верховенства ее Конституции и федеральных законов на всей территории России (ч. 2. ст. 4). Оно предполагает юридически строгое разграничение предметов ведения и полномочий Федерации, с одной стороны, и ее субъектов — с другой, и жесткую систему согласования между ними с целью устранения коллизии законодательства. Кроме того, воплощением суверенитета Российской Федерации является и обеспечение целостности и неприкосновенности ее территории вовне, что вытекает из Устава Организации Объединенных Наций (ст.ст. 1, 2), а также из многочисленных международных договоров. Конституция Российской Федерации гарантирует единство, целостность и неприкосновенность территории Российской Федерации (ч. 3 ст. 4, ч. 1 ст. 67, п. «б» ст. 71). Все вопросы, связанные с территорией России могут решаться только самой Россией, только с ее согласия (п. «б» ст. 71 Конституции Российской Федерации).

Исходя из взаимообусловленности территории и суверенитета, неоднозначную реакцию политиков и юристов вызывает в настоящее время содержание ст. 66 Конституции России о том, что автономные округа входят в состав областей и краев. Территориальное вхождение одного субъекта Российской Федерации в другой предполагает особенности их взаимоотношений. Обратимся к выводам Конституционного Суда Российской Федерации. [4]. Пункт 4 резолютивной части Постановления Конституционного Суда Российской Федерации от 14 июля 1997 г. № 12-П «По делу о толковании содержащегося в части 4 статьи 66 Конституции Российской Федерации положения о вхождении автономного округа в состав края, области» определяет: «Вхождение автономного округа в состав края, области означает наличие у края, области единых территории и населения, составными частями которых являются территория и население автономного округа, а также органов государственной власти, полномочия которых распространяются на территорию автономных округов...». Соответственно, необходимо говорить о правообязанностях автономного округа включать свою территорию и население в состав территории и населения области (края) и о подчинении органов власти округа органам власти области (края). Вряд ли есть необходимость говорить о правообязанностях области (края). При этом необходимо отметить, что выводы Конституционного Суда и не могли быть иными: без связи территории, населения и государственной власти округа, как системообразующих элементов всякого государственно-территориального образования, с аналогичными элементами области (края), вхождение (в смысле «стать членом чего-либо») не могло состояться. Соответственно, вхождение автономного округа в состав края, области не означает, что автономный округ утрачивает элементы своего статуса — территорию, население, систему государственных органов, устав, законодательство и т. п. В частности, Конституционный Суд указывает на то, что включение территории автономного округа в территорию области (края) не означает, что она поглощается областью (краем). Более того, развивая этот тезис он уточняет, что «в правовом смысле территория определяет, прежде всего, пределы распространения властных полномочий различного уровня и характера» [4, п.4]. Исходя из этого, территориальное единство округа и области (края), в понимании Конституционного Суда, означает только то, что на одной и той же территории (территории автономного округа) осуществляется не только государственная власть Российской Федерации (как целого) и автономного округа (как равноправного субъекта Федерации), но и государственной власти области (края), в состав которой округ входит. То есть, Конституционный Суд признает, что в этом исключительном случае происходит соединение территориально-правового пространства округа и области (края). Если территориальное единство, в смысле единства правового пространства округа и области (края), нетрудно себе представить как особенность

конституционных статусов субъектов Российской Федерации, то единство их территорий, как природных явлений, чтобы территория автономного округа оставалась элементом его статуса, — гораздо труднее. Представляется, что для правильного понимания и практического использования этого аспекта территориального единства области (края) и округа, следует обратиться к норме ст. 42 Федерального закона «О недрах» [3, с.834], в которой указывается, что «при добыче полезных ископаемых на территории автономного округа, входящего в состав края или области, платежи за добычу полезных ископаемых поступают в бюджет края или области в сумме, равной двум третям или половине (для прочих районов) от суммы платежей, поступающих в федеральный бюджет».

Конституция Российской Федерации (ч. 4 ст. 66) определяет, что отношения, вытекающие из территориального единства сложнопостроенных субъектов Федерации, могут регулироваться федеральным законом и договором между органами государственной власти автономного округа и, соответственно, органами государственной власти края или области. Однако, несмотря на прямое обращение Конституционного Суда Российской Федерации к Федеральному Собранию Российской Федерации ускорить разработку и принятия такого закона. [16, с.55], он до сих пор не принят. Другим правовым источником, определяющим правовые основы территориального единства таких сложных субъектов, исходя из ч. 4 ст. 66 Конституции Российской Федерации является договор.

Конституция Российской Федерации содержит исчерпывающий перечень субъектов Федерации. В ст. 65 Конституции восемьдесят три субъекта Федерации перечислены в алфавитном порядке по подгруппам, в основе выделения которых лежит разновидность субъектов (сепаратно республики, края, области, города федерального значения, автономная область и автономные округа). Данная статья демонстрирует основные недостатки субъектного состава Российской Федерации, среди которых:

- большое количество субъектов РФ,
- разностатусность субъектов РФ,
- неопределенность в правовом положении субъектов РФ (в частности, автономных образований),
- финансово-экономическая и политическая недееспособность значительного числа субъектов РФ.

Российская Федерация является лидером по количеству субъектов Федерации, взаимодействие с которыми малоэффективно как с экономической, так и с управленческой точек зрения. Существующий подход к формированию субъектного состава в Российской Федерации нельзя считать оптимальным. Зарубежный опыт в отношении субъектного состава не предлагает исчерпывающих решений, однако, принимая во внимание проблематичность управления как слишком большим, так и слишком малым количеством субъектов Федерации, предпочтителен усредненный подход к количественным характеристикам субъектного состава федеративного го-

сударства, подразумевающий укрупнение субъектов Федерации и, соответственно, сокращение их числа исходя из экономических критериев оптимальности.

Сложнопостроенные субъекты Российской Федерации как фактор размывания компетенции и ответственности органов власти перед населением необходимо готовить к поэтапному реформированию их статуса путем принятия федерального закона в соответствии ч. 4 ст. 66 Конституции РФ, а также федеральных законов согласно ч. 3 ст. 66 Конституции РФ. Дальнейшая эволюция правового статуса автономных округов может развиваться в двух направлениях с учетом дифференцированного подхода к автономным округам, исходящего из степени их социально-экономической самостоятельности:

1) полное поглощение автономного округа краем, областью с образованием нового субъекта Российской Федерации;

2) выход автономного округа из состава края, области.

На завершающей стадии процесса ликвидации феномена сложносоставных субъектов Федерации согласно ч. 1 ст. 137 Конституции РФ вносятся изменения в ст. 65 Конституции, содержащую перечень субъектов Российской Федерации. Целесообразно принятие решения о выходе из состава края и области только тех автономных округов, которые обладают достаточным потенциалом для более самостоятельного и ответственного построения своих отношений, как с Российской Федерацией, так и с другими субъектами Федерации.

Следует отметить, что вопрос о существовании асимметричной федерации в России с ее большим количеством разностатусных субъектов, как исторического наследия советского государственного устройства становится все более актуальным.

Конституция РФ 1993 г. отразила максимально возможный уровень притязаний национальных и региональных элит в условиях слабости центральной власти, зафиксировав крайне неоднородный субъектный состав, в котором особое место занимает феномен «сложнопостроенных» субъектов.

Многочисленность субъектов, их фактическое неравноправие между собой, экономическая несостоятельность многих из них объективно обуславливают необходимость изменений в субъектном составе России в сторону его сокращения через укрупнение ее субъектов [14, с.16–24]. Первыми кандидатами на этот процесс стали автономные округа, входящие в состав «сложнопостроенных» субъектов Российской Федерации.

В научной литературе и в публицистике предлагались различные варианты укрупнения субъектов РФ через их «республиканизацию» или, наоборот, через «губернилизацию», некоторые видят прообразы укрупненных субъектов в Ассоциациях экономического взаимодействия регионов, другие — в федеральных округах. Очевидно, что проблема назрела, однако простое механическое укрупнение регионов России ничего не решит, так как ни во властных структурах, ни в теоретических кругах до сих

пор нет ответа на главный вопрос: «Какую федерацию мы должны построить?».

Тем не менее, после многочисленных обсуждений на разных уровнях государственной власти, в декабре 2001 г. вступил в силу федеральный конституционный закон от 17 декабря 2001 г. № 6-ФКЗ «О порядке принятия в Российскую Федерацию и образования в ее составе нового субъекта Российской Федерации» (далее — № 6-ФКЗ), регулирующий, в том числе и вопросы укрупнения субъектов Российской Федерации.

Относительно подробно описывая процедурные вопросы, к сожалению, в отношении материально-правовых аспектов закон крайне немногословен, рамочный характер закона, видимо, в этом отношении объясняется тем, что в каждом конкретном случае будет приниматься отдельный федеральный конституционный закон, учитывающий региональную специфику.

Системное толкование ч. 2 ст. 2 и ч. 1 ст. 5 ФКЗ № 6 позволяет нам сделать вывод о том, что образование нового субъекта РФ осуществляется в результате объединения двух и более граничащих между собой субъектов Российской Федерации. Часть 2 ст. 5 этого же ФКЗ гласит о том, что образование нового субъекта может повлечь за собой прекращение существования субъектов Российской Федерации, территории которых подлежат объединению [15, с.12–16]. Толкование этого положения приводит нас к заключению о том, что возможны два варианта объединения, которые влекут за собой либо прекращение существования объединяющихся субъектов и образование нового субъекта Российской Федерации, либо образование нового субъекта Российской Федерации не исключает существования одного из объединяющихся субъектов Российской Федерации.

Одновременное существование объединяющихся субъектов Российской Федерации при уже образованном новом субъекте Российской Федерации представляется невозможным, так как это означало бы, что в результате объединения на территории нового субъекта Российской Федерации существуют несколько других субъектов федерации и эта ситуация не означает «сложнопостроенности», так как «вхождение» одного субъекта Российской Федерации в состав другого не означает объединения. Объединение субъектов Российской Федерации предполагает потерю статуса субъекта федерации объединяющимися субъектами, а «вхождение» в соответствии с Постановлением Конституционного Суда Российской Федерации от 14 июля 1997 г. № 12-П предполагает лишь специфику сохраняющегося статуса субъекта Российской Федерации. Очевидна нелогичность диспозитивности указанной формулировки. Следовательно, на территории объединившихся субъектов Российской Федерации только один из субъектов может сохранить свой статус, остальные субъекты свой статус утрачивают.

В обновленной редакции Федерального закона № 184-ФЗ [2] была предпринята очередная попытка решения проблемы взаимоотношений края и областей с ав-

тономными округами, входящими в их состав, путем конкретизации порядка осуществления принадлежащих им полномочий (ст. 26-6). Нормами Закона, в частности, предусмотрено, что т.н. собственные полномочия автономных округов, т. е. полномочия по предметам совместного ведения, реализуемые за счет бюджетов субъектов РФ, указанные в пп. 3, 6, 8-15, 22-27, 29-33, 36, 39, 42, 43 п. 2 ст. 26-3 Закона, осуществляются органами власти края, областей на территории, включающей территории автономных округов, если иное не установлено законом либо договором (п. 3 ст. 26-6). Таким образом, из 43-х компетенционных позиций субъектов РФ автономным округам достается всего 18. Получается, что собственные полномочия, принадлежащие автономным округам как равноправным субъектам Федерации на основании ст. 72 Конституции РФ, произвольно изымаются п. 3 ст. 26-6 Закона из их ведения и передаются другим субъектам Федерации (в данном случае — краю и областям) [15, с.12-16].

Подобный подход представляется недопустимым и противоречащим нормам Конституции РФ. Ни один субъект Федерации не может быть лишен своих конституционных полномочий, в т.ч. из сферы совместного ведения никаким актом, даже федеральным законом. Данная норма противоречит и ч. 2 ст. 76 Конституции РФ, поскольку лишает автономные округа права принятия законов по предметам совместного ведения, передавая краю и областям по сути своей неотчуждаемые полномочия, являющиеся элементами статуса автономных округов как субъектов Российской Федерации. Норма п. 3 ст. 26-6 Проекта не согласуется и с правовой позицией Конституционного Суда РФ [15, с.12-16], согласно которой округ «вправе по своему усмотрению распоряжаться тем объемом полномочий, которые предоставлены ему Конституцией Российской Федерации», что можно толковать как недопустимость перераспределения данных полномочий в пользу других субъектов Федерации. Таким образом, способ решения проблемы сложносоставных субъектов РФ, предложенный обновленной редакцией Федерального закона № 184-ФЗ, противоречит Конституции РФ и направлен на изменение конституционно-правового статуса автономных округов как субъектов Российской Федерации. Проблема отношений края, областей с входящими в их состав автономными округами требует более детальной и глубокой проработки и, возможно, принятия целого комплекса законодательных актов.

К сожалению, Федеральный закон № 95-ФЗ был принят слишком поспешно, что практически не оставило законодателям шансов на вдумчивый и глубокий анализ его положений, возможных политико-правовых и социально-экономических последствий его принятия. В результате Закону так и не удалось избежать целого ряда недостатков концептуального и юридико-технического характера. И это не единичный пример такого рода, а, скорее, негативная тенденция современного российского законодотворчества. Ключевые нормативные правовые акты зачастую принимаются в обстановке спешки, без тщательной проработки.

Рассмотрим конституционно-правовой статус Камчатского края.

Камчатский край образован в соответствии с Федеральным конституционным законом от 12 июля 2006 г. № 2-ФКЗ «Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Камчатской области и Корякского автономного округа» [1].

Высшим нормативным актом Камчатского края является Устав Камчатского края [5]. Устав в соответствии с Конституцией РФ определяет конституционно-правовой статус Камчатского края, устанавливает основы его административно-территориального устройства, систему органов государственной власти Камчатского края, порядок их образования и полномочия, формы участия граждан в деятельности органов государственной власти Камчатского края и органов местного самоуправления муниципальных образований в Камчатском крае, а также иные положения в соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральным конституционным законом и федеральным законом.

Камчатский край является субъектом Российской Федерации, входящим в состав Российской Федерации.

Камчатский край является правопреемником Камчатской области и Корякского автономного округа, в том числе в отношениях, осуществляемых в соответствии с законодательством Российской Федерации с Российской Федерацией, другими субъектами Российской Федерации, муниципальными образованиями, органами государственной власти иностранных государств, субъектами иностранных федеративных государств, административно-территориальными образованиями иностранных государств, международными и иными организациями, юридическими и физическими лицами. При этом обладает равными правами с другими субъектами Российской Федерации во взаимоотношениях с федеральными органами государственной власти и другими субъектами Российской Федерации.

Поскольку конституционно-правовой статус Камчатского края определяется Конституцией РФ и Уставом, то изменение конституционно-правового статуса Камчатского края возможно исключительно на основе взаимного согласия РФ и Камчатского края в соответствии с федеральным конституционным законом.

В ведении Камчатского края находятся [5]:

- принятие и изменение Устава, законов и иных правовых актов Камчатского края, контроль за их соблюдением и исполнением;
- установление системы органов государственной власти края и их формирование [7];
- установление административно-территориального устройства края и порядка его изменения [6];
- формирование, утверждение, исполнение краевого бюджета [10];
- владение, пользование и распоряжение государственной собственностью края [9];

- установление, изменение и отмена региональных налогов и сборов, а также установление нормативов отчислений доходов в местные бюджеты от федеральных налогов и сборов, в том числе от налогов, предусмотренных специальными налоговыми режимами, и (или) региональных налогов, подлежащих зачислению в соответствии с Бюджетным кодексом Российской Федерации и законодательством о налогах и сборах в бюджеты субъектов Российской Федерации;

- определение направлений социально-экономического развития Камчатского края;

- межрегиональные, международные и внешнеэкономические связи Камчатского края;

- награды, почетные звания, премии и стипендии Камчатского края [8];

- официальные символы Камчатского края [5];

- иные вопросы, относящиеся в соответствии с Конституцией РФ, федеральными законами, Уставом и законами Камчатского края к ведению и полномочиям Камчатского края.

По предметам ведения Камчатского края и по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации в части не относящейся к ведению Российской Федерации органы государственной власти Камчатского края осуществляют собственное правовое регулирование путем принятия законов и иных нормативных правовых актов Камчатского края. Порядок их принятия, обнародования и вступления в силу регулируется Уставом и законами Камчатского края.

Следует отметить, что в случае противоречия законов и иных нормативных правовых актов Камчатского края федеральным законам, принятым по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, применяются федеральные законы.

А также, в случае противоречия между федеральным законом и нормативным правовым актом Камчатского края, изданным вне пределов ведения Российской Фе-

дерации, совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, действует нормативный правовой акт Камчатского края.

Таким образом, до принятия федеральных законов по предметам совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации органы государственной власти Камчатского края вправе осуществлять собственное правовое регулирование. После принятия соответствующего федерального закона законы и иные нормативные правовые акты Камчатского края подлежат приведению в соответствие с данным федеральным законом в течение трех месяцев.

Следует отметить, что Устав, законы и иные нормативные правовые акты Камчатского края подлежат государственной защите на территории Камчатского края равно, как и Конституция РФ и федеральные законы. Устав, законы и иные нормативные правовые акты обязательны для исполнения всеми находящимися на территории края органами государственной власти и местного самоуправления, организациями, общественными объединениями, должностными лицами и гражданами. Невыполнение или нарушение указанных актов влечет ответственность, предусмотренную федеральными законами и законами Камчатского края [5].

При этом незнание организациями, общественными объединениями, должностными лицами и гражданами официально опубликованного закона или иного нормативного правового акта Камчатского края не освобождает их от ответственности за его несоблюдение.

Таким образом, правовой статус субъекта Российской Федерации всегда конкретен и дополняет предшествующие статусы за счет текущего федерального и регионального законодательства, указывающих на его специфику, на определенные региональные и национальные особенности. Сюда же относятся и федеральные законы о конкретном субъекте Российской Федерации, которые могут быть приняты в связи с его особым положением.

Литература:

1. Федеральный конституционный закон от 12 июля 2006 г. № 2-ФКЗ «Об образовании в составе Российской Федерации нового субъекта Российской Федерации в результате объединения Камчатской области и Корякского автономного округа» // СЗ РФ, 17.07.2006, № 29, ст. 3119.
2. Федеральный закон от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» // СЗ РФ от 18 октября 1999 г. № 42 ст. 5005.
3. Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 16. Ст. 834.
4. Постановление Конституционного Суда РФ от 14 июля 1997 г. № 12-П по делу о толковании содержащегося в ч. 4 ст. 66 Конституции Российской Федерации положения о вхождении автономного округа в состав края, области // Российская газета. 1997. 22 июля.
5. Устав Камчатского края от 4 декабря 2008 г. № 141. Принят Законодательным Собранием Камчатского края 14 ноября 2008 г. // Газета «Официальные ведомости» от 11 декабря 2008 г. № 199-200.
6. Закон Камчатского края от 29 апреля 2008 г. № 46 «Об административно-территориальном устройстве Камчатского края» // (принят Законодательным Собранием Камчатского края 22 апреля 2008 г.) // Газета «Официальные ведомости» от 6 мая 2008 г. № 65-69.

7. Закон Камчатского края от 10 декабря 2008 г. № 188 «О системе исполнительных органов государственной власти Камчатского края» // (принят Законодательным Собранием Камчатского края 9 декабря 2008 г.) // Газета «Официальные ведомости» от 11 декабря 2008 г. № 199-200.
8. Закон Камчатского края от 11 марта 2008 г. № 18 «О наградах, премиях и стипендиях Камчатского края» // (принят Законодательным Собранием Камчатского края 9 марта 2008 г.).
9. Закон Камчатского края от 16.12.2009 года № 378 «О порядке управления и распоряжения имуществом, находящимся в государственной собственности Камчатского края» // Принят Законодательным Собранием Камчатского края 14 декабря 2009 года.
10. Закон Камчатского края от 14.12.2009 № 377 «О краевом бюджете на 2010 год» // Принят Законодательным Собранием Камчатского края 14 декабря 2009 года.
11. Конституция Российской Федерации: Научно-практический комментарий /Под ред. акад. Б.Н. Топорнина. М., 1997. С. 105.
12. Конституционное право. / Отв. ред. А.Б. Козлов, М., 1996, С. 223;
13. Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации. Учебник для ВУЗов. М., 2007. С. 215.
14. Богданова Н.А. Равноправие субъектов Российской Федерации: некоторые проблемы и решения // Правовой статус субъектов современной федерации: российский и зарубежный опыт. Барнаул, 2006. С. 16-24.
15. Дамдинов Б.Д.. Теоретические проблемы правового статуса субъекта Российской Федерации // «Сибирский Юридический Вестник». 2002. № 3. С. 12-16.
16. Иванов В.А. Сложнопостроенные субъекты Российской Федерации: конституционная реальность и проблемы регулирования // Журнал российского права. 2005. № 12. С. 55.
17. Керимов Д.А. Методология права (предмет, функции, проблемы философии права), М. 2000, С. 193.

Особенности договора постоянной ренты

Токарева К.Г., кандидат юридических наук

Набережночелнинский филиал ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права (г. Казань)»

Главным признаком постоянной ренты является бессрочный характер обязательства по выплате ренты, возложенного договором на плательщика ренты. Бессрочность обязательства по выплате постоянной ренты означает, что его существование не ограничивается каким-либо периодом времени, в том числе сроком жизни получателя.

Получателями постоянной ренты могут выступать любые граждане, как те, которые передали свое имущество под выплату ренты, так и те, которые были указаны в качестве получателей ренты гражданами, передавшими свое имущество под выплату ренты. Получение ренты гражданами не ставится в зависимость от состояния их здоровья, возраста, трудоспособности и т. п.

Постоянная рента — единственный вид ренты, в которой получателем может быть юридическое лицо, а сама рента — использована для покрытия особых потребностей получателя, не являющихся личными, бытовыми. Некоммерческие организации могут быть получателями постоянной ренты, но только в том случае, если это не противоречит целям, задачам, закрепленным в их учредительных документах, и специальному законодательству. При этом основополагающее значение имеют цели деятельности некоммерческих организаций как таковых согласно ст. 2 Федерального закона «О некоммерческих организациях» [3], а равно и специальные цели, определенные тем же законом для каждого из выделенных в нем видов организаций. Относительно отдельных некоммерческих органи-

заций необходимо сделать пояснения. Некоммерческие организации, созданные на определенный срок или существующие до момента достижения определенных целей, закрепленных в учредительных документах, не могут быть получателями постоянной ренты, так как они не могут вступать в бессрочные отношения, а бессрочность является одним из главных признаков постоянной ренты. Такие некоммерческие организации, как учреждения, финансируемые и созданные собственником для осуществления управленческой деятельности, не могут быть получателями постоянной ренты, потому что закон (п. 1 ст. 289 ГК РФ) запрещает им отчуждать или иным способом распоряжаться закрепленным за ними имуществом и имуществом, приобретенным за счет средств, выделенных по смете [2]. Но те же учреждения могут быть получателями постоянной ренты в случаях, когда они будут отчуждать под выплату ренты имущество, приобретенное за счет разрешенной им приносящей доход деятельности и которым они вправе самостоятельно распоряжаться (п. 2 ст. 298 ГК РФ).

Наиболее всего целям договора ренты соответствует деятельность некоммерческих фондов, преследующих социальные, благотворительные, культурные, образовательные, иные общественно-полезные цели, в частности, цели защиты прав и законных интересов граждан.

Так, создаются государственные (муниципальные) службы (учреждения), принимающие на пожизненное содержание одиноких пожилых граждан, или супружеские

пары, или инвалидов, оказывающие им социальные услуги (уборка квартиры, приготовление пищи, санитарно-гигиенические, медицинские, транспортные, ритуальные услуги).

В меньшей степени отвечают целям постоянной ренты потребительские кооперативы, занятые удовлетворением материальных и иных потребностей своих участников. Не соответствуют названным целям ассоциации или союзы, объединяющие коммерческие организации, созданные для представительства и защиты их общих имущественных интересов. Таковы, например, союзы и ассоциации кредитных организаций (ст. 3 Закона «О банках и банковской деятельности» [4]).

Получателями постоянной ренты не могут быть коммерческие организации, так как основной целью их деятельности является извлечение прибыли (п. 1 ст. 50 ГК РФ), которую они должны получать от предпринимательской деятельности (продажа товаров, выполнение работ, оказание услуг и т. д.), а не от передачи имущества в собственность другим лицам под выплату ренты. Этот запрет объясняется тем, что их деятельность — предпринимательская, неразрывно связанная с оборотом имущества, несовместима с положением ратье, «живущего на доход, в создание которого он не вовлечен» [13, с. 320]. Данное ограничение объясняется и экономической сущностью ренты: рента как экономическое явление представляет собой доход, не связанный с предпринимательской деятельностью.

Субъектный состав получателей постоянной ренты может меняться, так как суть данного вида договора — неограниченность обязанности по ее выплате каким-либо сроком — предполагает, что право на получение ренты может передаваться по наследству, а если получателем ренты является некоммерческая организация — переходить в порядке правопреемства к вновь образуемым юридическим лицам. Право на получение постоянной ренты не может переходить по наследству и в порядке правопреемства государству и коммерческим юридическим лицам, так как в соответствии со ст. 589 ГК РФ только граждане и некоммерческие организации могут быть получателями постоянной ренты [1]. Однако неурегулированным остается вопрос о том, к кому перейдет право на получение постоянной ренты в случаях отсутствия у рентополучателя наследников либо отказа его наследников от принятия наследства.

Законом также допускается передача права на получение ренты другим лицам и путем уступки требования, хотя договором может быть наложен запрет на это либо предусмотрена необходимость согласования данного вопроса с плательщиком ренты. Представляется, что по смыслу закона получатель ренты не может переуступить свои права по договору, заключенному в его пользу другим лицом, без согласия данного лица. Однако необходимо отметить, что при любых обстоятельствах запреты на передачу прав или на их переход, введенные в договор соглашением сторон или предусмотренные в законе, не должны

лишать договор постоянной ренты бессрочного характера. Поэтому невозможно одновременно согласовать в договоре условия о запрете гражданина передавать права получателя постоянной ренты и условие о том, что эти права не могут перейти к другим лицам в порядке наследования. Если подобное допустить, то постоянная рента трансформируется в пожизненную, а плательщик ренты окажется связанным лишь на период жизни гражданина — получателя постоянной ренты.

Приоритетной формой рентных платежей в договоре постоянной ренты закон называет денежные суммы, размер которых определяется сторонами в договоре. Стороны свободны выбрать и иные формы: предоставление вещей, выполнение работ или оказание услуг, эквивалентные по стоимости согласованной сумме денег. В случае отсутствия в договоре размера рентных платежей договор считается незаключенным [12, с. 31].

Размер постоянной ренты определяется сторонами в договоре. Закон не содержит указания на ее минимальный размер. Денежный эквивалент не является постоянным: в процессе исполнения договора постоянной ренты он увеличивается пропорционально росту минимального размера оплаты труда, определяемого законом. Стороны вправе отказаться от этих изменений или от принципа этих изменений, установив иной принцип. Это решение должно быть отражено в условиях договора.

Судебной практике известен случай рассмотрения дела о признании незаключенным договора постоянной ренты по причине неопределенности размера постоянной ренты [5].

Так, Степанов Владимир Михайлович обратился в Арбитражный суд Брянской области с иском к открытому акционерному обществу «Магистральные нефтепроводы «Дружба» о признании незаключенным договора постоянной ренты № 1305 от 25.08.1997 г. и обязании ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» возвратить истцу привилегированные акции акционерной компании «Транснефть» в количестве пяти штук.

Решением Арбитражного суда Брянской области от 12.05.2003 г. в удовлетворении исковых требований отказано. В апелляционной инстанции дело не рассматривалось. Не соглашаясь с решением арбитражного суда, Степанов В.М. обратился с кассационной жалобой, в которой просит обжалуемое решение отменить. При этом заявитель жалобы ссылается на необоснованность выводов суда и считает, что в договоре № 1305 не определен конкретный размер выплачиваемой ренты, то есть предмет договора не определен, договор является незаключенным. Кроме того, заявитель ссылается на то, что ответчик не предоставил обеспечение исполнения его обязательств в нарушение требований п. 2 ст. 587 ГК РФ.

Представитель ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» доводы кассационной жалобы отклонил, решение считает законным, просит оставить его без изменения.

Изучив материалы дела, заслушав представителя ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба», об-

судив доводы кассационной жалобы, суд кассационной инстанции не находит оснований для удовлетворения кассационной жалобы в связи со следующим. Как видно из материалов дела, между ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» (плательщик ренты) и Степановым В.М. (получатель ренты) заключен договор постоянной ренты № 1305 от 25.08.1997 г., согласно которому Степанов В.М. обязался безвозмездно передать ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» в собственность привилегированные акции Акционерной компании по транспорту нефти «Транснефть» номинальной стоимостью 1000 руб. в количестве 5 штук по цене за одну акцию 265000 руб., всего на сумму 1325000 руб., а ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» приняло на себя обязательство в обмен на полученное имущество бессрочно выплачивать получателю ренты сумму, именуемую в дальнейшем «рентными выплатами». Величина рентных выплат равна рентабельности производственной деятельности плательщика ренты за предыдущую перед выплатой половину года, умноженной на сумму ренты. При этом величина рентных выплат не может быть менее ставки Сберегательного банка РФ по срочному депозиту для частных лиц на полгода в месте нахождения плательщика ренты, рассчитанной на сумму ренты.

Согласно п. 4 договора плательщик ренты в обеспечение своих обязательств по настоящему договору обязуется предоставить поручительство Акционерной компании по транспорту нефти «Транснефть». Ссылаясь на то, что в договоре № 1305 при определении предмета договора не указана определенная денежная сумма выплачиваемой ренты и в договоре не указаны реквизиты договора поручительства, В.М. Степанов обратился в арбитражный суд с иском о признании договора постоянной ренты № 1305 от 25.08.1997 г. незаключенным.

Арбитражным судом договор постоянной ренты № 1305 от 25.08.1997 г. признан заключенным. При принятии решения арбитражный суд исходил из того, что в соответствии со ст. 590 ГК РФ постоянная рента выплачивается в деньгах в размере, установленном договором. Арбитражный суд пришел к правильному выводу о том, что в п. 1 договора постоянной ренты № 1305 от 25.08.1997 г. установлен размер рентных выплат; хотя непосредственно размер в деньгах и не указан, но он определяется через размер процентной ставки Сберегательного банка РФ или по рентабельности предприятия, что не противоречит требованиям ст. 590 ГК РФ.

Также обоснованно арбитражным судом отклонены и доводы истца о том, что ответчик не предоставил обеспечение исполнения его обязательства. Во исполнение п. 4 договора и в соответствии с п. 2 ст. 587 ГК РФ ОАО «Магистральные нефтепроводы «Дружба» представило истцу договор поручительства № Д-1305 от 25.08.1997 г., договор поручительства получен В.М. Степановым.

Руководствуясь п.1. ст. 287, ст. 289 АПК РФ, суд постановил Решение Арбитражного суда Брянской области от 12.05.2003 г. по делу № А09-654/03-10 оставить

без изменения, а кассационную жалобу — без удовлетворения.

Важным, хотя и не существенным, является условие о периодичности выплаты постоянной ренты, которую стороны вправе установить в соответствии с достигнутым соглашением. Если стороны не включили это условие в договор, периодичность выплаты ренты определяется законом. Поскольку такая рента не предназначена для удовлетворения личных (бытовых) потребностей граждан, установлен достаточно длительный срок ее выплаты — ежеквартально (ст. 591 ГК РФ).

Несмотря на то, что договор постоянной ренты носит бессрочный характер, он может быть прекращен. Прежде всего, обязательство по выплате постоянной ренты может быть прекращено соглашением сторон о расторжении договора. При этом стороны сами определяют, на каких началах это происходит, в частности, производится ли возврат имущества и уже выплаченных рентных платежей, выплачивается ли получателю ренты какая-либо компенсация или нет и т. п. Получатель ренты может в любой момент отказаться от дальнейшего получения рентных выплат, тем самым прекратив обязательство прощением долга (ст. 415 ГК РФ). Однако, если постоянная рента была установлена в его пользу другим лицом, то в случае отказа получателя ренты от своих прав ими может воспользоваться лицо, установившее ренту. Допустимы также и иные способы прекращения обязательства по выплате постоянной ренты, предусмотренные гл. 26 ГК РФ, за исключением прекращения обязательства исполнением (ст. 408 ГК РФ).

Обязательство по выплате постоянной ренты может прекратиться также в результате случайной гибели или случайного повреждения имущества, переданного под выплату ренты данного вида, если имущество было передано под выплату ренты за плату и плательщик потребует прекращения обязательства по выплате ренты либо изменения условий ее выплаты (п. 2 ст. 595 ГК РФ) [8, с. 1].

Особым случаем прекращения договора постоянной ренты является выкуп постоянной ренты. Выкуп ренты заключается в том, что плательщик ренты выплачивает ее получателю одновременно или иным способом денежную сумму, равную цене постоянной ренты. Выкуп может быть осуществлен по инициативе любой из сторон. Цена постоянной ренты может быть установлена в договоре. Если условие о выкупной цене ренты в договоре отсутствует, то ее выкуп осуществляется по цене, определенной в соответствии с законом. Если имущество было передано под выплату постоянной ренты за плату, то цена выкупа постоянной ренты соответствует годовой сумме подлежащей выплате ренты (п. 2 ст. 594 ГК РФ). Если же имущество было передано под выплату постоянной ренты бесплатно, то цена выкупа постоянной ренты складывается из годовой суммы подлежащей выплате ренты и цены переданного имущества. Цена имущества определяется по правилам, предусмотренным п. 3 ст. 424 ГК РФ (п. 3 ст. 594 ГК РФ) [11, с. 58].

Договор прекращается с поступлением всей суммы выкупа к получателю постоянной ренты, если стороны не предусмотрели иного порядка выкупа.

Стороны могут предусмотреть в договоре запрет на выкуп ренты при жизни ее получателя либо в течение иного срока, не превышающего 30 лет с момента заключения договора. Но стороны не могут установить в договоре условие об отказе от права выкупа ренты ее плательщиком, так как в соответствии с п. 3 ст. 592 ГК РФ такое условие будет ничтожным [7, с. 8].

Плательщик постоянной ренты совершенно свободен в принятии решения о ее выкупе. Закон не устанавливает каких-либо оснований, чтобы плательщик мотивировал свой отказ от дальнейшей выплаты ренты. В отличие от него получатель ренты ограничен в требовании выкупа постоянной ренты теми основаниями, которые перечисляет закон, а также предусмотренными договором.

Чтобы осуществить свое право на выкуп, плательщик должен соблюсти ряд формальностей. При заключении договора желательно оговорить срок, в течение которого получатель ренты будет извещен о выкупе. Минимальный срок для информации установлен законом: не менее 3-х месяцев до момента будущего прекращения выплаты ренты. Это правило применяется, если в договоре не указан более длительный срок. Плательщик постоянной ренты, решившийся на выкуп, обязан заявить об этом в письменной форме [10, с. 57].

В целях защиты интересов получателя ренты законом установлено, что обязанность по выплате ренты с плательщика не снимается до тех пор, пока получателю ренты не будет выплачена вся сумма выкупа. Впрочем, это правило закона является диспозитивным и действует лишь тогда, когда договором не предусмотрен иной порядок выкупа ренты.

В определенных случаях получатель постоянной ренты может потребовать выкупа ее плательщиком, что повлечет расторжение договора. Перечень оснований, по которым получатель ренты вправе требовать ее выкупа плательщиком, назван в ст. 593 ГК РФ. Этот перечень не явля-

ется исчерпывающим, другие случаи могут быть названы в договоре. Эти основания связаны, в первую очередь, с нарушением плательщиком принятых на себя по договору обязательств.

Прежде всего, это задержка выплаты рентных платежей более чем на один год. Данное основание носит хотя и разовый, но грубый характер неисполнения взятого на себя обязательства. От этого основания отличается другое, свидетельствующее о неплатежеспособности плательщика постоянной ренты, — это постоянно действующий фактор. К нему приравнивается и серьезная опасность возможных будущих неплатежей против согласованных договором размеров и сроков рентных платежей, так важных для получателя постоянной ренты. Прогноз вероятной опасности неплатежей должен базироваться на обстоятельствах, очевидно свидетельствующих, что рента не будет поступать к получателю в ближайшей перспективе [9, с. 157]. Еще одно основание, по которому получатель вправе требовать ее выкупа, — нарушение плательщиком своего обязательства, обеспечивающего выплату ренты (ст. 587 ГК).

Последнее основание, названное в ст. 593 ГК РФ, связано с таким распоряжением плательщика недвижимым имуществом, переданным ему под выплату ренты, в силу которого оно поступило в общую собственность или разделено между несколькими лицами, которые тем самым стали плательщиками ренты. При этом не имеет значения, является ли общая собственность совместной или долевой. Тем самым у получателя ренты появляется несколько плательщиков, что нарушает интересы получателя ренты, доверительно передавшего недвижимость персонально одному плательщику ренты. Требование получателя к плательщику ренты — мера защиты его существенного интереса [6, с. 7].

Гражданский кодекс предоставляет также получателю ренты право требовать выкупа ренты плательщиком и в иных случаях, предусмотренных договором, которые могут быть не связаны с неисполнением договора плательщиком ренты.

Литература:

Нормативные правовые акты:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть вторая: Федеральный закон РФ от 26 января 1996 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1996. — № 5. — Ст. 410.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая: Федеральный закон РФ от 30 ноября 1994 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1994. — № 32. — Ст. 3301.
3. Федеральный закон РФ «О некоммерческих организациях» от 12 января 1996 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1996. — № 3. — Ст. 145.
4. Федеральный закон РФ «О банках и банковской деятельности» от 3 февраля 1996 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1996. — № 6. — Ст. 492.

Материалы судебной практики:

5. Постановление Федерального Арбитражного Суда Центрального Округа «По проверке законности и обоснованности судебных актов арбитражных судов, вступивших в законную силу» от 12 сентября 2003 г. Дело № А09-654/03-10 // Постановление официально опубликовано не было.

Специальная литература:

6. Васильев С. Квартира в собственность без налогов // Домашний адвокат. — 2002. — № 21. — С. 7.

7. Губин Е. П. Квартирный вопрос: договор ренты требует тщательного исполнения // Независимая газета. — 2001. — 23 февраля. — С. 8.
8. Краснюк В. Как разбогатеть бедному родственнику? // Интерфакс—АИФ. — 1996. — 20 мая. — С. 1.
9. Макаров Г. Правовые способы защиты граждан от посягательств на их права при совершении жилищных сделок // Хозяйство и право. — 1997. — № 5. — С. 157.
10. Морунова Е. Пожизненная рента и пожизненное содержание с иждивением // Бюллетень нотариальной практики. — 2003. — № 5. — С. 58.
11. Сорок Д. Рента: Юридический практикум // Директор. — 1996. — № 9. — С. 58.
12. Хохлов С. А. Неспешите становиться рента. Знакомьтесь: новый ГК // Человек и закон. — 1996. — № 12. — С. 31.
13. Хохлов С. А. Рента и пожизненное содержание с иждивением // ГК РФ. Часть 2. Текст, комментарии, алфавитно-предметный указатель / Под ред. О. М. Козырь, А. Л. Маковского, С. А. Хохлова. — М.: Юрист, 1996. — С. 320.

К вопросу о понятии «обременения права собственности»

Юсиков Г. Б., аспирант

Белгородский университет потребительской кооперации

Определенные ограничения и обременения права собственности существовали всегда, а, следовательно, степень свободной реализации собственником принадлежащих ему правомочий владения, пользования и распоряжения в отношении своего имущества всегда в определенной мере ограничивалась [3, с. 68].

Обременения были известны еще классическому Римскому праву. Обременения возникали для удовлетворения частных интересов, посредством установления соответствующих сервитутов. Как мы видим обременения отождествлялись с сервитутами как правами на чужое недвижимое имущество.

Сегодня становится очевидным, что вмешательство в чужие права, возможно, и необходимо не только в интересах всего общества либо отдельных социальных групп, но и в интересах индивидуальных участников правоотношений. Для достижения баланса интересов управомоченных субъектов и интересов третьих лиц, государства и общества в целом фактически вводятся различные ущемления гражданских прав — «ограничения и обременения». Законодательное закрепление данных стеснений обладателей права — явление реальной правовой действительности. Даже в отношении полномочий собственника, несмотря на исключительный характер его правомочий, действующим законодательством установлено достаточное количество ущемлений [6, с. 3].

Понятия «ограничения (обременения) права» впервые были включены с содержанием Федерального закона от 21 июля 1997 года «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним», где в ст. 1 говорится, что ограничения (обременения) — наличие установленных законом или уполномоченными органами в предусмотренном законом порядке условий, запрещений, стесняющих правообладателя при осуществлении права собственности либо иных вещных прав на конкретный объект недвижимого имущества (сервитута, ипотеки, доверительного управления, аренды, концессионного соглашения, ареста имущества и других). Так как данный пе-

речень возможных обременений и ограничений является открытым, то не исключаются и другие ограничения и обременения права собственности.

Как мы видим, российский законодатель, используя данные понятия различия, различия между ними не приводит и придает им разные значения. В некоторых случаях государственные и муниципальные органы в издаваемых нормативных актах употребляют понятия ограничения и обременения как синонимы.

Напрашиваются вопросы: оправдано ли использование в законодательстве и юридической науке двух терминов, если они обозначают одно и то же; если обозначаемые этими терминами явления разнятся, то каково их содержание?

Многие ученые считают, что ограничение и обременение это не тождественные понятия. Так Лужина Александра Николаевна считает, что «ограничения» — это наличие установленных законом ущемлений, запрещений, стесняющих правообладателя при осуществлении права собственности либо иных вещных прав на объект недвижимого имущества в интересах общества и государства, а «обременения» — это наличие дополнительных обязанностей по содержанию недвижимого имущества и пользованию им, установленных на взаимной основе, по соглашению сторон и по иным основаниям, предусмотренным действующим законодательством [7, с. 27].

С ее точки зрения получается, что обременения являются дополнительными атрибутами ограничения.

Некоторые авторы утверждают, что термины «ограничения» и «обременения» являются синонимами и различаются лишь лексически: когда говорят о правах, то они ограничиваются, а когда об имуществе — оно обременяется.

Долинская В. В., разделяя мнение большинства ученых, полагает, что обременения и ограничения — понятия не совпадающие, поскольку обременению подлежит объект права (на один объект помимо основного права могут устанавливаться дополнительные права), а ограничено

может быть только существующее право на объект, нового правомочия при ограничении не возникает [5, с. 4].

Также, об ограничениях можно говорить, когда речь идет о субъектах прав, а обременяются исключительно объекты прав, например земельные участки.

Как справедливо отмечает Филин Д.С., для уяснения сути понятия «обременение», необходимо исходить из более общего понятия — «стеснение права» [10, с. 36].

С одной стороны, «стеснение прав» означает установление законом пределов осуществления прав на недвижимость. Поэтому запрещаются действия граждан и юридических лиц, осуществляемые исключительно с намерением причинить вред другому лицу, а также злоупотребление правом в иных формах (ст. 10 ГК РФ). Собственник в свою очередь вправе совершить в отношении принадлежащего ему имущества любые действия, не противоречащие закону и иным правовым актам, не нарушающие права и охраняемые законом интересы других лиц (ст. 209 ГК РФ).

Мексиканский юрист Антонио де Ибарролу говорит о том, что «установление обременений — это еще одна грань распоряжения как элемента права собственности. Оно предусматривает возможность возложения на вещь, составляющую объект этого права, определенных правовых притязаний со стороны иных лиц, подчинения ее правилам, обеспечивающим права этих лиц в вещных или обязательственных отношениях с собственником вещи. Сделки, устанавливающие обременения принадлежащего собственнику имущества, считаются реализующими право распоряжения уже по той причине, что собственник через их посредство распоряжается значительной частью стоимости обременяемой вещи [4, с. 81].

В.И. Сенчищев придерживается иной точки зрения на понятие обременения права. Согласно которой обременение права не может являться результатом реализации права самим правообладателем, поскольку реализация права не может вести к ограничению права [9, с. 108].

Как мы видим, В.И. Сенчищев проводит разграничение двух понятий — «обременение права» и «реализация права».

«Реализация» есть, прежде всего, отношение фактическое, совершенное в рамках, дозволенных субъективным правом и предписанных корреспондирующей ему субъективной обязанностью. С точки зрения юридических последствий, реализация права, осуществляемая путем самостоятельных действий управомоченного лица, может вести либо к прекращению права, либо к перераспределению правомочий, составляющих субъективное право, другими лицам без возникновения какой-либо конкуренции между правами таких лиц и правами первичного правообладателя. Такое перераспределение характеризуется, во-первых, соответствующим направлением воли собственника и его контрагента; во-вторых, как правило, представлению собственнику некоего возмещения (в денежной или иной форме); в-третьих, принципиальной срочностью прав нового правообладателя в сравнении

с принципиальной неограниченностью во времени прав собственника [10, с. 38].

Обременение и реализация права отличаются тем, что «обременение» — это всегда чье — либо ограниченное вещное право, служащее соответственно, интересам того лица (не собственника), которому такое право принадлежит. «Реализация права» — это приведение в действие тех правомочий (правовых возможностей), которые заложены в содержании права в интересах лица — правообладателя.

Потеря прав собственности в обширном смысле есть «отчуждение». Но в тесном смысле под словом «отчуждение» разумеется добровольное перенесение права по имуществу с одного лица на другое; следовательно, способы такого добровольного отчуждения те же самые, посредством коих приобретается право собственности. Отчуждение в этом смысле бывает или полное, объемлющее право собственности на имущество во всем его составе и пространстве, или неполное, когда из права собственности выделяются составные его части, как предмет отчуждения; например, когда собственник ограничивает свое право признанием постороннего участия или допускает стороннее вещное право на своем имуществе (например, залог) [8, с. 492].

В законодательстве и юридической литературе существует взгляд, что к обременению права собственности относятся: право залога, аренды, право члена семьи нанимателя, рента, доверительное управление. Однако действующее законодательство не дает точного определения данного понятия, также отсутствует анализ характерных черт этого правового явления, не определены критерии отнесения различных правовых стеснений собственника к разряду обременений, не изучены условия, принципы, механизм действия конкретных видов обременений.

До настоящего времени в литературе не наблюдается единство мнений по поводу того, что именно сопровождает обременения: субъективное право, обязанность или объект права.

Правильным представляется мнение, в соответствии с которым в составе прав на объект одно право собственности выступает в качестве основного, а остальные являются зависимыми от него, установленными дополнительно и потому могут именоваться обременениями объекта. Права же третьих лиц в отношении личности собственника имущества могут называться обременениями этого имущества, поскольку они следуют за имуществом и осуществляются в отношении собственника именно в связи с обладанием им обремененным имуществом. В таком понимании обременения объекта права третьих лиц в отношении личности собственника данного имущества всегда выступают как обременения основного вещного права на этот объект (права собственности), так как уменьшают совокупность правомочий собственника.

Таким образом, понятия «обременение имущества» и «обременение права собственности» употребляются как синонимы. Необходимо только оговориться, что терми-

нология «обременение имущества» весьма условен, поскольку нельзя обременить имущество в его телесном смысле, как нельзя обременить стол или автомобиль. Обременение происходит в отношении имущества как объекта права собственности.

Считаем, что не будет ошибочным употребление наравне с указанными терминами «обременение собственника», поскольку в любом случае правам третьих лиц корреспондируют обязанности собственника и он «несет бремя» их исполнения.

Исходя из вышеуказанного вытекает вывод, что «обременения права собственности» можно определить как следующие за имуществом в случае смены собственника права третьих лиц на активные действия собственника в связи с обладанием им бременным имуществом или на свои активные действия в отношении этого имущества в рамках правоотношений с собственником, возникающих на основании юридических фактов, указанных в законе, договоре, актов уполномоченных органов, волеизъявлений и юридических поступков собственника.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации: часть первая от 30.11.1994 года № 51 — ФЗ // Собрание законодательства РФ. — 05.12.1994. — № 32. — Ст. 3301;
2. Федеральный закон от 21 июля 1997 года № 122-ФЗ «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним» // Собрание законодательства РФ. - 1997. - №30. - ст. 3594;
3. Аккуратов, И.Ю., Коршунов Н.М., Хореев А.А. К вопросу об ограничениях и обременениях права собственности / И.Ю. Аккуратов, Н.М. Коршунов, А.А. Хореев // Государство и право. - 2000. - № 10. - с. 68;
4. Безбах, В.В. Частная собственность на землю в странах Латинской Америки (правовое регулирование). М.: Зерцало, ТЕИС. — 1997. — С. 81;
5. Долинская В. В. Ограничения права собственности: понятие и виды // Закон. 2003. № 11. С. 4.
6. Ограничения и обременения гражданских прав / Микрюков В.А. — М.: Статут, 2007. — С. 3;
7. Ограничения и обременения прав на недвижимое имущество в России и Франции. Автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Лузина А.Н. — М., 2006. — 26 с;
8. Курс гражданского права: Вотчинные права. Ч. 1 / Победоносцев К.П.; Науч. ред.: Ем В.С. — М.: Статут, 2002. — С. 492;
9. Сенчищев, В.И. О понятии обременения права // Вестник Высшего арбитражного суда РФ. — 2003. — № 5. — С. 108;
10. Филин, Д.С. Ограничения и обременения прав на недвижимое имущество: Актуальные вопросы юридической науки и практики // Иваново-Вознесенский юридический вестник: Актуальные вопросы юридической науки и практики. Научно-практический журнал. — Иваново, 2005, № 1. С. 36.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Политика России в области нераспространения ядерного оружия

Дешко В.К., аспирант

Северо-Западная академия государственной службы

Статья посвящена анализу политики РФ в области нераспространения ядерного оружия в конце XX — начале XXI века.

Ключевые слова: ядерное оружие (ЯО), оружие массового уничтожения (ОМУ), Договор о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО), Режим контроля над ракетной технологией (РКРТ), экспортный контроль, Россия, США, Иран, КНДР

Официальные документы и заявления руководства России провозглашают приверженность режимам нераспространения оружия массового уничтожения (ОМУ) и прежде всего Договора о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО). В июне 2003 г. президент В. Путин в интервью «Би-би-си» подчеркнул: «Если говорить о главной угрозе XXI в., то я считаю, что это проблема распространения оружия массового уничтожения» [6].

Российскими представителями постоянно отмечается, что Россия ратифицировала, в отличие от США, Договор о всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний. При этом особенно подчеркивается, что Россия смогла выполнить все свои обязательства по ДНЯО в крайне неблагоприятных условиях глубокого и продолжительного экономического кризиса.

Россия в полном объеме придерживается соглашений в рамках Режимы контроля над ракетной технологией (РКРТ), однако в отличие от США внимание Москвы сосредоточено прежде всего на соблюдении условий РКРТ по отношению к отечественным предприятиям в соответствии с разветвленной системой экспортного контроля, курируемой высшим политическим руководством.

В 90-е годы в рамках программы Совместного уменьшения угрозы (известной также как программа американских сенаторов Нанна-Лугара-Доменичи) Россия осуществила главным образом с помощью США и с вкладом ряда других стран (Великобритании, Норвегии, Японии) беспрецедентные по масштабу мероприятия по ликвидации ядерных боезарядов, баллистических ракет, утилизации атомных подводных лодок, а также (по параллельным проектам) по физической защите, учету и контролю ядерных материалов (ФЗУКЯМ). Тогда же были заложены иные большие проекты, реализация которых предполагается в обозримом будущем [5, с.20-23].

В общей сложности в 90-е годы и по настоящее время по названным и другим программам выполнены работы на сумму до 6 — 9 млрд долл. Следует отметить, что наряду с крайне скромными результатами 90-х годов и начала нового десятилетия по реальной трансформации взаимоотношений ядерного сдерживания и достижению новых ра-

дикальных соглашений по сокращению и ограничению ядерного оружия в рамках большой пятерки программы явились действительно выдающимся успехом сотрудничества, выходящего за традиционные рамки и стереотипы ядерного сдерживания в духе новых отношений после окончания холодной войны.

Еще более грандиозные проекты есть на будущее — в контексте программы Глобального партнерства (ГП). Россия приняла решение о стабильном финансировании проектов ГП.

Вместе с тем общий объем заявленного финансирования в рамках ГП со стороны большой восьмерки до сих пор не доходит до планки в 20 млрд долл., установленной в Кананаскисе, даже с учетом присоединения новых стран. Существует значительный разрыв между средствами, о выделении которых заявлено, и реально получаемыми Россией деньгами на цели проектов Глобального партнерства. Российские эксперты отмечают необходимость совершенствования механизмов использования средств как в самой России, так и в странах-донорах, повышения роли аудита, оценки эффективности расходования средств, использования независимой экспертизы, подключения российского бизнеса к финансированию социально ориентированных проектов в рамках программы Глобального партнерства. Отмечается также, что России следует продемонстрировать возможность решения собственными силами задач, стоящих перед ней в рамках ГП, увеличив свой вклад в финансирование проектов по нераспространению ОМУ с учетом крайне благоприятной конъюнктуры на рынке энергоресурсов.

Контроль же за внешнеэкономическими операциями с ядерными материалами, специальными неядерными материалами и соответствующими технологиями, а также с товарами и технологиями двойного применения в России осуществляется как компонент политики нераспространения. Закон «Об экспортном контроле», принятый в 1999 г., закрепил термин «экспортный контроль» именно за этой сферой [1]. Вместе с тем распространение ядерного оружия, очевидно, не является для России столь же важным приоритетом практической политики, как для

США. В этом смысле она гораздо ближе к американским союзникам в Европе и на Дальнем Востоке; то же относится и к выбору методов противодействия данной угрозе.

Прежде всего, дело в том, что, в отличие от США, вопреки официальным декларациям Москва усматривает много других угроз своей безопасности, в том числе проистекающих от политики США и НАТО, которые стоят выше в списке российских приоритетов. Это ясно отражено в уже упомянутых официальных документах России по национальной безопасности и военной доктрине [4, с. 43–44].

Главные вызывающие тревогу «пороговые страны» (Иран, КНДР) не воспринимаются в России как вероятные противники, так же как США не считают угрозой ядерные силы Израиля и Пакистана. Кроме того, Иран стоит на втором или третьем месте (в зависимости от года) как покупатель крупных партий российских вооружений, позволяющий военно-промышленному комплексу выживать, несмотря на резкое сокращение оборонного заказа со стороны российских Вооруженных сил. Наконец, Иран — это важнейший геополитический партнер России, растущая региональная сверхдержава, в известной мере уравнивающая экспансию Турции и расширяющееся военное и политическое присутствие США в Черноморско-Каспийском регионе, происходящее без согласования с Россией и с неясными для нее целями.

Северная Корея, безусловно, не имеет для России столь важного значения, тем более в свете расширяющегося экономического сотрудничества с Южной Кореей. Однако, опыт вытеснения России из ядерно-энергетического проекта с КНДР в 1994 г. Соединенными Штатами, Японией и Южной Кореей до сих пор оказывает влияние на отношение Москвы к американской политике давления на КНДР в связи с ее ядерной программой и в целом на восприятие искренности заботы Вашингтона о нераспространении ядерного оружия, в том числе в отношении Ирана. Иными словами, преобладающая часть российских политических кругов считает, что США сразу же вытеснят Россию из ядерного бизнеса, если только она займет жесткую позицию по иранским программам, как того требует Вашингтон.

Еще одно важное обстоятельство состоит в том, что поставки ядерно-энергетической технологии и топлива за рубеж являются для России относительно гораздо более важными, чем для США. В российском экспорте, где преобладают нефть, газ и другое сырье, ядерные контракты относятся к немногим предметам высокотехнологичной продукции (наряду с вооружениями), конкурентоспособным на мировом рынке. Это считается ценной составляющей в структуре экспорта.

Нельзя также недооценивать роль внутренних факторов российской политики. На протяжении многих лет в условиях хронического недофинансирования Минатома (теперь Федерального агентства по атомной энергии) на цели поддержания, конверсии и утилизации его наследия от СССР — атомных городов, выводимых из боевого со-

става ядерных боезарядов и атомных подводных лодок — доход от зарубежных поставок стал важнейшим средством жизнеобеспечения этой колоссальной инфраструктуры объектов и связанных с ними людей. Безусловно, программа Нанна-Лугара-Доменичи, урановая сделка, плутониевые проекты и ряд других мер содействия со стороны США и других стран Запада сыграли большую роль. Однако они не могли полностью обеспечить финансовые потребности Минатома. Внебюджетные доходы от зарубежных поставок Китаю, Индии, Ирану и другим странам стали незаменимым средством поддержания жизнедеятельности этого огромного социально-технологического организма.

Таким образом, наряду с декларативной позицией Москвы можно выделить следующее:

Россия заинтересована в укреплении режимов нераспространения, но это не единственный и не главный приоритет ее стратегии безопасности;

В России часто скептически относятся к провозглашаемой Соединенными Штатами глобальной стратегии нераспространения и контрраспространения, усматривая в их практической политике практику двойных стандартов и попытки прикрыть целями нераспространения иные политические, военные и коммерческие, в том числе ядерно-экспортные интересы;

Ради идеи нераспространения (тем более в односторонней американской трактовке) Россия не склонна жертвовать своими экономическими и политическими интересами в мирном ядерном сотрудничестве с другими странами, если при этом формально соблюдаются условия ДНЯО, гарантии МАГАТЭ и согласованные нормы ядерных поставок за рубеж;

Отношения с США имеют для России важнейшее значение, в том числе в связи с программами помощи ей со стороны Запада в ядерной сфере, и она готова в определенных пределах учитывать американские требования;

В то же время Москва будет сопротивляться давлению Вашингтона в сторону прекращения законных с точки зрения ДНЯО сделок с другими странами, даже если эти страны в текущий исторический момент не нравятся данной американской администрации и если есть подозрения относительно военных ядерных программ и амбиций зарубежных партнеров России.

В этом плане продолжение бушеровского проекта и его возможное расширение приобрели для Москвы не только практическое (доход в 5 млрд. долл.), но и принципиально-политическое значение. Доводы о том, что даже мирный проект дает Ирану знания, технологии и материалы, которые теоретически могут быть использованы в военных целях, не воспринимаются в Москве;

Россия, как и большинство американских союзников, будет возражать против силовых методов решения проблем нераспространения (хотя по политическим соображениям она поддержала Инициативу по безопасности в борьбе с распространением оружия массового уничтожения — ИБОР) и отдавать предпочтение диплома-

тическим и экономическим инструментам, укреплению правовой базы и механизмов экспортного контроля, связанных с ДНЯО, причем применяемых на недискриминационной основе ко всем поставщикам и импортерам ядерных материалов и технологий;

Без инициативы извне Россия едва ли станет поддер-

живать идеи более жесткого экспортного контроля или эмбарго на поставки компонентов замкнутого ядерного цикла отдельным странам, которые могут избирательно затруднить ее внешние проекты такого рода (во всяком случае, в отсутствие серьезных стимулов и компенсаций со стороны Запада).

Литература:

1. Об экспортном контроле: Федеральный закон от 18.07. 1999 № 183-ФЗ (ред. от 01.12.2007) // Собрание законодательства РФ. — 1999. — №30. — Ст. 3774.
2. Актуальные задачи развития Вооруженных Сил Российской Федерации: Сборник материалов министерства обороны РФ. — М., 2003.
3. Всеобщее соблюдение: стратегия ядерной безопасности / Фонд Карнеги за международный мир. — Вашингтон, 2004.
4. Военная доктрина Российской Федерации // Независимая газета. — 2000. — № 74 (2136).
5. *Ferguson C. D., Potter W. C.* Improvised Nuclear Devices and Nuclear Terrorism, Weapons of Mass Destruction Commission. — Stockholm, 2004.
6. Интервью президента В. Путина британской телерадиокорпорации «Би-би-си» 22 июня 2003 г. // www.kremlin.ru.

Подходы к формированию и реализации современной миграционной политики

Прыткова Ю.И., аспирант

Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского

Политика, проводимая в последние годы в отношении соотечественников за рубежом и предпринимаемые в этом направлении меры, безусловно, являются частью миграционной политики России. Однако столь тонкое и деликатное политическое направление, дабы избежать ошибок, должно учитывать то обстоятельство, что в сложной иерархии внутренней и внешней политики любого государства миграционная политика занимает особое и совершенно самостоятельное место. В то же время она тесно связана с основными блоками государственной политики, влияет на них и одновременно зависит от них.

Политика в отношении территориального перемещения населения в первую очередь продиктована необходимостью изменить или поддержать численность и состав населения всего государства или отдельных его частей путем воздействия на направления движения, количество и состав мигрантов.

Являясь частью социально-экономической политики, она должна выполнять структурирующую роль, т. е. увязывать проект социально-экономического развития с проектом (прогнозом) количества, качества и размещения населения.

Нельзя забывать, что, будучи объективным социально-экономическим процессом, миграция населения в каждом государстве имеет несколько основных тесно взаимосвязанных составляющих — внутренняя миграция, эмиграция и иммиграция (в том числе вынужденная и трудовая). Следовательно, миграционная политика — это целое, а иммиграционная, эмиграционная, внутренняя миграционная политика, ее составляющие. Все части целого должны согласовываться между собой и работать на общую идею [1].

По мере трансформации социально-экономической ситуации в стране изменяется и роль отдельных составляющих ми-

грационных процессов. В последние десятилетия все большее значение приобретает трудовая миграция, а с точки зрения демографического развития — переселение на постоянное место жительства.

Итоги прошедшего десятилетия очень ярко высветили роль и обусловленность миграционного поведения и социально-экономического развития России. Но позитивное использование территориального передвижения населения для развития страны зависит от наличия миграционной политики в государстве. Опыт последнего десятилетия показал, что отдельные фрагменты государственного управления миграционными процессами в России не являются в полном смысле слова государственной миграционной политикой. Отрывочные, не взаимоувязанные и не взаимообусловленные меры или полумеры воздействия на отдельные стороны миграционных процессов приводят, как правило, к результатам, противоположным ожидаемым. Это справедливо по отношению ко всем видам проблемных категорий мигрантов и ко всем видам проблемных миграционных процессов.

Ставка на использование иностранной рабочей силы может быть сделана, но попадать в зависимость от этого фактора экономика не должна. Поэтому как дополнение к собственным трудовым ресурсам рассматривать временную трудовую миграцию можно, но главное — это прирост занятых из числа постоянного населения, а это предполагает миграционный прирост.

Для миграционного прироста необходимы два условия: наличие желающих переехать в страну на постоянное место жительства и наличие у страны протекционистской миграционной политики, т. е. оказание содействия при пе-

реселении — правового, материального, социально-психологического.

В этом и заключаются стратегические задачи России в области миграции. Поэтому необходима миграционная политика, соответствующая современным реалиям [2].

Для реализации миграционной политики в отношении соотечественников и определения наиболее эффективных мер важнейшим условием является мониторинг ситуации и научная разработка направлений их проведения.

В период реализации федеральной миграционной программы (точнее, в тот период, когда государственным заказчиком программы была ФМС России) предпринимались попытки проведения научного анализа эффективности мер государственной помощи по адаптации вынужденных переселенцев на территории России, которые и являлись соотечественниками в современном понимании данного термина. Необходимость проведения обследования связана с отсутствием сплошного наблюдения за данной категорией мигрантов в процессе их обустройства. Кроме того, отдельные качественные характеристики не могут быть получены только статистическим путем, требуется интервьюирование по определенной программе.

В 1994 и 1998 годах были организованы социологические обследования положения вынужденных переселенцев с целью определения степени (уровня) эффективности деятельности федеральных и региональных органов исполнительной власти, с одной стороны, и самих вынужденных переселенцев, с другой стороны, а также их взаимодействия по решению проблем обустройства на новом постоянном месте жительства. В 1998 году обследование проводилось в 14 регионах, т. е. практически во всех укрупненных регионах Российской Федерации, Им были охвачены 5251 семья, 16 971 человек, что соответствовало 5 % от числа зарегистрированных вынужденных переселенцев на середину 1997 года по всей России [3].

Основные выводы из анализа данных социологического обследования следующие:

Необходимо разработать и внедрить систему мониторинговых наблюдений за процессом обустройства мигрантов, причем целесообразнее — по каждому отдельному направлению обустройства (или по виду государственной помощи, — например, по использованию долгосрочных возвратных беспроцентных ссуд), но с максимально возможным охватом регионов.

Следует более обоснованно проводить процедуру присвоения статуса, гарантирующего право на оказание государственной поддержки, а также максимально адресно подходить к определению группы социально слабо защищенных вынужденных переселенцев.

В структуре территориальных органов, ответственных за вопросы миграции, необходимо присутствие достаточного числа специально подготовленных работников, занимающихся решением социальных проблем мигрантов.

Необходимо развивать и совершенствовать регионально-дифференцированные формы государственной поддержки мигрантов. Главными формами поддержки должны стать кредитные (ссудные, ипотечные и т. д.) формы как наиболее

эффективные, наименее затратные и экономически стимулирующие самостоятельную инициативу мигрантов. Это обеспечит возможность сглаживания региональной асимметрии при расселении мигрантов, а также не приведет к конфликту между постоянным населением и переселенцами в связи с их более «привилегированным» положением.

Следует обеспечить более полный учет стартовых возможностей мигрантов при определении степени оказания государственной поддержки. Повышению стартовых возможностей мигрантов должны способствовать межгосударственные договоренности в сфере добровольной миграции по вопросам имущественных и финансовых проблем переселенцев.

Необходима разработка мер адресной поддержки регионов, расселение мигрантов в которых в первую очередь отвечает экономическим и стратегическим государственным интересам. К этим мерам могут быть отнесены меры по совершенствованию межбюджетных отношений и меры в области поддержки занятости мигрантов.

Должно быть усилено взаимодействие между органами исполнительной власти субъектов Федерации по сбору и представлению мигрантам информации о вакантных рабочих местах и ситуации на рынке жилья.

Должен быть существенно повышен уровень информированности потенциальных мигрантов о ситуации в принимающих регионах и успешности обустройства мигрантов, прибывших ранее [4].

К сожалению, не было установлено прямой взаимосвязи между полученными на основе обследований 1994 и 1998 годов выводами и разработанными достаточно аргументированными научными рекомендациями о направлениях и содержании корректировки миграционной политики и мер по ее реализации. Напротив, начавшееся в 1998 году реформирование институциональной структуры управления миграционными процессами не только не исправило допущенных ошибок, а, безусловно, усугубило их, привело к потере влияния в плане позитивной трансформации этого сложнейшего социально-экономического процесса.

Поэтому очень оптимистично звучат рекомендации данных парламентских слушаний относительно основных задач миграционной политики. Именно так и было Рекомендовано сформулировать эти политические направления в проекте Концепции государственной миграционной политики, обсужденном и одобренном на парламентских слушаниях в сентябре 1999 года (материалы опубликованы в журнале «Миграция»).

Однако нельзя забывать, что с тех пор прошло более шести лет ускоренного, успешного экономического развития, трансформации различных внутренних структур российского общества. В этот же период происходили сложные демографические, экономические и политические процессы в странах потенциальной иммиграции. Выросли новые, адаптировавшиеся к внутренней ситуации поколения, ряд стран развивается ускоренными экономическими темпами, постепенно переходят в старшие, нетрудоспособные возрастные группы или вымирают поколения, готовые при минимальной поддержке вернуться на свою историческую Родину. Одним словом, упущено достаточно много времени [5].

В этой ситуации должны быть найдены новые, адекватные уже сегодняшнему социально-политическому и экономическому развитию способы привлечения и адаптации соотечественников в России. По-нашему мнению, наиболее продуктивным представляется направление по предоставлению образовательных услуг все: уровней обучения — как начального и среднего профессионального образования: так и высшего образования. Для этого направления у России пока есть главное — большой интеллек-

туальный потенциал, базы образовательных учреждений. А от стигмы языкового барьера, этнокультурная близость дают преимущества российской образовательной системе на международном рынке образовательных услуг.

Не упустить этот, может быть, последний шанс для получения качественно миграционного иммиграционного потенциала из бывших стран СНГ очень для России, а его использование зависит от компетентности специалистов при разработке мер по привлечению соотечественников из-за рубежа.

Литература:

1. Журнал «Российская миграция», №1, с. 19
2. «Новое миграционное законодательство Российской Федерации: правоприменительная практика», М., 2009, с. 19-37
3. «Постсоветские трансформации: отражение в миграциях», М., 2009, с.9-63
4. Миграционная политика и связи с соотечественниками. Парламентские слушания. М., 2007, с.58-66.
5. Второй межпарламентский форум. Россия-Таджикистан: потенциал межрегионального сотрудничества. М., 2007, с. 65-94.

Политико-экономический анализ противоречий в реализации приоритетных национальных проектов в российских условиях

Трухачев В.В., аспирант

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

В представленной статье автор предпринимает попытку анализа противоречий и трудностей в реализации приоритетных национальных проектов, которые сложились в современных российских условиях. Рассматривается механизм взаимодействия различных социальных, экономических, политических групп на фоне резкого роста экономики России и еще несформированного гражданского общества.

В целом, несмотря на позитивное движение, нацпроекты очень локализованы и не несут институциональных сдвигов необходимых для увеличения конкурентоспособности по методологии оценки двух ведущих индексов и по собственной оценке руководства РФ [1]. И это вполне закономерно, учитывая последствия экономической политики последних десятилетий.

Переход России к рыночной экономике на основе осуществления «шоковой терапии» привел к тяжелым социально-экономическим потрясениям и оказал влияние на социальное расслоение российского общества. За чертой бедности оказалась практически треть населения страны. По этому показателю Россия далеко опережала и (опережает) страны Запада, бывшие социалистические страны Центральной и Восточной Европы и находится на уровне некоторых африканских государств. При среднем десятикратном превышении разрыва между доходами самых богатых и самых бедных слоев населения, считающимся критическим в России, средний доход 10 процентов самых богатых граждан превышал доход 10 процентов самых бедных в 14 раз [1]. Явлением общенационального характера стали многомесячные задержки с выплатой пенсий, пособий, заработной платы. Люди были напуганы потерей денежных вкладов и своих сбережений, дефолтом 1998 г., в результате которого доля россиян с доходом ниже

прожиточного уровня выросла с 18-21 процента до 27-29 процентов, а в некоторых регионах Дальнего Востока этот показатель достигал 60-70 процентов [1].

Страна впала в унижительную зависимость от международных организаций: внешний долг России на конец 1999 г. в перерасчете к ВВП составлял почти 90 процентов [1].

В ходе решения всех этих проблем были достигнуты определенные результаты, которые оказали заметное влияние на изменение социального положения граждан. Вот первые шаги, предпринятые властью в 1999-2004 гг. по решению социальных проблем, укреплению жизненного уровня россиян [2]:

- принципиально изменилась экономическая ситуация, что позволило добиться положительных сдвигов в социальной сфере: рост ВВП с 1999 г. составил почти 30 процентов, в три раза упал уровень инфляции, увеличились инвестиции в основной капитал, что очень важно для развития внутреннего рынка, роста внутреннего потребления, обеспечения стабильности курса национальной валюты, выросли золотовалютные резервы Центрального банка до 84 млрд долларов, т. е. достигли рекордного уровня за всю историю страны, включая и ее советский период;

- устранены такие тяжелые последствия экономических и социальных реформ, как хронические невыплаты пенсий и пособий, массовые невыплаты заработной платы, хотя

в некоторых регионах все еще имели место задержки по заработной плате. Исчезли как массовое явление забастовки учителей, других работников бюджетной сферы; — начиная с 2000 г. достигнута положительная динамика всех основных социальных показателей. Доходы граждан росли опережающими темпами, четырежды за три года повышался минимальный размер оплаты труда. Средний размер пенсий в реальном выражении вырос с 1999 г. почти на 90 процентов, реальные доходы — в полтора раза, реальная заработная плата — почти в два раза;

- уменьшилась официальная безработица почти на одну треть. По сравнению с благополучными странами она не очень высока и составляет порядка 10-12 процентов трудоспособного населения (в Испании — 17-18 процентов, в Германии — 11 процентов). Ее отличительная черта — явно выраженный региональный характер. Во многих регионах были созданы центры по переподготовке кадров, востребованных новыми социально-экономическими реалиями;

- число людей с доходами ниже прожиточного минимума сократилось на одну треть.

Таковы некоторые из масштабов перемен в социальной сфере, произошедших в 1999 — начале 2004 гг. Таким образом, повышение уровня и качества жизни народа является одной из важнейших целей и задач осуществляемой экономической стратегии.

Кроме вышеуказанных реформ, в России начали осуществляться преобразования пенсионной системы, жилищно-коммунального хозяйства, здравоохранения, жилищного строительства, кредитной, финансовой, таможенной и иных сфер общественной жизни. Проводится военная реформа, реформирование оборонно-промышленного комплекса.

Все реформы в указанных сферах начались не сразу, им предшествовал комплекс подготовительных мер, в том числе правового характера. Имея поддержку большинства в Госдуме, президент мог предпринимать более решительные шаги по проведению их в жизнь, принятию Федеральным собранием необходимых законопроектов [3].

В 1999 — начале 2000 г. начинается новый период в истории страны. Он связан с преодолением кризиса — финансового, экономического, политического и социального, формированием экономической политики, способствующей положительным сдвигам в экономике, а также в решении некоторых социальных проблем. В результате четырех лет напряженной работы правящей власти удалось добиться улучшения макроэкономических показателей — ускорения темпов роста национальной экономики, некоторого улучшения материального положения граждан. Общие экономические результаты страны к 2004 г. превзошли оптимистические ожидания. Эти годы были в целом благоприятным для российской экономики. Довольно успешным для российской экономики оказался и 2003 г. Он был отмечен высокими темпами роста ВВП (7,2%) [4].

Начиная с 2000г. федеральный бюджет после длитель-

ного периода впервые за многие годы стал сводиться с профицитом, т. е. превышением доходов над расходами. С того же года достигнута положительная динамика всех основных социальных показателей. Высокие темпы роста ВВП дали толчок росту реальных доходов населения, которые за последние четыре года выросли более чем в полтора раза.

По данным Министерства труда и социального развития, значительно снизилось количество россиян, проживающих за чертой бедности. Если в 1999 г. в России ниже черты бедности находились 41,2 млн человек, то к декабрю 2003 г. эта цифра сократилась до 27,8 млн. В том же 2003 г. реальный рост доходов населения России составил 14,5 процента. Социальная напряженность, характерная для страны еще несколько лет назад, значительно уменьшилась. Увеличились золотовалютные резервы Центробанка. За последние четыре года они выросли более чем вчетверо, достигнув, как отмечалось, рекордного уровня за всю историю России, и продолжают расти. По состоянию на 30 января 2004 г. резервы Центробанка составили 84,1 млрд долл., на 5 февраля того же года — 84,3 млрд долл. (в августе 1998 г. резервы ЦБ сократились). При этом Россия заметно активизировала процесс по урегулированию внешних долгов. Она смогла безболезненно для страны осуществить выплаты внешнего долга в январе 2004 г. — 1,07 млрд долларов, в феврале того же года — около 2,5 млрд долл. [4].

Наряду с предприятиями в топливно-энергетическом комплексе особенно важно отметить успехи промышленного сектора экономики, где максимальное падение, как отмечалось, имело место в конце 1998 г. Но уже к 2002 г. уровень промышленного производства превысил минимальную кризисную отметку более чем на 25%. В том же году рост промышленного производства увеличился на 3,9%, мясной и молочной продукции — на 12,4%, рыбной — на 7,4%. В целом за 1999-2003 гг. промышленное производство выросло более чем на 30%, инвестиции — почти в полтора раза и т. д. Одной из важных причин роста экономики является приток нефтедолларов. Мировые цены на нефть бурно росли, в 2000 г. поднялись выше 30 долл. за баррель. Они обеспечили, по данным Всемирного банка, 3,2% в общем 7,2-процентном росте ВВП России. Валютные поступления от экспорта нефти способствовали стабилизации макроэкономических показателей, создавали возможность направить ресурсы на развитие социальной сферы и экономики. Мировой опыт свидетельствует о том, что история цивилизации наряду с другими факторами во многом связана с освоением различных источников энергии. Подходя к России с этих позиций, подчеркнем, что она полностью обеспечена топливно-энергетическим ресурсом [4].

Результатом переходного периода стал не только необратимый уход от социалистического эксперимента XX века, но и формирование нового российского капитализма с глубоким неравенством и широчайшей диверсификацией интересов различных общественных групп, регионов,

типов и групп бизнеса. Речь идет о выборе пути модернизации общества в целом через модернизацию гражданского общества, экономики и государства. Перспективы экономического роста в стране остаются в основном благоприятными, что определяет возможность постановки новых, намного более амбициозных задач.

При этом важно понять, каковы текущие и долгосрочные интересы самих участников преобразований, что в них различается, а что совпадает. Конфликт интересов может затормозить развитие, но коалиция общественных сил в интересах модернизации страны предполагает и самоограничение — невозможность реализации текущих целей основных игроков «здесь и сейчас».

Общие цели модернизации России 2009-2010 года во многом совпадают с целями трансформации рубежа 1980-1990-х годов: демократическое развитие, формирование гражданского общества, приближение уровня благосостояния граждан к европейскому эффективная экономика, реорганизация государства в новых условиях и выход из бессмысленной мировой конфронтации. Иными словами, это уход от советской политической системы и холодной войны, но без снижения уровня жизни граждан, развития науки и культуры, стабильности государства и положения страны в мире.

Россия в прошедший период своей истории столкнулась с известной проблемой «тройного перехода»: от советского (авторитарного) государства к демократии, от планового хозяйства к частной собственности и рынку и от республики в составе другой огромной страны к самостоятельному государству [5]. Все, кому менее 35 лет, практически не имеют опыта экономической жизни в плановой экономике, не жили в советском обществе и в СССР. Устойчивое развитие экономики в процессе перехода в огромной степени зависит от главенства закона, обеспечения политической стабильности, безопасности, надежных гарантий прав собственности. Комбинация трех трансформационных процессов стала причиной огромных издержек адаптации. Десятилетие кризиса только придавило естественные потребности людей в нормальной общественной жизни, динамичной экономике и эффективном государстве. Бедность заставляла терпеть или эмигрировать — теперь же возросшее благосостояние побуждает граждан предъявлять более высокие требования к качеству жизни и экономической политики, и эти требования будут только расти [5].

Макроэкономическое благополучие страны в последние годы создало ощущение эйфории у политической элиты; все кажется возможным — от социальной стабильности до модернизации и активной внешней политики. Многие проблемы предшествующих пятнадцати лет постепенно ушли на второй план, возникла свобода маневра бюджетными ресурсами, появились средства на социальные цели, армию и оборонный сектор. Ведущие нефтегазовые и металлургические компании получили огромные финансовые ресурсы и перешли к активному глобальному позиционированию. Среднегодовые темпы

прироста реального потребления населения, составляющие 11 проц. в течение восьми лет, вывели страну на уровень примерно в 1,8 раза выше уровня 1990 года [5].

Между тем даже продолжительный подъем не мог решить многие острые проблемы страны. Масштабы проблем могут быть косвенно измерены потерями ВВП при 43-процентном падении к 1989 г. Россия и на старте трансформации отставала от развитых демократий по большому числу параметров, однако издержки перехода и тяжесть последствий кризиса, в частности, социальные издержки и потери человеческого капитала усугубили отставание [5].

Спустя два десятилетия видно, какие возможности развития были упущены, где конкуренты догнали и обогнали российских производителей, какие люди уехали и реализовали свои возможности вне страны. Результаты глобальной конкуренции за эти годы огромны; новые страны вышли в период бурного роста, в том числе в отраслях, в которых Россия имела определенные шансы.

Сегодня российское государство располагает значительными резервами, но они неадекватны тем масштабам расходов, которые необходимы стране для модернизации. В современном (рыночном) мире государства могут осуществлять бюджетное финансирование в пределах нескольких процентных пунктов ВВП — основные инвестиции в объеме еще 15-20 проц. ВВП должны быть сделаны бизнесом [6]. Полтора десятилетия посткоммунистического развития с точки зрения обновления и модернизации были потеряны. Утешающими фантазиями являются прогнозы бурной модернизации вне адекватных институциональных оснований.

Сегодня речь идет о выработке стратегии развития страны и модернизации государства не на очередной политической цикл, а на поколение вперед. Мы возвращаемся к надеждам на широкую модернизацию, улучшение благосостояния и достойное место России в мире в третьем тысячелетии. В этой самой общей постановке все общественные силы страны едины, но объективное положение отдельных групп порождает ситуации их конкуренции друг с другом, существенного различия их интересов.

В условиях общего роста потребления в ходе подъема продолжается рост неравенства. Страна прошла за короткие 17 лет путь от квазиэгалитарного советского общества до общества с англосаксонской структурой доходов. При этом неправильно оценивать социальное неравенство только по доходам и потреблению. Имеющиеся данные о собственности, конечно, неполны, но огромная концентрация собственности в России, по всей видимости, не уступает или даже превосходит ведущие страны Латинской Америки [6]. Подобный характер социальной структуры (особенно распределение собственности и доходов) предполагает значительную устойчивость: закрепление концентрации богатства и бедности на полюсах общества. Англосаксонский вариант социального неравенства, хотя также характеризуется высоким диспаритетом, но сохраняет шансы на вертикальную динамику.

Деление российского населения на состоятельное (20 проц.), среднеобеспеченное (еще 40 проц.) и бедное (40 проц.) не совпадает с аналогичными категориями в европейских странах. «Средние» 40 проц. в развитых странах — это часть среднего класса, являющегося источником стабильности. В наших условиях уровень дохода и потребления этих групп не соответствуют их представлениям о достойном существовании. Чувство несправедливости побуждает их к участию в давлении на работодателей и государство с тем, чтобы добиться увеличения социальных расходов. За последнее десятилетие структура распределения доходов в России, в общем, постепенно закрепила: на 20 проц. богатых приходится примерно 50 проц. дохода (в Европе — 40 проц.), у «средних» 40 проц. — это 35 проц. (40 проц. в европейской традиции), а на необеспеченные 40 проц. населения остается 15 проц. (20 проц. в Европе). Важно еще и то, что на самый состоятельный дециль в латиноамериканских условиях и в России приходится 35 проц. видимого дохода (25 проц. в Европе) [6].

В результате политический выбор невелик: можно предвидеть борьбу социальных программ, за которой стоит консервация структуры или повышение ее подвижности, — движение «от Латинской Америки к США», скорее чем к Европе.

Социальные различия даже в развитых районах страны достаточно заметны, трения сдерживаются быстрым ростом потребления как за счет личных доходов в частном секторе, так и за счет бюджета. При 11-процентном среднегодовом росте реального потребления, видимо, даже бедные слои населения ощущают некоторое улучшение благосостояния. Опасность для социальной стабильности впереди: если общие темпы прироста доходов и потребления замедлятся до умеренных 3–5 проц., многие слои могут оказаться в зоне «нулевого» роста потребления, тем более что состояние социальной сферы остается достаточно тяжелым [1]. Таким образом, на нынешнем этапе постсоветского развития внутри общества формируется глубокий распределительный конфликт.

К сожалению, несмотря на декларации реформаторов о важности среднего класса, мало было сделано для поддержки интеллигенции, которая получила право коммерческой деятельности и эмиграции, но не получила ясных прав собственности на интеллектуальный продукт. Для того чтобы реализовать научно-техническую идею, автору по-прежнему выгоднее вывезти ее в голову и воплотить с помощью внедренческих фирм на Западе. Что касается малого бизнеса, то он не получил серьезной защиты от поборов, «крыш» и коррумпированных чиновников [8].

Возникающий средний класс пока остается относительно малочисленным, но его влияние и роль будут расти — вопрос в том, насколько это отразится на социально-политических процессах в стране и как скоро влияние среднего класса станет сопоставимым с «весом» верхнего слоя бюрократии и крупного бизнеса. Большая часть нашего среднего класса по-прежнему имеет ограниченные активы и финансовую устойчивость, и потому

трудно надеяться на его политическую активность. Кроме того, между группами, входящими в состав среднего класса, существует распределительный конфликт: бизнесмены должны платить налоги, а наука и бюрократия имеют разные воззрения на то, как эти налоги лучше потратить.

Слабость гражданского общества по итогам переходного периода констатируют не только сами его активисты, но и представители властей и бизнеса. На первый взгляд и бизнесу, и властям «легче жить», если гражданское общество и его организации не способны оказывать серьезное давление: меньше общественного контроля, меньше текущей подотчетности. Корпорациям легче уходить от ответственности за нарушения трудового законодательства или экологической практики. Местным властям легче игнорировать жалобы общественности на коррупцию и иные нарушения их интересов. Непопулярным министрам также легче «выживать» в условиях слабости гражданского общества. Однако это «облегчение» оборачивается потерями для страны в глобальной конкуренции и устойчивости государства и бизнеса к внешним вызовам. Слабость гражданского общества, ограниченные возможности политической конкуренции или воздействия на процесс принятия решений создают иллюзию спокойствия и сопровождаются недоверием, разочарованием и цинизмом граждан. Прожить так пять-десять лет при благоприятной конъюнктуре и росте ресурсной ренты, конечно, можно, но модернизировать страну в условиях недоверия и социальной апатии (особенно бизнеса и интеллигенции) не удастся. Наше гражданское общество — это один из фундаментов государства и партнер бизнеса. В перспективе именно укрепление гражданского общества и благосостояние граждан будет означать успех трансформации. На нынешнем этапе слабость гражданского общества остается тормозом, а неравенство — потенциальной угрозой модернизации страны [7].

Помимо этой проблемы, существует коллизия «центр-регионы». Перераспределение бюджета от экспортеров природных ресурсов в пользу аграрных регионов оказывает весьма ограниченное воздействие на региональное развитие. Ряд исследований показывает дестимулирующее воздействие такой политики как на получателей (привыкание к иждивенчеству), так и на доноров («все равно отберут»). Бюджетное выравнивание вовсе не способствует выравниванию развития — несмотря на экономический подъем, разрыв между регионами только углубляется. В экономических терминах имеет место конфликт между потреблением и накоплением — получатели дотаций тратят их преимущественно на поддержание потребления. Поэтому перенос финансовых ресурсов от богатых к бедным имеет два эффекта — донор не может их инвестировать, а получатель привыкает к даровому потреблению. В России наблюдается значительное сходство в траектории роста ВРП между наиболее и наименее развитыми регионами, тогда как средние по развитию области движутся по иной траектории [7]. Это указывает сразу на

два обстоятельства: экономически слабые регионы обладают достаточной переговорной силой, чтобы через федеральные перераспределительные механизмы получать долю от прогресса страны, но и богатые регионы в состоянии удерживать динамику этого перераспределения в пределах темпов своего роста.

Чем больше разброс в распределении дохода в стране, тем сложнее и интенсивнее перераспределительные конфликты. В России имеет место коллизия между бедными в более развитых регионах, например, в столицах, и бедными регионами. Подобно тому, как развитые страны мира должны выбирать между помощью развивающимся странам и бедными в собственном обществе, в России бедные регионы также требуют перераспределения и помощи, но их интересы часто не совпадают с общими интересами бедных слоев развитых регионов.

Между российскими регионами имеются существенные различия в экономическом развитии, институциональных особенностях, характере поведения местных политических и деловых элит, сравнимые с глобальным разнообразием стран, входящих в состав ООН. Эта особенность наряду с не менее сложным разнообразием границ и соседей играет важнейшую роль во внутренней политике РФ и резко осложняет процесс модернизации. Значительные региональные различия, перепады в уровне жизни характерны для многих стран, а также для ЕС, который пытается выравнивать уровни развития стран, входящих в его состав, но там перепад менее значителен, чем в РФ. В российских условиях региональный фактор (не говоря о национальных, религиозных и др. особенностях) требует увязывания весьма сложных интересов, системы стимулирования, компенсаций и т. п. [5].

Что касается российского бизнеса, то путь формирования российского капитализма был совершенно необычен, и результат пока все еще весьма далек от тех моделей, которое предположительно брались за образец.

В отличие от «нормативной» приватизации, которая предполагает спецификацию прав собственности и возможность для новых обладателей получить гарантии неприкосновенности данных прав, в России был применен метод максимальной деспецификации. Результатом стала слабость корпоративного контроля, концентрация огромных контрольных пакетов (75 проц., что гораздо выше, чем это принято в западном бизнесе), необходимых для перепродажи и предотвращения насильственных поглощений и недобросовестных захватов. Восстановление четких прав собственности потребует длительного времени и значительных усилий [2].

Кроме того, возник феномен «квазискрытого» собственника, который представлен в советах директоров доверенностями от номинальных оффшорных держателей, но при этом присутствует, пользуется своими правами, распоряжается активами и т. д.

Россия — самая большая экономика, в которой основная часть частной собственности представлена номинальными оффшорными собственниками, а не нацио-

нальными владельцами. Это обуславливает проведение операций по покупке и слияниям компаний за границей — такие операции не затрагивают собственно процессы внутреннего накопления.

В стране присутствует несколько категорий «соучастников» (вместо пенсионных фондов, например) контроля над производственными активами, которые претендуют на свою долю в доходе (ренту). Часто это те бывшие и действующие чиновники, теневые фигуры, представители местных администраций, которые участвовали в первичной приватизации или помогали в ее осуществлении, но не смогли предъявить легальные права и стать акционерами и теперь заявляют права на доход в качестве скрытых кредиторов или портфельных инвесторов.

Приватизация в силу изначальной неопределенности прав собственности затянулась и перешла в фазу перераспределения, которая никак не кончится. Если собственник получил актив по нулевой оценке без обременений, то у него нарушаются стимулы к максимизации текущей стоимости данного актива. Намного легче перепродавать, пока стоимость не достигла рыночного уровня, чем нести коммерческие и иные риски стратегического инвестора. Перераспределение может принимать формы захвата, ложного банкротства, злоупотребления материальным и процессуальным правом в корпоративных конфликтах [2].

Одним из последствий высокой концентрации собственности, крупных контрольных пакетов и оффшорного владения является то, что в России так и не появились «миллионы акционеров». Население страны мало интересуется приобретением акций, что является одним из препятствий для легитимации крупной частной собственности в глазах граждан.

Процесс легитимации собственности, приобретенной путем приватизации, серьезно замедлился. Формальная «амнистия» уже свершилась: срок давности приватизационных сделок вышел. Приняты соответствующие политические решения с тем, чтобы нарушения, допущенные в процессе приватизации, не становились объектом судебных преследований, но россияне по-прежнему с глубоким недоверием относятся к крупной собственности. При зачастую неясных правах владения и наличии различных нарушений в ходе переходного периода это открывает для новых игроков, которые не успели поучаствовать в дележе активов в 90-е годы, возможность потребовать своей доли сейчас, в частности используя имеющиеся административные ресурсы [2].

Многие «соучастники» стремятся получить преимущества, не связанные с производством богатства и новой стоимости (рентоориентированное поведение, сопровождающееся маскировкой истинного владельца и его доходов), что ведет к сохранению высоких рисков для собственников. Российские компании делают крупные заимствования за границей, а российские бумаги и фондовый рынок в целом снова стали привлекательны для портфельных инвестиций. Но при этом инвестиционный бум так и не наступает [8].

Вот это оказывает отрицательное воздействие на темпы модернизации страны, увеличивая риски бизнес-проектов и создавая ощущение неудовлетворенности у образованного населения и политической элиты. В прогнозах и программах министерств рост нормы накопления до 25 проц. переписывается из года в год без изменений уже лет десять. Сейчас государство пытается с помощью частно-государственного партнерства втянуть крупный бизнес в более масштабные проекты, в сущности предлагая сделку: снижение политических рисков и поддержка экспорта капитала (все равно по макроэкономическим причинам надо избавляться от избыточных сбережений) в обмен на сотрудничество в области накопления [8].

В сегодняшней российской экономике наблюдается доминирование гигантов — двух дюжин российских компаний. Формирование группы национальных гигантов в России идет по пути, который наблюдался и в других странах со средним уровнем развития (Бразилия, Испания), но их разнообразие намного шире. Вместе с крупными компаниями Индии, Китая, Бразилии российский бизнес входит в быстро растущий второй эшелон мировых корпораций, который, пользуясь естественными преимуществами, вторгается в ряды грандов мирового бизнеса. Эти преимущества должны включать в себя поддержку государства, что имело место и в период продвижения на мировые рынки — и полвека назад, и в наши дни — крупных компаний стран ОЭСР, таких как «Аэробус», «Статойл», «Эйр Франс» или южнокорейские чеболи. Консолидация российских компаний в сфере производства алюминия, судостроения и авиационной промышленности и их выход в мир «тяжеловесов» в соответствующих отраслях вполне отвечает мировым тенденциям [3].

Доминирование гигантов осложняет жизнь среднего регионального и малого бизнеса. Последний страдает из-за того, что чиновники и представители крупных компаний пренебрегают его интересами. Между тем малый бизнес является естественным занятием для активной части населения и мигрантов, нуждается в особых условиях хозяйствования; для него нужны совершенно забытые с дореволюционных времен формы взаимоотношений с населением и государством, точнее, региональными и местными властями. Проблема развития среднего бизнеса связана с иностранной конкуренцией и доступом к финансированию на внутренних рынках — относительно более дорогому и краткосрочному. Происходит постепенное, отчасти теневое «врастание» малого и среднего бизнеса в свободное экономическое пространство, и если рентоориентированное поведение местных крупных компаний и властей не затормозит легализацию и развитие конкуренции, то развитие малого и среднего предпринимательства будет способствовать повышению национальной экономики, ускорению вертикальной мобильности и высвобождению экономической деятельности из-под бюрократического гнета. Легализация малого бизнеса зависит в первую очередь от характера налогообложения и от сокращения рентных поборов и коррупции — бизнес

не может нормально функционировать, если он вынужден платить «два налога»: обычный — государству и «теневой» — «крыше» [8].

В течение переходного периода государство выступало в качестве генератора формальных институтов. Одновременно государство-реформатор наблюдало за появлением неформальных институтов рынка и собственности, не поспевая, по всей видимости, за ходом событий. Необходимость трансформировать государственные институты в условиях глубокого и многостороннего кризиса создавало тяжелые проблемы для нового государства и его аппарата, в частности, обеднение чиновничества, которое ранее принадлежало к относительно привилегированному слою. С известной оговоркой можно сказать, что на старте реформ у нас было государство-реформатор (удачный или нет — другой вопрос), но еще не было государства — регулятора текущих хозяйственных процессов.

Принятие решений осуществлялось неэффективно из-за внутренней борьбы за власть и влияние, трудностей формирования новой элиты, что неизбежно в новом государстве. Дополнительные трудности были связаны с конфликтом интересов между новым бизнесом и старой номенклатурой, а также с вмешательством региональных элит. В планах первых лет реформ отразился «институциональный нигилизм»; не были осознаны и сформулированы противоборствующие интересы и не предпринималась попытка увязать формальные институты с реальным поведением экономических агентов. В ту эпоху господствовали представления, что рынок якобы сам формирует некую основу, адекватную эффективному хозяйствованию. Вакуум институтов во многих отношениях заполнялся хаотически; доминирующее положение заняли разнообразные неформальные институты, которые теперь придется мучительно реформировать [7].

Позднейшее укрепление государства изменило соотношение сил. Государство и его аппарат стали вновь разрастаться. В условиях растущей экономики в таком усиленном регулировании нет необходимости, а при этом административные барьеры и бюрократизация являются основным препятствием на пути модернизации. Административные издержки ведения бизнеса по-прежнему высоки, число контролеров, их власть и права продолжают расти, тогда как инновационное развитие предполагает максимальную свободу научного и социального творчества и высокий уровень вертикальной мобильности [8].

Сильное государство безусловно необходимо, чтобы реализовать выбранный политический курс и противостоять группе специальных интересов и лоббистов. Многие проблемы развития и модернизации не могут быть решены без полноценного государства. Но при этом не следует смешивать интересы государства и чиновника, который в наших условиях зачастую претендует на излишний (то есть ненужный для эффективной работы рынков) и все возрастающий контроль, что повышает издержки ведения бизнеса и сдерживает производительное накопление.

Коррупция стала национальной проблемой, а недо-

верие к государственным органам и чиновникам разных уровней неизбежно снижает эффективность управления. Повсеместная коррупция воспринимается как норма, отчего зачастую люди перестают верить в возможность решения даже самых простых проблем законным путем [8]. Выполнение законов — даже самых разумных — в России остается проблемой, а новые акты зачастую принимаются наспех, без учета побочных эффектов и отдаленных последствий. Кампаниями по борьбе с отдельными коррупционерами ситуацию изменить не удастся. Более того, повторение таких кампаний без устойчивых положительных результатов будет требовать все больше и больше ресурсов, в том числе политических. Тот факт, что борьба с коррупцией не была включена в повестку дня национальных проектов показывает, что масштаб институциональных вызовов, стоящих перед государством и об-

ществом, на данный момент превосходит способность государства оперативно и эффективно отвечать на них, переводя стратегические цели на уровень практических задач [8].

Сильное государство является локомотивом развития, а слишком сильное — чиновничьим тормозом. Попытка поставить общественное развитие и бизнес под бюрократический контроль ослабляет инновационный потенциал и того и другого и затрудняет решение национальных проблем. Государство-реформатор пока не останется без работы: его задача — следить, чтобы государство-регулятор не перекрыло кислород инноваций [9]. В ближайшее десятилетие государство должно повышать эффективность управления, снижать коррупцию и следить за тем, чтобы законы выполнялись, а действия государственных и контрольных органов были предсказуемыми.

Литература:

1. Публичная лекция Евгения Гонтмахера “Социальная политика в контексте российского кризиса” в рамках проекта «Публичные лекции «Полит.ру», Москва, от 12 марта 2009 года.
2. Веб-сайт “Российская нация” www.gosnation.ru ; Стенограмма заседания секции «Экономика. Технологии лидерства» Форума «Стратегия-2020» .
3. Веб-сайт “Российская нация” www.gosnation.ru ; Стенограмма совместного заседания секций Форума «Стратегия-2020» .
4. Программное выступление В. Путина перед доверенными лицами 12 февраля 2004 г. // Известия. — 2004. — 13 февраля.
5. Иноземцев В.Л. Призыв к порядку: О модернизации России и возможном экономическом прорыве // «Российская газета» — Центральный выпуск от 1 октября 2008 г.
6. Рябов А.В. Разноуровневость общественных изменений и проблема модернизационного срыва в контексте современной российской политики // Российская модернизация: размышляя о самобытности. М.: Три квадрата, 2008.
7. Гонтмахер Е. Социальные угрозы инерционного развития. // Pro et Contra. № 4-5 (38), июль-октябрь 2007.
8. Веб-сайт “Российская нация” www.gosnation.ru ; Стенограмма заседания секции «Право против коррупции» Форума «Стратегия-2020».
9. Веб-сайт “Российская нация” www.gosnation.ru ; Стенограмма заседания секции «Что такое инновации?» Форума «Стратегия-2020».

«Мягкая сила» ЕС: инструмент создания единственной сверхдержавы

Цатурян С.А., студент 4 курса
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

26 ноября 1095 года, после окончания заседаний Клермонского собора перед лицом знати и духовенства папа Урбан II произнес страстную речь, призвав собравшихся отправиться на Восток, организовав тем самым первый крестовый поход на Святую Землю. С этого исторического дня началось не только политико-экономическое, но и культурно-идеологическое освоение европейцами остального мира, превратившегося после эпохи Возрождения и Великих географических открытий в мировую периферию. Создание колониальных империй в Западной Европе, стремящихся закрепить единоличные позиции в мировой торговле, привело к постепенной экс-

траполяции европейских конфессиональных и культурных традиций во внешний мир.

В последующие столетия, значимость культурного проникновения в колониальной политике Запада неоднократно отражалась в трудах европейских ученых, особое место среди которых занимает английский историк А. Тойнби. Указывая в своем фундаментальном труде «Постижение истории» на недостаточность экономического и политического сегмента лидерства Запада остальным миром, легендарный директор Королевского института международных отношений полагал, что Западу предстоит усилить культурную политику для более устойчи-

вого глобального управления. Составляя на протяжении 33 лет ежегодные «Обзоры международных событий» (Survey of International Affairs) он выступал в качестве консультанта британского министерства иностранных дел. Как показала история, труды и опыт А. Тойнби не прошли бесследно для последующих поколений. Именно идеи А. Тойнби, связанные с созданием универсального государства, **Мирового города**, легли в основу современного Европейского союза, который, по замыслу своих создателей, должен объединить весь мир в единое политическое, экономическое и культурное пространство.

Сегодня ЕС, объединивший под своим знаменем 27 государств, подписавших Договор о Европейском союзе (Маастрихтский договор), превратился в уникальное международное образование, члены которого отказались от определенной части национального суверенитета ради создания политического объединения с единой структурой.

Создание подобного беспрецедентного субъекта межгосударственных отношений предопределило формирование «мягкой силы», в рамках которой происходит перманентное распространение европейских ценностей и представлений.

Нормативно-правовой базой единой культурной политики Европейского Союза стала статья 128 Маастрихтского договора (1992), призывающая руководство Союза «способствовать расцвету культур государств-членов, уважая при этом их национальное и региональное разнообразие», и одновременно развивать «общее культурное наследие» [5]. Особое значение также приобрела резолюция ЕС 1995 о развитии культурной статистики, нацеленная на формирование общих стандартов изучения культурных процессов в странах ЕС, в частности — развития культурных индустрий и рынка культурных товаров и услуг, на базе которых действует агентство Eurostat. По мнению членов Европарламента, «деятельность Сообщества должна быть направлена на содействие развитию сотрудничества государств-членов, а также, при необходимости, на поддержку их деятельности в сферах: совершенствование и распространение знаний о культуре и истории европейских народов, сохранения культурного наследия общеевропейского значения, некоммерческих культурных обменов, развития искусства и литературы, в том числе и аудиовизуальный сектор» [5].

На пути к европейской «мягкой силе»: противоборство в евроатлантической системе

Развитие европейской «мягкой силы» происходило в весьма сложных исторических условиях. Усиление позиций американского капитализма после Первой мировой войны, ориентированного на ослабление английских и французских информационных картелей, привело к временному упадку культурного влияния Старого Света на мировую систему. Значительный успех американцев в психологической борьбе был достигнут в период форми-

рования ялтинско-потсдамской системы международных отношений, закрепивший за США монопольное право в сфере спутниковой связи.

Таким образом, американо-европейские отношения, обостряемые противоборствующими полюсами капитализма, зачастую носили напряженный характер, что (несмотря на культурное влияние эпохи Просвещения) проявилось как в период после Первой мировой войны, так и после окончательной капитуляции Третьего рейха в 1945 г. Обозначенное противоборство выражалось стремлением финансово-промышленных кругов Нового Света захватить перспективные зоны вложения капитала в Восточной Европе, и в ближневосточном макрорегионе, реализовав в конечном итоге, стратегию «Анаконда». Движимые идеями англо-американских геополитиков Х. Макиндера («Хартленд»), Н. Спайкмена («Римленд»), Б. Адамса и И. Боумена (глава Совета по международным отношениям), политические и экономические круги США придавали особое значение коммерческой рекламе, усиливающей привлекательность Вашингтона среди европейской молодежи. Усиленное давление американской массовой культуры и образа жизни после Второй мировой войны сформировало критичные позиции у большинства интеллектуалов Западной Европы. Привлекательность Соединенных Штатов также усиливалась за счет Плана Маршалла, позволившего восстановить экономическое положение европейских союзников Вашингтона и закрепить доминирующий статус доллара в качестве мировой валюты.

Современная «мягкая сила» Европы сформировалась под перманентным воздействием культурной политики Вашингтона. Так австрийский историк Р. Вагнлейтнер утверждал, что «быстрая адаптация многих европейцев к американской поп-культуре после Второй мировой войны *впрыснула молодую энергию и в [«высокую»] культуру послевоенной Европы, поскольку охотно усваивались такие простые принципы, как свобода, легкость, жизнерадостность, либерализм, современность и юношеский задор* (курсив автора — С. Ц.). Доллары, инвестированные в рамках плана Маршалла, были важны для достижения американских целей в реконструкции Европы, но не менее важными были и идеи, привнесенные с американской массовой культурой» [4].

Ключевым периодом формирования европейской культурной политики стали бархатные революции в Центральной и Восточной Европе, которые привели к падению социалистических правительств в этих странах. Одной из важнейших причин этих геополитических изменений стало воздействие культурного образа Европы на процесс формирования внешнеполитических воззрений М.С. Горбачева. Российский аналитик М. Троицкий характеризует это влияние следующим образом: «Стремясь строить «общеевропейский дом» на основе одинаковой безопасности и при соблюдении политических прав граждан, Горбачев фактически согласился с правом со-

юзников СССР выбирать альянсы по своему усмотрению, а затем — после Венской встречи СБСЕ — согласился признать примат международного права над внутренним. Это, в свою очередь, позволило политическим объединениям в странах Варшавского договора требовать прямого применения положений международных документов, касающихся стандартов соблюдения политических свобод и прав личности. Европейские гуманистические ценности сыграли, таким образом, важнейшую роль в легитимизации антикоммунистической оппозиции в бывших социалистических странах, ускорив трансформацию последних» [6].

Источники «мягкого» могущества Европы

Сегодня понятие «европейские ценности» («идеалы строителя» единой Европы) стало довольно широким. Оно включает в себя представления о необходимости разрешать споры мирным переговорным путем, соблюдении гражданских и политических прав и свобод человека и этнических меньшинств. Другие компоненты «европейских ценностей» — обеспечение экономической и политической стабильности на основе общественной солидарности и повышении благосостояния европейцев, поддержание безопасного и дружественного внешнего окружения. Данные ценности влияли и продолжают влиять на политическую культуру многих неевропейских стран и регионов — от Восточной Азии до Африки и Латинской Америки [6]. Это обстоятельство подвигло британского исследователя Дж. Линдли-Френча дать следующую характеристику психологическому стереотипу ЕС: «Сущность Европы как центра силы, олицетворяемого Европейским Союзом, заключается в ее фундаментальной моральности» [8].

Анализируя культурную конкурентоспособность Европейского союза, основанную на моральных ценностях, профессор Гарвардского университета Дж. Най полагает, что «никакое европейское государство не может надеяться на конкуренцию с США в размерах, однако сама объединенная Европа представляет собой рынок эквивалентных размеров с большим по численности населением». «Кроме того, — продолжает Най — Европейский союз, будучи символом объединенной Европы, сам в себе носит характер «мягкой силы»» [10, с. 77].

«Мягкая сила» ЕС, призванная сформировать благоприятный образ как внутри Союза, так и во внешней среде, имеет несколько неизменных задач. Во-первых, усилия европейских внешнеполитических элит направлены на универсализацию собственных культурных ценностей, представлений и правовых институтов, с помощью которой все страны Союза будут все больше делегировать сегменты национального суверенитета наднациональному органу. Во-вторых, (это вытекает из первой задачи) централизация полномочий в руках Брюсселя позволит банковскому капиталу Западной Европы упрочить положение над мировой периферией, перенаправив основные золо-

товалютные потоки в лоно Европейского Центрального Банка (ЕЦБ).

Евро становится фактором глобального экономического влияния. С его введением у Евросоюза появилось больше возможностей проводить независимую от США экономическую и валютную политику. Возрастающая роль евро позволяет увеличить объем внешнего кредитования за счет эмиссии банкнот ЕЦБ, зарабатывать на разнице между фактической стоимостью выпуска банкноты и ее номиналом. Возможно, она также повысит доходы европейских финансовых центров и фирм из стран Евросоюза [1].

Интересную точку зрения относительно целей ЕС выражают французские исследователи Жак Делорс и Этьен Давиньон, полагающие, что «должна быть проведена связь между инструментами «мягкой силы» ЕС, например, развитие экономического партнерства, и растущим влиянием в области политики и безопасности, чтобы Европа могла стать глобальной силой». Они убеждены, что европейцы должны постараться «расширить свое трансатлантическое мышление, чтобы ЕС и США могли более тесно сотрудничать в области определения общих интересов в мире, где их население составляет меньше 10% мирового населения». Рекомендации аналитиков затрагивают также проблему создания общеевропейской истории: «правительства европейских стран должны предпринять новые усилия по укреплению в Европе чувства общей истории и ценностей. Более сильное европейское самосознание — лучшая основа для создания многокультурного общества» [2]. Из этого утверждения вытекает приоритет европейской культурной политики: ЕС должен представлять собой влиятельного и справедливого игрока на мировой арене, а не «конгломерат», в котором сосуществуют различные точки зрения.

Стремительное экономическое развитие Европейского союза, (25% мирового ВВП) происходящее под знаменем транснациональных корпораций, приводит к формированию благополучного образа последних как в странах Центральной и Восточной Европы, так и на Ближнем и Среднем Востоке. Ярчайшим примером служит популярность следующих финансово-промышленных конгломератов: Royal Dutch Shell, BP, HSBC Holdings, Banco Santander, Total, Volkswagen Group, Mercedes-Benz, Vodafone и тд.

Привлекательность ЕС, символизирующая идею пострасового развития общества, все более притягивает симпатии миллионов людей за пределами формируемой сверхдержавы. По исследованию, проведенному аналитическим отделом ЦРУ, «европейское искусство, литература, музыка, дизайн, мода и еда долго служили глобальными культурными магнитами». Американская разведка полагает, что «каждая европейская страна обладает сильной культурной привлекательностью: половину из десяти наиболее распространенных разговорных языков мира составляют европейские языки» [7].

Действительно, европейские языки сумели сместить с главных ролей большинство языков, которыми пользовались народы Азии, Австралии и Латинской Америки и, тем самым, стали инструментом международного общения. К примеру, испанский язык связывает Иберийский полуостров с Латинской Америкой. Отдельно следует упомянуть об экспансии английского языка, обладающего на сегодняшний день колоссальным коммуникативным пространством, начиная от Великобритании и стран Содружества, и заканчивая самими Соединенными Штатами.

Активная лингвистическая политика проводится также правительством Франции, которое ежегодно тратит порядка 1 миллиарда долларов на укрепление статуса французского языка как в странах Франкофонии, так и во всем мире. По мнению ряда исследователей, эти меры привело к усилению «французской мягкой силы в последние полвека, хотя Париж уже не является первой интеллектуальной, культурной и философской столицей мира» [9, с. 4].

«Мягкая» мощь Европейского союза зиждется также на научных достижениях, которые из года в год получают признание мирового сообщества. Интересную статистику Нобелевских премий, присужденных европейцам, приводит профессор Дж. Най. Из этих данных следует, что «Франция занимает первое место количеству Нобелевских премий по литературе, Великобритания, Германия и Испания соответственно — второе, третье и четвертое. Великобритания, Германия и Франция занимают второе, третье и четвертое место по Нобелевским премиям в области физики и химии» [10, с.78].

«Мягкую силу» Европы можно также проследить по другим внушительным показателям: «Великобритания, Германия и Франция идут на третьем, четвертом и пятом местах (после США и Японии) по объемам продаж музыкальной продукции. Германия и Великобритания занимают третье и четвертое место по продажам книг и четвертое и пятое — по количеству вебсайтов в Интернете. Франция находится впереди Соединенных Штатов по привлечению туристов. Великобритания и Германия занимают второе место по количеству просьб о предоставлении политического убежища. Граждане Франции, Германии, Италии и Великобритании имеют более высокую продолжительность жизни, чем граждане США» [10, с.76]. Среди прочих культурных преимуществ Европейского союза над США, Дж. Най выделяет роль европейского футбола, который «более популярен в мире, нежели американский футбол или баскетбол» [10, с. 77].

На сегодняшний день страны Союза направляют значительные средства на развитие своей публичной дипломатии, особенно в области налаживания международных культурных контактов. Франция стоит на первом месте, расходуя 17 долларов [в год] на душу населения, что в четыре раза больше, чем у занимающей второе место Канады, за которой идут Великобритания и Швеция. Для сравнения: расходы Государственного департамента США

на финансирование международных культурных программ составляют лишь 65 центов на душу населения в год. Кроме того, европейские страны настойчиво наращивают прием иностранных студентов в свои колледжи и университеты [4].

Представляется необходимым выделить инициативу Президент Еврокомиссии Ж.. М. Баррозу, заявившего, что Союз намерен выделить 600 миллионов евро для финансирования программ экономической помощи в 2010-2013 гг..350 млн. евро будет выделено в качестве чистого финансирования, а остальные средства будут привлечены в результате повторного размещения сумм, поступающих от уже существующих проектов помощи. Новое партнерство с восточными соседями ЕС, которое затронет Азербайджан, Грузию, Армению, Молдову, Украину и Беларусь, подразумевает более активное подключение к политическим процессам, начало возможного этапа заключения с этими странами соглашений ассоциирования нового типа, более основательную интеграцию в экономику ЕС, упрощенное перемещение граждан по ЕС [3]. По утверждению Ж.. Баррозу, данная инициатива является демонстрацией «мягкой силы» ЕС.

В своем публичном выступлении глава Еврокомиссии выделил следующие **принципы культурной политики Брюсселя**: «Стабильность и благополучие в 21-м веке могут принести экономика, а не ракеты; Диалог, а не демонстрация силы; Партнерство и многогранность, а не односторонность» [3].

Анализируя современные тенденции развития «мягкой» силы ЕС, можно с уверенностью констатировать, что культурно-коммуникационные возможности Брюсселя могут быть использованы «как в противовес США, делая односторонние акции Вашингтона дороже», но могут и «подкреплять американскую «мягкую» силу, облегчая достижение Соединенными Штатами своих целей». Это особенно актуально в контексте «приверженности Европы принципам демократии и соблюдению прав человека, что помогает продвижению ценностей, которые разделяются Америкой и обуславливают цели и задачи ее внешней политики». В целом, внешнеполитические элиты ЕС осознают, что «многосторонняя дипломатия возможна и без многополюсного баланса военных сил, и были бы рады разделить с США их «мягкое» могущество при условии, что Америка перейдет к внешней политике, предполагающей большее сотрудничество» [4].

Таким образом, следует отметить, что «мягкая сила» ЕС вероятнее всего будет стремиться к «браку» с американской военной мощью, укрепив в конечном итоге трансатлантические связи, столь необходимые для построения будущего универсального государства. Именно альянс «ЕС-США» сумеет объединить Старый Свет с Новым для последующей экспансии в Евразии. Для реализации этих целей нынешняя администрация Б. Обамы объявила о создании новой эры сотрудничества, с помощью которой должна произойти синхронизация усилий по глобальному имперостроительству.

Литература:

1. Буторина О. Международная валютная система // Россия в глобальной политике. 2003. № 4
2. Делорс Ж., Давиньон Э. Новое начало для Европы. <http://www.idea-magazine.com.ua/archive/9930/trends/9967.html>
3. ЕС предлагает шести соседним государствам близкое партнерство. http://europespb.ru/modules.php?name=News&file=view&news_id=7349
4. Най Дж. «Мягкая сила» и американо-европейские отношения. http://www.situation.ru/app/j_art_1165.htm
5. Правовое обеспечение политики Европейского Союза по культуре. <http://www.maecenas.cc.ua/patronage-and-governance/laws-and-bills/720-pravovoe-obespechenie-politiki-evropejskogo-sojuza-po-kulture.html>
6. Троицкий М. Европейский союз в мировой политике. <http://www.intertrends.ru/five/004.htm>
7. Central Intelligence Agency, *The World Factbook*. <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/fields/2098/>
8. Lindley-French J. The ties that bind // NATO Review. Autumn 2003. (http://www.nato.int/docu/review/2003/issue3/english/art2_pr.html, дата посещения 10.11.2003).
9. New York Times, November 15, 1997.
10. Nye J. Soft Power. The Means to Success in World Politics. N. Y., 2004.

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Развитие культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии

Болотова Е.А., старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии
Белгородский государственный университет

Ретроспективный анализ пути, пройденного общественными науками за последнее столетие, дает возможность уверенно утверждать, что одной из тенденций их развития является стремление гуманизировать теорию и практику. В связи с этим, сегодня во многих общественных науках повышается интерес к понятию культура, что помогает им решать задачу гуманизации на основе культурологического подхода к изучению человека и общественных явлений. Культура быстро становится одним из наиболее важных и насущных вопросов, занимающих исследователей различных областей общественного знания. Исследователи — психологи не являются в этом отношении исключением.

В настоящее время в психологической теории и практике открыто новое направление, связанное с изучением психологической культуры личности. Психологическая культура изучается в контексте профессиональной деятельности, возрастного развития, межличностных отношений, в том числе и детско-родительских, и т. д. Анализ литературы свидетельствует о неоднозначном решении вопроса о сущности психологической культуры и подтверждает обнаруженную нестрогость в научной трактовке этого понятия. Несмотря на это, практически все авторы сходятся в том, что одним из базовых (но не достаточных) компонентов психологической культуры является психологическая грамотность, подразумевающая, в первую очередь, определенный запас психологических знаний, а также в том, что психологическая культура, прежде всего, связана с многоаспектным позитивным преобразованием своего внутреннего мира.

Пожалуй, больше всего работ, посвященных изучению психологической культуры, связаны с процессом профессионализации. Изучается психологическая культура государственных служащих и управленческих кадров (Е.Н. Гришина, Г.И. Марасанов, Н.Т. Селезнева), психологов образования (Н.И. Исаева), журналистов (В.И. Кузин). Немало работ посвящено исследованию психологической культуры учителей (И.Б. Котова, Н.И. Лифинцева, А.Б. Орлов, Ф.Ш. Мухометзянова, В.В. Семикин, О.В. Пузикова, Юдин, О.В., Смирнова Е.Е., Певзнер Н.Ю., Леженина А.А.). Однако мы обнаруживаем, что наряду с существованием множества работ, посвященных рассмотрению психологической культуры педагога, незаслуженно мало уделяется внимания ее из-

учению на этапе вхождения в учительскую профессию. В основном психологическую культуру исследуют уже у работающих специалистов; работы, посвященные ее изучению у студентов высших и средних профессиональных педагогических заведений, практически отсутствуют. Между тем, начальный этап вхождения в профессию, безусловно, наиважнейший этап для личностно-профессионального становления, этап, который связан с освоением огромного количества психологических дисциплин, потенциал которых можно эффективным образом использовать не только для развития частных профессиональных компетенций, но и формирования такого личностного образования как психологическая культура.

Таким образом, мы обнаружили ряд противоречий:

- профессиональная реальность требует от педагогов наличия оптимальной психологической культуры, и прежде всего культуры «Я», уже на начальном этапе профессионализации, а исследований, посвященных изучению особенностей культуры внутреннего мира студентов педагогических ССУЗов, и технологий ее оптимизации на сегодняшний день нами не обнаружено;
- психологическое знание содержит в себе огромный спектр возможностей развития культуры «Я», но в практике преподавания психологии студентам педагогического колледжа как учебной дисциплины они, как правило, не учитываются.

Необходимость разрешения данных противоречий определила проблему проведенного нами исследования — каковы особенности, психологические условия и механизмы развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии? Объект — процесс развития культуры «Я»; предмет — особенности, психологические условия и механизмы развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа в процессе изучения психологии.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что если в процессе изучения студентами педагогического колледжа психологии учитывать психологические условия и механизмы развития культуры «Я», то это будет способствовать изменению характера внутри и межсистемных связей и уровня гармоничности «Я».

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой и исследования были сформулированы следующие задачи:

Раскрыть сущность, структуру и показатели развития культуры «Я» студентов педагогического колледжа. В ходе решения данной теоретической задачи нами было выявлено, что на сегодняшний день в литературе отсутствует определение понятия «развитие культуры «Я», в связи с чем, нами была дана собственная его трактовка. Но прежде нужно сказать, что культура «Я» определяется нами как свойство личности, заключающееся в готовности и способности достижения и поддержания гармонии внутри себя с целью личностного роста. Под развитием культуры «Я» в нашем исследовании понимается изменение характера внутри- и межсистемных связей (система культурно-психологических стремлений, система представлений об их значимости, система возможностей их реализации) и уровня гармоничности «Я». Интегрированным показателем развития культуры «Я» является уровень гармоничности структурно-содержательных компонентов «Я», определяющийся на основе соотношения их силы и степени реализации. В структуре культуры «Я» мы выделяем структурно-содержательные и структурно-функциональные компоненты. В основу структурно-содержательных компонентов положена структура, включающая в себя культурно-психологические стремления, оценку их значимости и возможности реализации. Структурно-функциональные компоненты связаны со структурой самосознания и включают в себя самопознание, самоотношение и саморегуляцию.

2. Определить особенности культуры «Я» студентов педагогического колледжа. Для решения данной задачи нами использовалась методика «Культура самосознания личности» (Исаева Н.И., Болотова Е.А.), разработанная на основе методики Моткова О.И. «Психологическая культура личности». На основании результатов, полученных с ее помощью, **были выделены** две группы студентов. В первую группу вошли будущие педагоги, которые характеризуются высоким или средним с тенденцией к высокому уровню гармоничности «Я», свидетельствующем об относительно оптимальном состоянии развития психологической культуры. Их количество составило 25 % от общего числа опрошенных. Во вторую группу были включены все остальные студенты. У этих испытуемых был обнаружен низкий или средний с тенденцией к низкому уровню гармоничности внутреннего мира, свидетельствующие об относительно неоптимальном состоянии развития психологической культуры. Их количество составило 75 % от общего числа опрошенных.

Студенты с относительно оптимальным состоянием культуры «Я» характеризуются:

- высоким или средней с тенденцией к высокому уровню осознания необходимости познавать и принимать себя, управлять своим настроением и поведением, а также высокой или близкой к высокой степенью реализации представлений о том, что это нужно делать;
- выраженным стремлением познавать себя, принимать и эффективно управлять собой, а также высокой или близкой к высокой степенью его реализации;

- осознанием наличия возможностей успешно заниматься самопознанием, формировать положительное отношение к себе, а также высокой или близкой к высокой степени их реализации. У студентов этой группы высокий уровень гармоничности обнаружен не только на внутрисистемном, но и на межсистемном уровне: между системами представлений («надо»), желаний («хочу») и возможностей («могу») самопознания, позитивного самоотношения и эффективной саморегуляции.

Психологическое содержание культуры «Я» студентов с неоптимальным состоянием культуры «Я» характеризуется:

- не выраженным интересом к себе, слабо выраженным желанием познавать, принимать и управлять собой, а также низкой или средней с тенденцией к низкой степени реализации этого желания;
- слабым владением студентами способами самопознания и саморегуляции;
- низкой оценкой значимости постоянной работы над собой;
- низким или средним с тенденцией к низкому уровню гармоничности как в структуре отдельных внутренних систем («надо», «хочу» и «могу»), так и между ними и т. д.

Выявленные особенности развития культуры «Я» будущих учителей свидетельствуют о том, что студенты второй группы отличаются от студентов первой группы тем, что не умеют устанавливать гармоничные отношения с самими собой, поддерживать единство и целостность внутреннего мира, внутреннюю гармонию мыслей, переживаний, действий.

Выявить психологические условия и механизмы развития культуры «Я» в процессе изучения психологии студентами педагогического колледжа. Решая данную задачу, мы выяснили, что изучение психологии как учебного предмета, объективно содержащее возможности для развития культуры «Я», выполняет эту функцию в том случае, если в процессе изучения создаются ситуации «проживания» психологического знания, способствующие развитию рефлексивной активности и субъектности. В качестве общего психологического механизма развития культуры «Я» выступает сравнение студентом временных образов «Я». Частными механизмами выступает осознание результативности работы над собой во временном континууме «прошлое — настоящее» и уверенность в результативности дальнейшей работы над собой во временном континууме «настоящее — будущее».

Определить особенности уровневых и структурных изменений, происходящих в культуре «Я» студентов педагогического колледжа в процессе специально организованного обучения психологии. Нами установлено, что включение студентов в ситуации «проживания» психологического знания способствуют уровневым и структурным изменениям культуры «Я». Уровневые изменения культуры «Я» характеризуются актуализацией культурно-психологических стремлений, возможностей и представлений о значимости самопознания, принятия себя, управления собой и развитием способности реализовывать их

в повседневной жизни. Структурные изменения связаны с повышением уровня гармоничности не только отдельных структурных составляющих культуры «Я», но и системы «Я» в целом и изменением роли составляющих «Я» в развитии культуры «Я», в частности, в повышении значимости самопознания в контексте мотивационно-потребностной, когнитивной и поведенческой сфер личности.

Разработать технологию оптимизации процесса развития культуры «Я» у студентов педагогического колледжа на занятиях по психологии. В ходе исследования разработана технология оптимизации процесса развития культуры «Я» у студентов педагогического колледжа на занятиях по психологии, базирующаяся на включении в учебный процесс ситуаций «проживания» психологического знания, способствующих развитию рефлексивной активности и субъектности как психологических условий

развития культуры «Я». Технология подразумевает следующие особенности работы со студентами:

1. Характер знания, осваиваемый на занятиях, носит психотерапевтический характер.

2. В учебно-воспитательный процесс включаются всевозможные субъектно-ориентированные ситуации: (проблемно-ориентированные ситуации; рефлексивно-ориентированные ситуации; ситуации свободного выбора; ситуации осознанного самоанализа). Все перечисленные особенности работы со студентами непосредственно связаны с «проживанием» психологического знания.

Таким образом, наше исследование показало, что если в процессе изучения студентами педагогического колледжа психологии учитывать психологические условия и механизмы развития культуры «Я», то это будет способствовать изменению характера внутри- и межсистемных связей и уровня гармоничности «Я».

Литература:

1. Исаева, Н.И. Профессиональная культура психолога образования [Текст] / Н.И. Исаева — М.; Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002. — 235с.
2. Лифинцева, Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя [Текст] / Н.И. Лифинцева — М.: изд-во МПГУ; Курск: Изд-во КГПУ, 2000.
3. Мотков, О.И. Психологическая культура личности [Текст] / О.И. Мотков // Газ. «Школ. психолог», № 15, 1999, с. 8-9
4. Певзнер, Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности [Текст]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Ю. Певзнер. — Казань, 2007.

Современные системы и методики первичной профилактики наркотизации

Жиляев А.Г., доктор медицинских наук, доктор философии, профессор, зав. каф. нейро- и патопсихологии института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета

Палачева Т.И., руководитель информационно-методического отдела Республиканского центра социально-психологической помощи населению «Зеркало» Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан

Проблема разработки системного подхода к профилактике злоупотребления психоактивными веществами среди детей школьного возраста остается актуальной. В статье рассматриваются существующие в практике работы специалистов профилактические программы для образовательных учреждений, которые, по мнению авторов, далеко не всегда отражают системы компонентов, отвечающей принципам преемственности, синергизма. Скорее всего, существующие подходы к профилактике наркотизации в детско-подростковой среде есть наборы методических приемов.

В статье представлены базовые положения личностно-ориентированной системы профилактики наркотизации детей и подростков, разработанной на основе проведенных исследований. Система представлена тренингом, построенным из периодов развития личности, который акцентирует внимание на взаимосвязи психологических ценностей и мотиваций с развитием наркотизма.

Ключевые слова: системный подход, разноуровневый подход к решению проблемы, система личностно-ориентированной профилактики наркотизации детей и подростков, возрастная дифференциация психологических ценностей и мотиваций поведения, резистентность личности по отношению к наркотизму.

Modern systems and methods of primary prophylaxis of drug addiction.

A. G. Zhilyaev, Doctor of Medical Sciences, Doctor of Philosophy, professor, Head of the neuro- and pathopsychology department in L.S. Vugotski Institute of Psychology, Russian State Humanities University.

T.I. Palacheva, Head of the information and methodology department in the Republican Centre of social and psychological assistance to population "Mirror", Ministry of Labour, Employment and Social Protection, the Republic of Tatarstan.

The problem of developing a systematic approach to prophylaxis of psychoactive substances abuse among school-age children is still urgent. The article deals with the existing practice of specialists in prophylaxis programs for educational institutions, which, according to the authors, do not always reflect the system of components, corresponding to the principles of continuity, synergism. It is more likely that existing approaches to the prophylaxis of drug addiction in children and adolescent environment are sets of methodic techniques.

The article presents the basic statements of personally-oriented system of prophylaxis of drug addiction of children and adolescents, based on the carried out research.

The system is presented by training, built from the periods of personal development, which focuses attention on the interrelation of psychological values and motivations with the development of drug addiction.

Key words: a systematic approach, multilevel approach to the decision of the problem, the system of personally-oriented prophylaxis of drug addiction of children and adolescents, age differentiation of psychological values and motivations of behavior, the resistance of personality to drug addiction.

Разработка системного подхода к профилактике злоупотребления психоактивными веществами среди детей школьного возраста остается актуальной. Многие авторы обзоров профилактических программ приходят к заключению о том, современный системный подход к профилактике детского наркотизма предполагает преемственность в профилактической работе, проводимой на разных возрастных этапах. Наиболее потенциально эффективными признаются программы, охватывающие весь период обучения в школе [13].

Рассмотрим имеющиеся подходы и системы к профилактике наркотизации, представленные в работах А.В. Соловова, Н.А. Сироты, К.С. Лисецкого, строящиеся на основе существующей системы периодизации развития личности.

Так, по мнению С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой, первичная профилактика должна проводиться со всеми здоровыми детьми. Для предупреждения аддиктивного поведения необходимо специальное обучение, которое, как считают авторы, можно назвать «психологической иммунизацией» [10], первый признак которой ее универсальность, второй — ее конструктивный характер. Конструктивная первичная профилактика служит предупреждению девиантного поведения и способствует формированию здоровой личности ребенка. Поэтому решаемые ею задачи: моральное развитие, построение ценностной сферы, развитие коммуникативности, устранение эгоистических позиций, отношения, способствующие развитию эмпатии и дружбы детей, — характерные примеры типичных возрастных изменений нормально развивающейся личности. Конструктивная первичная профилактика — не только психосоциальное, но и мощное развивающее средство.

Третий важный признак — опережающий характер воздействия первичной профилактики. Создание стойких желательных установок возможно лишь до момента, когда дети самопроизвольно усвоят распространенные традиции употребления психоактивных веществ. Попытки их создания позже более трудны и менее продуктивны, так как теперь необходимо перестраивать уже готовые, например, протабачные или проалкогольные установки.

Наиболее удобным местом для превентивной работы является школа, где осуществляется систематическое целенаправленное обучение на протяжении нескольких лет.

Анализ отечественных профилактических программ в области профилактики детского наркотизма показал, что существующие подходы к профилактике наркотизации в большинстве случаев есть наборы методических приемов, которые далеко не всегда отражают системы компонентов, отвечающей принципам преемственности, синергизма.

В последнее время широкое распространение отечественные профилактические программы для начальной школы.

Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами для детей 6-12 лет «Волшебная страна чувств» [5] направлена на гармонизацию личности ребенка на основе развития его эмоционально-волевой сферы. Предполагает обучение детей пониманию своих эмоциональных свойств и способам эмоционального реагирования, осуществляет профилактику эмоциональных нарушений. Поэтому основная тематика занятий для детей младшего школьного возраста направлена на изучение эмоций: эмоций радости, грусти, страха, злости, интереса, обиды и др.

Автор исходил из положения, что к 7 годам у ребенка формируется способность дифференцировать свои эмоции посредством речи, дифференцированные эмоции становятся важным регулятором поведения ребенка. Исходя из этого, эмоциональное развитие детей является защитным фактором по отношению к возможной наркотизации.

Для реализации программных мероприятий используются методы сказкотерапии (анализ авторских сказок, групповое сочинение историй, драматизация сказок), арт-терапии (свободное и тематическое рисование, лепка из глины, конструирование из бумаги и картона); психогимнастики (этюды на выражение различных эмоций) и др.

Специфическими целями программы определены формирование и укрепление антинаркотических установок у детей, формирование и развитие навыков безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском приобщения к психоактивным веществам.

Одним из условий программы является деление класса на группы, набор детей в группу имеет ограничение — по 9-12 человек, что требует привлечения дополнительных профессиональных ресурсов, рекомендуется использовать помощника ведущего. Работа по программе требует особых знаний, проводить занятия по программе могут учителя, социальные работники, психологи, прошедшие

подготовку на специализированных курсах повышения квалификации по направлению «профилактика зависимого поведения».

Большинство методических разработок направлено на работу с детьми подросткового возраста, содержащих курс занятий, ориентированных на удовлетворение личных потребностей подростка, позволяющих выбирать осознанную антинаркотическую жизненную позицию. Так, наглядное пособие «Подростковая наркомания» [3] адресовано специалистам, работающим с детьми 5–6 классов. Авторы пособия считают, что осуществление профилактики в виде лекций не дало удовлетворительного результата, в связи с этим материал в пособии представлен занятиями, в которые введены приемы группового взаимодействия: игры-активаторы, игры-упражнения, ролевые игры, групповые дискуссии, обсуждения и примеры домашних заданий. В пособие включено 10 занятий, содержание которых посвящено знакомству с наркотиками и последствиям их употребления, личности и самоуважению, рассматриваются способы совладения с отрицательными эмоциями и др.

Для проведения занятий рекомендовано использовать форму круга и деление учащихся на группы, что вызывает определенные трудности в их проведении.

Отмечен факт разработки авторских превентивных образовательных программ, ориентированных на предупреждение употребления психоактивных веществ с использованием метода «скрытой информационной интервенции» в виде воспитания через «предметное обучение», когда информация «разнесена» по различным учебным дисциплинам и входит в содержание урока [4]. Разработка авторских программ нередко обеспечивается через такие предметы, как история, биология, химия, литература и частично ОБЖ, которые формируют у учащихся знания о наиболее общих механизмах действия психоактивных веществ, об истории их распространения, о морально-этических проблемах, возникающих у человека при употреблении наркотиками. Антинаркотическая профилактическая работа с учащимися через предметное обучение возможна как одно из направлений в общей системе профилактических мероприятий, в противном случае подобная форма не дает должного позитивного эффекта.

Р.Х. Шакуров, Р.Р. Гарифуллин в книге «Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся» [15] рассматривают профилактические мероприятия в контексте учебно-воспитательной работы через занятия с учащимися, направленными на развитие «жизнелюбия, хорошего настроения», а также умения преодолевать стрессы, развитие способности распознавать и противостоять деструктивным зависимостям.

Еще одно направление скрытой профилактики наркомании авторы видят обучение через преподавание различных предметов — курсов занимательной психологии (психология манипуляции и зависимости), физики (о законах сохранении энергии и настроения), химии (о

вредных веществах и ядах, о химии настроения), истории (истории пьянства и его последствиях) и др.

Существуют профилактические программы, сочетающие общеразвивающее и специфически-профилактическое направления работы.

Специфически-профилактическое направление работы представлено профилактическими программами, опыт которых интересен с точки зрения их применения для профилактики ПАВ у детей из асоциальных семей. В опубликованных материалах конференции «Современные психосоциальные технологии: проблемы освоения и использования» [1] рассматриваются несколько таких профилактических программ.

Например, Н.В. Подхватилиным — медицинским психологом, тренером Центра практической психологии «Катарсис» — был создан тренинг «Психокоррекционная профилактика подростковой наркомании и алкоголизма».

Программа рассчитана на подростковый и старший подростковый возраст. В ходе тренинга подросткам предлагается освоить набор психотехник, которые призваны помочь реализовать глубинные, неосознаваемые потребности личности. Если эти потребности оставить нереализованными, это может привести подростка к их иллюзорной реализации через психоактивные вещества.

Техники делятся на три группы: техники, изменяющие жизненную позицию; техники, порождающие новые способности и стоящие за ними убеждения; техники, изменяющие формы поведения в прежней социальной среде, повышающие самооценку.

Так, общеразвивающее направление представлено курсом занятий для учащихся 8–9-х классов «Мой выбор» [2]. В рамках предлагаемых занятий рассматриваются проблемы ответственности и свободы выбора человека, гражданской ответственности, роли СМИ на формирование установок и мировоззрения личности, а также формирование чувства личной ответственности за здоровый образ жизни.

Однако тема здоровья и проблема злоупотребления психоактивных веществ представлены в малом объеме в общей теме по гражданскому воспитанию учащихся.

В программе курса «Школьная валеология» [7] профилактические мероприятия осуществляются по возрастам: учащиеся начальной школы ориентируются на формирование нравственно-психологического компонента здорового образа жизни; в среднем школьном возрасте проводится обучение методам самопознания, программирования своей деятельности по укреплению здоровья; старшеклассники овладевают навыками доврачебной помощи и профилактики заболеваний, подготовки к семейной жизни.

По мнению ряда специалистов, проведение общих валеологических программ позволяет рассматривать их в качестве адекватных мер по предупреждению злоупотребления ПАВ [14].

Медицинский аспект профилактики наркомании представляет программа профилактики, разработанная в Ин-

ституте медицинских проблем Сибирского отделения РАМН. Она описана в монографии Н.П. Жижко [1]. Программа построена на парадигмальном психиатрическом подходе к проблеме злоупотребления ПАВ, основанном на разработанной автором теории «химиодистрессомании» — термина, подразумевающего «общие симптомы отравления ПАВ».

Цель профилактической работы автор видит в выработке отрицательного отношения подростков к наркотическим веществам. Профилактические работы предполагается вести с позиций психиатрии, осуществлять профилактику, исходя из так называемого «объединенного биопсихосоциального механизма возникновения наркологических болезней». К методам профилактики в этой программе можно отнести: «разъяснения населению знаний по токсикомании, используя язык, методологию, принцип работы психиатрии и включая дифференцированные педагогические приемы (индивидуальная и групповая психотерапия)» [1].

В младших классах предлагается использование выборочных и индивидуальных бесед, особенно при выявленном употреблении подростком вредных веществ, а также чтение методического материала с акцентом на симптоматику отравления ПАВ и другая лечебно-разъяснительная работа. Неизвестны оценка эффективности данной модели, методическое обеспечение и наполняемость занятий, а также основные критерии отбора детей и подростков на прохождение ими профилактики. Совершенно очевидно, что подобный подход к данной проблеме является узконаправленным и не адаптирован к условиям образовательного учреждения.

Большую группу программ образуют программы инициативы «Равные — равным», которые в последнее время получили широкое распространение в школьных учреждениях. Следует отметить, что подготовка лидеров-сверстников представляется весьма актуальной формой психосоциальной работы. Это обусловлено рядом факторов, среди которых можно выделить отсутствие детских и молодежных организаций, значимых для детей, подростков и юношей; активное рекламирование алкогольных напитков, сигарет; а также рост числа наркоманов и больных СПИДом. Привлечение подростков к волонтерской работе позволяет охватить большее количество подросткового контингента, формирует устойчивые антиалкогольные и антинаркотические установки как у самих волонтеров, так и у тех ребят, с кем они занимаются.

Одной из таких разработок является программа «Ровесник — ровеснику» по работе с подростками в условиях общеобразовательного учреждения [8], которая направлена на реализацию следующей цели — помочь подростку «разрешить внутренние противоречия и противоречия со средой».

Особо следует отметить обучающую программу компьютерного тестирования знаний по профилактике наркомании «За вами выбор» авторов А.В. Ляховича, А.С.

Лозовской, представляющих Научно-исследовательский институт общественного здоровья и управления здравоохранением Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова. Программа позволяет пополнить знания подростков, юношества и молодежи о наркотиках и сформировать свое отношение к ним. Знания по проблеме наркомании отрабатываются различными методами: тестами-утверждениями, упражнениями ситуациями, анкетами и объективно оцениваются по бальной системе, вследствие чего отпадает необходимость в дорогостоящем тестировании подростков и молодежи на предмет употребления ими наркотиков. Кроме того, совершенно очевиден эффект программы непосредственно для самих тестируемых: с одной стороны, у них формируется негативная картина наркотизации за короткий промежуток времени; с другой, тестируемый получает объективную информацию о личностном отношении к проблеме наркотизма.

В настоящее время в отечественной профилактике имеют место подходы и системы, которые строятся на основе существующей системы периодов развития личности Л.С. Выготского.

Программа «Золотой ключик» (авторы Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.Л. Бережниковская) разработана в 80-х годах и во многом отличается от отечественных программ «Истоки», «Радуга», «Детство». Построение начального образования по этой программе обеспечивает детям максимально полное, соответствующее возрасту развитие и одновременно эмоциональное благополучие и счастливую, радостную жизнь каждого ребенка. По мнению авторов «Золотого ключика», эпоха детства заканчивается примерно к 10 годам. А потому отрыв дошкольного образования от образования в начальной школе противоречит законом психологического развития ребенка. Организация жизни и образования детей в учреждениях, работающих по программе «Золотой ключик», строится по семейному принципу: все без исключения взрослые участвуют в воспитании детей, а все дети являются полноправными членами этой большой семьи, оказывающейся продолжением собственной семьи.

По этой программе работает несколько десятков образовательных центров в разных регионах России, в том числе в городах Балашихе, Нижнекамске, Ростове-на-Дону, Сургуте и др.

Основная особенность программы — направленность на психологизацию образовательного процесса. Все разделы программы, ее основные направления и средства реализуемых программных задач связаны с современными представлениями психологической периодизации Л.С. Выготского о возрастной периодизации детства, об основных законах развития психики ребенка, о его потребностях, способностях и возможностях.

Авторы первыми предложили организовать образовательный процесс, опираясь на принцип единства и взаимосвязи образовательных процессов в дошкольном и начальном школьном возрастах. Результатом программы

стало создание комфортных психологических условий, что привело к резкому снижению соматических заболеваний у детей образовательных центров, работающих по этой программе.

Достоинством программы «Навыки жизни» А.В. Соловова [13] заключается в направленности на саморазвитие, установку на собственные усилия ребенка стать ответственной и регулирующей собственное поведение личностью. Овладение приемам саморегуляции строится на основе формирования мировоззренческих установок личности, овладению ею навыками социального поведения и управления психическими состояниями. На комплексной основе решаются задачи развития социальной и личностной компетенции, формируются способы предупреждения возможных проблем и навыков самозащиты. Личностная и социальная компетентность формируется на основе навыков эффективного общения, критического мышления, принятия решений и адекватной самооценки. Предупреждение проблем достигается посредством развития навыков регуляции эмоций, избегания стрессов, решения конфликтов, сопротивлению давлению извне. Таким образом, антинаркотическая программа позволяет сформировать личность, которая в состоянии осуществлять самосохранительное поведение, противостоять деструктивному поведению.

Заслуживает внимания работа К.С. Лисецкого «Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности» [9], представляющая онтосубъектный подход, который рассматривает скрытые предпосылки и противоречия психической зависимости личности.

На основе проведенных исследований автор пришел к выводу, профилактика наркомании может быть эффективной в том случае, если она проектируется на основе теории, адекватно объясняющей феномен психической зависимости. Вероятность возникновения психической зависимости у индивида определяется уровнем сформированности его собственной субъектности. Отсутствие системы самоподдержки, внутреннего контура самоподкрепления, «субъектная недостаточность» являются психологической основой возникновения различных видов зависимости у подростка, в том числе и наркотической.

Как считает автор, ребенок стал субъектом человеческого сообщества, поэтому ему нужно соответствующим образом содействовать в становлении и развитии его субъектности. Предлагаемая модель, по мнению автора, помогает правильно подбирать средства для воздействия на подростков в решении их возрастных онтологически значимых внутриличностных конфликтов и задач взросления, формировать у каждого подростка его внутриличностную систему самоподдержки.

Рассмотрим систему профилактики наркомании, предложенной Н.А. Сиротой [11, 12]. Автор считает, что реализация мероприятий первичной копинг-профилактики конкретным человеком в практической деятельности требует от него мотивации на укрепление здоровья, регу-

лярных действий по выполнению рекомендаций специалистов по поддержанию здорового образа жизни.

Цель первичной копинг-профилактики заключается в формировании активного адаптивного функционального совладающего со стрессами, жизненными проблемами поведения, направленного на продвижение к здоровью, уменьшение числа лиц, имеющих психологические факторы риска психосоциальных расстройств, формирование невосприимчивости к дисфункциональным паттернам поведения.

Основным способом реализации целей и задач первичной копинг-профилактики в рамках этого подхода является обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса, управления им, а также оказание подросткам социальной поддержки адекватными социально поддерживающими сетями. Обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса может проводиться в форме социально-психологического тренинга: тренинга разрешения проблем, поиска, восприятия и оказания социальной поддержки, тренинга когнитивно-оценочной составляющей копинг-поведения, коммуникативных навыков посредством развития эмпатии, аффилиации, снижения чувствительности к отвержению и других форм.

На учете возрастной дифференциации психологических ценностей и мотиваций поведения, влияющих на развитие наркотизма, группы личностно значимых факторов дезадаптации, являющихся предикторами инициации наркотизма у детей различных возрастных групп построена разработанная нами «Комплексная личностно-ориентированная программа формирования здорового образа жизни и первичной профилактики наркотизации школьников». Предлагаемая в программе система личностно-ориентированной профилактики детей школьного возраста представлена тренингом [6] периодов развития личности:

-Младший школьный возраст (7-9 лет) — метафорический тренинг формирования негативной карты наркотизации, направленный на информирование детей этого возраста о вреде наркотиков как критерия нездоровья вследствие измененного состояния и снижения возможности достижения успеха, которое осуществляется на примере сказок на уровне ассоциативного образа без упоминания наркотиков.

-Средний школьный возраст (10-13 лет) — тренинг формирования конкурентных поведенческих навыков, направленный на формирование системы конкурентного поведения, адекватной позитивной коммуникации и занятие социальной роли. Подросток получает представление о самом себе, учится общаться с окружающими — отстаивать собственную позицию, противостоять агрессивному давлению извне, выявлять и оценивать мотивацию поведения окружающих в конкретной ситуации.

-Старший школьный возраст (14-17 лет) — тренинг формирования витальных ценностей, направленный на формирование осознанных систем целей жизни с раз-

работкой индивидуальных алгоритмов и критериев достижения успеха, с выделением негативной роли ПАВ, препятствующих успешности и являющихся критерием, снижающим уровень жизни и адаптацию в основных значимых сферах — социальной, микросоциальной, интрапсихической.

Программа позволяет комплексно проводить профилактическую работу по многим направлениям работы с личностью ребенка в условиях школьного обучения: в рамках тренинга периодов развития личности, предметного обучения, внеклассной работы, спортивно-оздоровительной деятельности.

Достоинством этой программы является ее технологичность, она легко воспроизводима пользователем. Разработанная на основе единой методологической базы личностно-ориентированная система формирования здорового образа жизни и профилактики наркотизации школьников использует комплекс методик возрастной дифференциации адаптации, построенных с учетом возрастных особенностей детей, позволяющих построить адресную и малозатратную программу коррекционных и здоровьесберегающих мероприятий.

Наличие четкого диагностического инструментария программы позволяет проводить динамический контроль эффективности как отдельных мероприятий, так и программы в целом, представленного мониторингом утомляемости и методиками по выявлению факторов психологического риска наркотизации у детей разных возрастных групп.

Работа по предлагаемым методикам повышает уровень креативности учителя, способствует повышению толерантности к стрессу.

На наш взгляд, личностно-ориентированный подход в настоящее время представляется наиболее убедительной моделью, объясняющей причины злоупотребления ПАВ. К тому же, что особенно важно, этот подход позволяет создать систему первичной профилактики с учетом личностных особенностей разновозрастных категорий детей и подростков; эффективно вырабатывать резистентность

(устойчивость) личности по отношению к наркотизму; снизить риск наркотизма в различных возрастных категориях, который достигается за счет формирования навыков анализа и поиска пути удовлетворения ведущих потребностей личности, определяющихся условиями и возрастными факторами.

Таким образом, анализ действующих профилактических систем и методик первичной профилактики наркотизации позволил выявить следующие их характерные особенности:

Существующие профилактические программы в большинстве случаев есть наборы методических приемов, которые далеко не всегда отражают системы компонентов, отвечающей принципам преемственности, синергизма.

Имеющиеся профилактические программы не всегда охватывают весь период обучения в школе, большая часть из них разработана для подросткового возраста, в меньшей степени представлены программы для детей младшего школьного возраста, незначителен удельный вес программ для юношества.

Имеющиеся программы направлены на нивелирование негативных явлений, имеет место так называемая «негативно-ориентированная профилактика злоупотребления ПАВ».

Разработанные программы не всегда адаптированы к условиям учебно-воспитательного процесса и рассчитаны на узкий круг специалистов, что затрудняет их применение пользователем.

Отмечен факт появления компьютерных обучающих программ по проблемам наркомании для молодежи и юношества, позволяющие получать объективную оценку отношения тестируемого к наркотикам, а также формирующих негативную карту наркотизации тестируемого.

В настоящее время в отечественной профилактике имеют место подходы и системы, которые строятся на основе существующей системы периодов развития личности, что является поддержкой для личности на пути ее жизненного становления.

Литература:

1. Абдрахманов Р.Р. Анализ подходов к профилактике злоупотребления психоактивными веществами детьми из группы риска. // Социальная профилактика и здоровье, 2004, № 1, с.8-13
2. Ахметова И., Иванова Т., Иоффе А., Положевец П., Прутченков А., Смирнова Г. Мой выбор. Спецкурс обучения учащихся 8-9 классов основной средней школы. — Мой выбор: Учебно-методическое пособие для учителей средней школы. 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЗАО «Учительская газета», 2001. — 120 с.
3. Белогуров С.Б., Климович В.Ю. Подростковая наркомания. Навыки противостояния: наглядное пособие / С.Б. Белогуров, В.Ю. Климович — М.: Центр Планетариум, 2001. — Вып. 2.
4. Вострокнутов Н.В., Харитонов Н.К., Пережогин Л.О., Худяков А.С., Колосов В.П., Лесогорова А.Ю. Семья и дети в антинаркотических программах профилактики, коррекции, реабилитации. — М., 2003. — 240 с.
5. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей: Программа профилактики злоупотребления ПАВ у младших школьников «Волшебная страна чувств»./ Под науч. Ред. Л.М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2008. - 256 с.
6. Жилиев А.Г., Палачева Т.И. Первичная профилактика наркомании и методические подходы к формированию здорового образа жизни у детей и подростков (Личностно-ориентированный подход): методическое пособие — Казань: Веда, 2006. - 223с.

7. Зайцев Г.К. Школьная валеология. Образовательная программа по валеологии для школьников. — Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб.: «Детство-Пресс». 2001. - 160 с.
8. Латышев Г.В., Орлова М.В., Яцышин С.М., Титова О.А., Речнов Д.Д. Смотри по жизни вперед: Руководство по работе с подростками. — СПб., 2001. - 112 с.
9. Лисецкий К.С. Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности [Текст] / К.С. Лисецкий. — Самара: Изд-во «Универс групп», 2007 — 308 с.
10. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000. — 256 с.
11. Руководство по наркологии / Под ред. Н.Н. Иванца. — 2-е изд., испр., доп. рассм. — М.: ООО «Медицинская информация», 2008. - 944 с.
12. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005, 192 с
13. Соловов А.В. Навыки жизни. Программа ранней профилактики химической зависимости для детей 9-12 лет. — М., 2000. - 48 с. (Серия «Работающие программы»).
14. Тростанецкая Г.Н., Гериш А.А. «Профилактика злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними в общеобразовательной среде», 2003. — 384 с.
15. Шакуров Р.Х., Гарифуллин Р.Р. Психологические основы профилактики наркомании среди учащихся. — Казань, 2002.

Исследование личностных оттенков респондента по отношению к наркотическим веществам у подростков и юношества

Жилиев А.Г., доктор медицинских наук, доктор философии, профессор,
зав. каф. нейро- и патопсихологии института психологии им. Л.С. Выготского
Российский государственный гуманитарный университет

Палачева Т.И., методист Комплексного центра подготовки кадров
и развития отрасли Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан

Проблема диагностики психологических факторов риска наркотизации в детско-подростковой среде является мало разработанной. Рассматриваются имеющиеся способы получения психологической информации при выявлении риска наркотизации несовершеннолетних. Описанные способы позволяют лишь косвенно изучать психологические характеристики девиантного поведения.

В статье представлена специализированная методика, направленная на выявление личностно значимых факторов дезадаптации у подростков и юношества, способных стать причиной развития наркотизма детей этих возрастных категорий.

Продуктивным методическим решением стала разработанная модель предъявления материала для изучения картины личностных оттенков респондента по отношению к наркотическим веществам, выявления видов поведенческих реакции на заданные ситуации и установление специфики отношения к наркотикам.

Достоинством методики является то, что включение анкетизируемого в заданную проблемную ситуацию позволяет получить информацию о осознаваемых и неосознаваемых реакциях респондента на ситуацию, связанную с употреблением наркотических веществ, преодолеть сопротивление при анкетировании, выявить специфику личностных оттенков респондента по отношению к наркотикам.

Приводятся результаты исследования личностных оттенков респондента по отношению к наркотическим веществам, которое было проведено среди учащихся среднего и старшего школьного возраста общеобразовательных школ Республики Татарстан в 2007 году.

Ключевые слова: диагностика психологических факторов риска наркотизации, личностно значимые факторы дезадаптации, поведенческие реакции, картина личностных оттенков респондента по отношению к наркотикам.

В настоящее время мало разработанной является проблема диагностики психологического содержания детского наркотизма.

Из методик, направленных на детско-подростковую популяцию, рекомендуется использовать стандартизи-

рованные тесты, как, например, детский вариант ТАТ, детский вариант теста фрустрации Розенцвейга, подростковый вариант опросника Кеттелла, которые лишь косвенно позволяют изучать психологические характеристики девиантного поведения.

Для диагностики отдельных аспектов отклоняющего поведения, правда, существуют специализированные психодиагностические методики, например, патохарактерологический опросник, разработанный А.Е. Личко, Н.Я. Ивановым [5], который более ориентирован на клиническую область применения, чем на психологическую реальность, которая стоит за феноменом отклоняющего поведения.

Другой путь получения диагностических данных о психологических факторах риска наркотизации — использование тестов и контролируемых экспериментальных ситуаций.

Разработчиками стандартизированного тест-опросника склонности к отклоняющему поведению для подростков [9] предпринята попытка конструирования психодиагностической методики, объектом внимания которой являются социальные и личностные установки. Явным недостатком этого теста является очевидная для испытуемого оценочная загруженность большинства шкал.

Одним из механизмов диагностики наркоситуации в группе подростков специалистами является экспресс-метод выявления подростков, склонных к наркотизации, разработанного в Институте специальной педагогики и психологии А.В. Ивановым и С.В. Ивановой. Метод включает в себя анкету, состоящую из десяти вопросов наркотической тематики и метод семантического дифференциала, дающий возможность оценить характер внутреннего отношения и переживаний к данной проблеме. Метод позволяет выделить следующие показатели, по которым несовершеннолетний может входить в «группу риска»: «окружения», «опасения», «личного опыта», «отношения» [12].

В последнее время все большее распространение получает проективная психологическая диагностика. Суть проективной техники состоит в том, что обследуемый помещается в ситуацию, на которую он реагирует, прежде всего, в зависимости от личностного смысла этой ситуации, от собственного видения сложившейся обстановки, от своего психического состояния, от прошлого жизненного опыта, своей мотивационной структуры и доминирующего актуального мотива. Уникальность проективных методик заключается главным образом в возможности изучить целостную личность, включая неосознаваемые механизмы поведения, а также вытесняемые из сферы сознания социально не приемлемые личностные свойства.

Диапазон применения проективных методик расширяется за счет ряда особенностей их построения и организации самого обследования. Отличительная особенность проективного исследования заключается в предъявлении мало структурированного стимула, например, чернильного пятна, эпизода взаимодействия между людьми, вырванного из общего контекста событий и т. п. Тем самым обеспечивается вариативность индивидуальных ответов на один и тот же стимул. Психодиагностический прием проективной техники приближается к раскрытию индивидуальности, раскрепощает человека в проявлении своего «Я».

Многозначность проективного метода обеспечивается специально сформулированной инструкцией, которая максимально маскирует цель исследования и предоставляет человеку возможность на неосознаваемом уровне включать механизмы идентификации себя с «героем» теста.

Проективная техника способна вскрыть механизмы психологической защиты, создаваемые человеком для сохранения собственной целостности, затронуть болезненные отношения с самим собой и окружающими его людьми, обострить страхи, тревоги, подавляемые и неудовлетворенные потребности. Интерпретация результатов проективной психодиагностики не бывает однозначной и многое в ней принадлежит научной позиции диагноста, той концепции механизмов проекции, которую он разделяет.

Проблема использования проективных техник для психологической диагностики риска наркозависимости детей, подростков и юношества является мало изученной.

Н.А. Гусева [2] в практике работы с детьми младшего школьного возраста по профилактике курения и злоупотребления алкоголем и наркотиками, предлагает использование проективной методики «Приключение Кузи и Фани» для оценки поведенческой готовности детей в наркотических ситуациях, выявления некоторых особенностей актуального состояния ребенка, наиболее значимых для него конфликтных сфер взаимоотношений, позволяющих сделать вывод об уровне агрессивности в общении, сформированности копинг-ресурсов и стратегий преодоления стресса.

Р.С. Романова предлагает использование проективной пробы «Мой мир» («Картина мира») для выявления личностных ориентации, в том числе на наркотики, на выздоровление, для определения эмоционального фона отношения к жизни и самоидентификации [11]. Однако методика не направлена непосредственно на выявление отношения тестируемого к проблеме потребления психоактивных веществ, основная ее цель — изучение индивидуальных особенностей «картины мира» тестируемого, исходя из видов изображения «образа мира» отражение находят знания о планетарном строении, собственные ощущения тестируемого, либо в рисунке имеет место желаемая картина мира и т. д.

Проективную методику «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич чаще всего используют в качестве ориентирующей методики, данные которой позволяют выдвинуть гипотезы об особенностях личности, в том числе предположить по наличию дополнительных деталей рисунка, например, изображения сигареты, рюмки, имеющиеся у обследованного антисоциальные тенденции [1]. Н.Ю. Максимова при анализе рисунков несуществующего животного обращает внимание на наличие следующих показателей у подростков «группы риска»: изображение шприцев, маковых головок; «вмонтированные» в живую ткань существа предметы (электрическая лампочка вместо носа, два шприца вместо ног и т. п.); наличие алкогольно-наркотической тематики в ответах на

вопросы об образе жизни животного: живет в конопле, питается таблетками [8].

В определении риска наркозависимости в различных возрастных группах детей специалисты довольно часто используют метод анкетирования. Значительное количество анкет предназначено для выявления отношения подростков и юношества к проблеме злоупотребления наркотиков. Результаты, получаемые с помощью анкетного опроса, как правило, выясняют следующие факты и аспекты проблемы:

- что знают подростки об опасности курения, употребления алкоголя, наркотиков и откуда получают эту информацию;
- как оценивают причины, по которым люди используют одурманивающие вещества;
- как оценивают использование одурманивающих веществ с позиции «допустимо-недопустимо»;
- имеют ли подростки опыт использования каких-либо одурманивающих веществ и др.

В некоторых анкетах выделяется ряд показателей для отнесения подростка к группе риска. Методика первичной диагностики и выявления детей «группы риска» [10] выявляет следующие показатели, позволяющие отнести опрошиваемого к группе риска, именно: отношение к семье, агрессивность, недоверие к людям, неуверенность в себе, акцентуации характера. Чем больше суммарный балл, тем сильнее выражен данный психологический показатель и тем выше вероятность отнесения ребенка к группе риска.

Недостатки предлагаемых анкет в использовании сленга наркоманов: «отмороженный», а также выражений «поднять настроение», «снять напряжение при общении» [8], способных вызвать интерес к потреблению наркотиков, и т. д.

В анкетах имеет место перегруженность вопросами, так, методика оценки ситуации по выявлению факторов риска и защиты от наркотиков в образовательном учреждении [6] включает в себя 82 вопроса, где в числе других вопросов для определения факторов риска и факторов защиты рассматривается уровень образования родителей, смена места жительства, «лозунг жизни», участие в общественной жизни, отношение к религии и др.

Таким образом, анализ имеющейся литературы об использовании психологического диагностического инструментария для оценки психологического риска наркотизации детей и подростков показал явную недостаточность методов и методик, позволяющих выявлять психологические мотивации поведения детей школьного возраста, влияющих на развитие наркотизма.

В этих целях для подростков и юношества к наркотикам была разработана методика определения личностных оттенков респондента по отношению к наркотическим веществам. По данной методике в 2007 году было проведено исследование на выявление особенностей отношений подростков и юношества к наркотическим веществам, в котором приняло участие 514 учащихся общеобразовательных школ Республики Татарстан в возрасте от 11 до 17 лет.

Цель исследования заключалась в изучении поведенческих реакций учащихся в возрасте от 11 до 17 лет по отношению к наркотическим веществам для выявления личностно значимых факторов дезадаптации, являющихся причиной развития наркотизма в подростковом и юношеском возрасте.

Гипотеза исследования состояла в следующем: для каждого возрастного периода развития личности свойственна своя система психологических ценностей: для подростков — потребность в расширении коммуникативных связей, для юношества — стремление занять более высокую социальную нишу, лучше адаптироваться, соответствовать ожиданиям. Эта система психологических характеристик обуславливает мотивацию поведения ребенка и, являясь динамичной, может определять личностное отношение к наркотизации, т. е. может быть фактором, способствующим, либо препятствующим наркотизму. Картина личностных оттенков респондента по отношению к наркотическим веществам неоднородна. В ней могут иметь место различные проявления поведенческих реакций.

Методика исследования

Методика направлена на выявление личностных оттенков в отношении к наркотизму в подростковом и юношеском возрастах.

Эффективным методическим решением стала разработанная модель предъявления материала респонденту, выявления видов поведенческих реакций на заданные ситуации и установления динамики (тенденций), специфики отношения к наркотикам.

Предлагаемая методика включает 10 смоделированных ситуаций, связанных с проблемой наркотических веществ, предполагающих получение информации по следующим основным блокам: друзья и наркотики, информация о проблемах употребления наркотических веществ, проба наркотика, эпизодический прием наркотика и др.

Каждая смоделированная ситуация методики содержит четыре варианта ответов, семантическое значение которых отражает четыре типа реакции — реакции отторжения, интереса, активности и пассивности по отношению к наркотическим веществам:

- реакция активности подразумевает активную позицию респондента по отношению к наркотикам, соответствующая принципу «хочу»;
- реакция пассивности отражает равнодушное отношение анкетированного к потреблению наркотических веществ;
- реакция интереса определяется позицией «что бывает?»;
- реакция отторжения характеризуется сформированной установкой на неупотребление одурманивающих средств, соответствующая принципу «не хочу», «не буду».

Методика предполагает выбор предпочитаемых респонденту вариантов ответов без каких-либо ограничений.

Достоинством методики является то, что включение анкетированного в заданную проблемную ситуацию позволяет получить глубокую информацию об осознаваемых и неосознаваемых реакциях респондента на ситуацию, связанную с употреблением наркотических веществ.

Эксперимент может проводиться как индивидуально, так и в группе.

Результаты исследования

1. Отношение к друзьям, употребляющим наркотики

Анализ данного блока показал, что получение информации об употреблении наркотиков друзьями вызвало у респондентов обоего пола реакцию интереса, что свидетельствует о недостаточной их информированности о психоактивных веществах и последствиях их употребления, может стать темой, вокруг которой будет строиться общение. В ситуации «Если я знаю, что кто-то из моих друзей принимает наркотики, то я..» только половина опрошенных подростков и 19% старшеклассниц определили свое неприятие к употреблению наркотиков друзьями позицией: «сокращу время общения с ним», более 50% из общего количества респондентов заинтересовались бы, зачем он это делает.

Пассивная позиция в этой ситуации оказалась характерной для 16% подростков и юношей, они будут продолжать общаться, как и прежде, если узнают, что кто-то из их друзей принимает наркотики.

Активную позицию в этой ситуации проявили 12% респондентов подросткового возраста, они захотели бы увидеть, как меняется друг, приняв наркотик.

Таким образом, получение информации от друзей, попробовавших наркотик, может привести к вовлечению в наркогенную среду.

2. Отношение к информации о наркотиках

Подростки и юношество неоднозначно относятся к информации о наркотиках. Девушки больше, чем юноши в разговоре о проблемах наркотических веществ, имеют высокие количественные показатели отторжения. Так, 80% респонденток обоих возрастов подтвердили бы вред наркотиков известными им фактами, у юношей этот показатель соответственно составил 55% в подростковом возрасте и 38% в юношеском возрасте.

Пассивную реакцию на ситуацию «Когда сомной говорят о проблемах наркотических веществ, я..» проявили 16% девушек, которые в этой ситуации будут скучать и ждать, когда обсуждение закончится. Более 10% респондентов мужского пола заняли активную позицию по отношению к наркотикам, они будут искать факты, чтобы поколебать позиции отговаривающего от употребления наркотиков.

3. Отношение к информации об употреблении наркотиков без вреда для себя

На ситуацию «Если мне кто-либо говорит о том, что он пробовал наркотики без вреда для себя, я..» обозна-

чились следующие мнения респондентов. В этой ситуации с возрастом наблюдалось снижение числа респондентов, желающих предупредить о возможных негативных последствиях употребления наркотиков без вреда для себя: с 70% в подростковом возрасте до 50% в юношеском возрасте.

Хотели бы поинтересоваться ощущениями после приема наркотика более 10% респондентов обоего пола старшего школьного возраста. Активную позицию по отношению к наркотическим веществам проявили 7% подростков и старшеклассников, которые поинтересовались бы, откуда взят наркотик и как его готовят; 1/3 юношей и респонденток подросткового возраста выразили пассивную позицию, ответив, что разговор о пробе наркотика без вреда для себя их оставляет равнодушными.

4. Отношение к эпизодическому приему наркотика

В ходе опроса большинство респондентов показало, что эпизодический прием наркотика может иметь место только при назначении врача для обезболивания при операции; однако, в группе обследованных девушек 11-15 лет этот показатель оказался сниженным на 15% по сравнению с другими показателями и составил 68%. Положение «прием наркотика эпизодически может снимать стрессы в трудных ситуациях» поддержало 8% опрошенных респондентов мужского пола в возрасте 16-17 лет и 11% респонденток подросткового возраста.

Посчитали, что наркотик может облегчать общение в среднем до 5% опрошенных. За положение «прием наркотика эпизодически не влияет на поведение и состояние человека» высказалось 18% респонденток 11-15 лет.

Таким образом, в группе обследованных девушки 11-15 лет по отношению к заданной ситуации были выявлены проблемы в общении, готовность принять наркотик в ситуации стресса.

5. Отношение к успеху в жизни

Достижение успеха в жизни при полном отсутствии приема наркотиков допускает большинство респондентов без различия по полу и возрасту. С возрастом наблюдается снижение количественных показателей реакции отторжения у юношей всех возрастов на 13%, девушек — на 26%. Мнение «прием наркотиков не влияет на достижение успеха в жизни» поддержала 1/3 подростков и девушек-старшеклассниц.

Около 6% респондентов 16-17 лет допускают возможность потратить время и средства на прием наркотиков и потом бросить. Реакция интереса к позиции «эпизодический и недлительный прием «легкого» наркотика может способствовать успеху в жизни» не выявлена в исследуемых группах.

6. Отношение к наркоманам

В отношении к наркоманам были обнаружены следующие мнения. Сочувственное отношение к наркозависимым оказалось характерным для 46% девушек 16-17

Таблица 1. Картина личностных оттенков исследуемой группы к наркотическим веществам

№ п/п	Виды реакций	Частота ответов, %			
		11-15 лет		16-17 лет	
		Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
1.	Отторжение	65%	62%	59%	58%
2.	Интерес	15%	13%	15%	24%
3.	Активность	4%	5%	8%	5%
4.	Пассивность	15%	20%	18%	15%

лет, отстраненную пассивную позицию к наркоманам заняла 1/4 часть опрошенных.

Реакция отторжения по отношению к наркоманам с возрастом имела тенденцию к снижению, так, подростки ее показали в 60% случаев, респонденты 16-17 лет — в 32% случаев, таким образом имеет место позиция сочувствия и любопытства к ним.

7. Решение проблемы наркомании

В решении проблемы наркомании за полный запрет на наркотики и строгий их контроль выступило большинство опрошенных. Около 1/3 старшеклассниц при решении проблем наркомании высказалось за отказ от покупки наркотиков, тем самым, занимая пассивную позицию по отношению к этой проблеме.

За разрешение «легких» наркотиков выступили лишь старшеклассники, больше юноши, чем девушки (15% против 3%); за предоставление полного свободы выбора «делай, что хочешь» высказались в среднем около 5% респондентов во всех возрастных группах.

8. Основные задачи по преодолению наркомании

В выполнении основных задач по преодолению наркомании взяли бы на себя ответственность более 40% подростков и старшеклассников.

Более полагаются на врачей, проявляя интерес к наркотикам 33% девушек. Активную позицию к наркотикам в этом блоке выразили 20% респондентов, которые ответили, что основные задачи по преодолению наркомании, должны выполнять органы правопорядка. В решении этой проблемы 24% подростков и 18% юношества переложили ответственность на родителей и близких, обозначив, таким образом, свою пассивную позицию.

9. Отношение к просьбе знакомого о помощи в ситуации, возникшей у него тяги после эпизодического случайного приема

В ситуации «Если ко мне за помощью обратился знакомый, впервые почувствовавший тягу к наркотику после эпизодического случайного приема, я дам ему (ей) совет» большинство опрошенных, особенно девушки, высказались, что необходимо убедить знакомого обратиться к врачу и пойти вместе с ним для лечения.

В этой ситуации 20% юношей и более 10% девушек посчитали, что можно попробовать самостоятельно за-

глушить тягу с их помощью и использованием известных им средств, что свидетельствует об определенной информированности респондентов о способах совладания с тягой. До 10% опрошенных решили положиться на ситуацию «ждать, пока пройдет само состояние и отлежаться»; «выяснить, чего хочет знакомый и попытаться помочь, выполнив его просьбу» предпочли больше 16% старшеклассниц.

10. Отношение к возможностям здорового человека

Большинство респондентов высказались, что здоровый человек может избегать приема наркотиков в любых ситуациях. Интерес к позиции «принимать иногда наркотики, если предлагают, и избежать появления тяги и зависимости» был характерен для 3% старшеклассниц.

«Попробовать что-то из разряда наркотиков, чтобы знать, что при этом бывает» захотели 3% девушек 11-15 лет и респонденты-старшеклассники. Активное отношение «при необходимости и по желанию принимать любые наркотики и бросить, когда захочет» выразили 3% подростков и более 6% старшеклассников.

Картина личностных оттенков отношения исследуемой группы к наркотическим веществам

Картина личностных оттенков отношения исследуемой группы к наркотическим веществам по проявленным реакциям выглядит следующим образом (см. табл. 1).

Согласно таблице, приведенной выше, реакция отторжения с возрастом у исследуемой группы имела тенденцию к снижению количественных показателей без различия по полу.

Реакция интереса в структуре ответов респондентов составила более 10%, однако, с возрастом у девушек отмечалась повышение данной реакции с 13% до 24%, у юношей изменений было не отмечено.

Пассивная реакция к обозначенной проблеме имела место у 1/5 респондентов без различия по полу и возрасту.

Активная реакция респондентов, определяемая принципом «хочу», составила в картине личностных оттенков исследуемой группы к наркотическим веществам от 3% до 8%.

В ходе комплекса мер, используемых в рамках анти-наркотической профилактической программы, данные по-

казатели могут быть изменены в сторону положительной динамики по отношению к реакции отторжения [1,2].

Выводы

Таким образом, на основании изложенного выше были выявлены следующие особенности отношения подростков и юношества к наркотическим веществам:

1. По всем заданным ситуациям было отмечено преобладание реакции отторжения, однако, отношение к наркотикам оказалось неоднозначным.

2. Для исследуемых групп значимыми факторами, являющимися предикторами инициации наркотизма, являются недостаточная информированность о психоактивных веществах, последствиях их употребления, что может стать темой, вокруг которой будет строиться общение

3. Допускают прием наркотика, чтобы успокоиться и снять трудности в общении более 20% респондентов без различия по полу; положение «прием наркотика эпизодически не влияет на поведение и состояние человека» подержало 18% респонденток подросткового возраста.

4. По отношению к наркоманам с возрастом обозначилось сочувственное отношение у 50% девушек-старшеклассниц.

5. В решении задач по преодолению наркомании с возрастом наблюдалось в ответах респондентов снятие ответственности с себя и перекладывание этой ответственности у девушек больше на врачей, у 20% юношей — на органы правопорядка.

6. На просьбу знакомого, впервые почувствовавшего тягу к наркотику после эпизодического случайного приема, большинство опрошенных посоветовало бы ему обратиться к врачу и пойти вместе с ним для его лечения. Однако 1/5 часть опрошенных юношей попыталось бы помочь знакомому самостоятельно заглушить тягу с их помощью и использованием известных им средств, что является выражением активной позиции к наркотикам и определенном личном опыте респондентов в данной ситуации.

7. В отношении к возможностям здорового человека высок процент ответов на утверждение «избегать наркотиков в любых ситуациях».

Литература:

1. Венгер А.Л., Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство/ А.Л. Венгер. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 159с.
2. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей: Программа профилактики злоупотребления ПАВ у младших школьников «Волшебная страна чувств»./ Под науч. ред. Л.М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2008. - 256 с.
3. Жилиев А.Г. Программа «Линия жизни». Дифференцированная профилактика наркозависимости в общеобразовательном учреждении / А.Г. Жилиев, Т.И. Палачева, А.Т. Кулагин — Казань, 2002. С.22
4. Жилиев А.Г. Первичная профилактика наркомании и методические подходы к формированию здорового образа жизни у детей и подростков/ А.Г. Жилиев, Т.И. Палачева — Казань, 2006. С.212
5. Иванов Н.Я., Личко А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. Методика исследования. СПб, Изд-во Инст. Им. В.М. Бехтерева. 1992.
6. Латышев Г.В., Бережная М.А., Речнов Д.Д. Организация мероприятий по профилактике наркомании: Методические рекомендации для педагогических коллективов школ. Работников подростковых клубов и социальных педагогов. — М.: медицина, 1991.
7. Макеева А.Г., Лысенко И.В. Программа педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников. — Организация педагогической профилактики наркотизма среди младших школьников: Пособие для учителей младшей школы / Под ред. М.М. Безруких. — СПб.: Изд-во «Образование-Культура», 1999. — 120 с.
8. Максимова Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
9. Орел А.Н. Методика диагностики склонности к отклоняющему поведению. Руководство. — Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 1999.
10. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков: Учебн. метод. пособие. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2003. — 144 с.
11. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике.- М.: Дидакт, 1992. — 256 с.
12. Шипицына Л.М. Руководство по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними и молодежью / Под научн. ред. Л.М. Шпилени и Л.С. Шпилени. — СПб., 2003.

Ценности и их влияние на формирование личности

Канаева Н.А., аспирант, педагог-психолог
ГОУ СПО «Няндомский железнодорожный техникум»

Завершающийся XX век вывел проблему осмысления ценностей человеческого бытия на первый план научного познания, ознаменовав тем самым современный, аксиологический, этап развития науки. Однако ценности и ценностные ориентации человека всегда являлись одним из наиболее важных объектов исследования философии, этики, социологии и психологии на всех этапах их становления и развития как отдельных отраслей знания [1, с.63].

Структура ценностных ориентаций личности зависит от социально-экономического развития общества. В современных условиях социально-экономической нестабильности механизмы передачи ценностей от старшего поколения к младшему деформированы. Ценности, которыми руководствовались подростки 40-х или 70-х гг., отличны от ценностей, декларируемых подростками 90-х гг. Если первым были присущи ценности коллективистского характера, то сегодня декларируются индивидуалистические ценности. Первые годы XXI в. в этом отношении мало что изменяют.

Вместем в условиях новых социально-экономических отношений рынок труда диктует повышенные требования к качеству подготовки конкурентоспособных специалистов. Обществу не безразлично, смогут ли специалисты-профессионалы всесторонне проявить себя на работе, окажутся ли полезными организации, востребованными жизнью. Ценность буквально означает нечто, имеющее стоимость, дорогое, драгоценное или достойное, является ориентиром в профессиональной деятельности.

Ценности — это обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, на основе которых субъект осуществляет сознательный выбор целей и средств деятельности [2, с.21].

Категория «ценность» исследователями понимается как выражение субъективности индивида, которая базируется на его потребностях, выражает его избирательное отношение к объекту-носителю ценности и выполняет функцию побуждения и активности (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, М.С. Каган). Ценностные ориентации представляют собой иерархическую совокупность ценностей индивида, которая отражает систему его представлений об окружающей действительности и определяет стратегическую направленность деятельности и поведения.

Ценности, накопленные всеми предыдущими поколениями, становятся культурным опытом, традициями. Для конкретного индивида эти ценности первоначально являются чем-то внешним, выступают в роли отчужденных культурных «значений». Индивид способен понять, что культурные достижения значимы для кого-то другого, однако чтобы самому принять их ценности, этого недоста-

точно. Духовное развитие личности осуществляется через установление связи с высшими ценностями, такими как Истина, Добро, Красота [4, с.11].

Система индивидуальных ценностных ориентаций создается на основе общественных, культурных систем ценностей (А.Н. Леонтьев) [8, с.11].

Ценностные ориентации — сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [2, с.21].

Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей.

Ценностные ориентации формируются на основе высших социальных потребностей, их реализация происходит в общесоциальных, социально-классовых условиях деятельности. Они являются составными элементами сознания, формируются в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, детерминируют поведение человека. Таким образом, ценностные ориентации являются важнейшей составляющей характеристики личности человека, поскольку определяют его отношения и особенности взаимодействия с окружающими людьми, детерминируют и регулируют его поведение.

Осознавая собственные ценностные ориентации, человек занимает свое особое место в мире, размышляет над смыслом и целью жизнедеятельности. Ценность означает для человека значимость чего-то в мире, выполняет функцию ориентира поведения, считал С.Л. Рубинштейн. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

Развитие ценностных ориентаций тесно связано с развитием направленности личности. По С.Л. Рубинштейну, в основе удовлетворения человеком непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей. В удовлетворении личных и индивидуальных потребностей через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу, соотношение личностного и общественно значимого [2, с.12].

С возрастом увеличивается влияние системы ценностных ориентаций на поведение личности, к началу

юношеского возраста ценностные ориентации окончательно оформляются в целостную, интегрированную систему, которая тесно связана с другими характеристиками личности. Исследованиями мотивационной сферы и ценностных ориентаций детей, подростков и юношей посвящены работы Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, Л.С. Славиной, Д.А. Леонтьева и др.

Существующие у индивида потребности и интересы служат основой образования мотивов деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей и интересов. Ценностные ориентации взаимодействуют со всеми компонентами структуры личности, находится в тесной связи с познавательными и волевыми процессами [8, с.12].

Сказанное ранее дает основание полагать, что ценностные ориентации, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность. В данном случае следует ориентироваться на возрастную периодизацию Д.Б. Эльконина, который понимает психологическое развитие как смену этапов овладения предметной деятельностью и деятельностью общения. В подростковом возрасте в процессе общения с окружающими человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения в упрощенном виде означает выбор альтернативы из числа возможных, находящихся в определенной иерархической зависимости как отражение в сознании стратегических целей и общих мировоззренческих ориентиров.

В подростковом возрасте главным новообразованием, по мнению практически всех отечественных авторов, начиная с Л.С. Выготского, является чувство взрослости, которое проявляется ориентацией на взрослые ценности. Такая ориентация, по справедливому замечанию И.С. Кона, отличается противоречивым характером. С одной стороны, для подростков исключительную значимость приобретают ценности, принятые в группе сверстников. С другой стороны, в этот период впервые появляется возможность формирования собственной связной и непротиворечивой ценностной системы, определяющаяся развитием способности к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали. В доподростковом периоде дети не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого, так как не обладают соответствующими когнитивными способностями [2, с.13].

Создание собственной системы ценностной системы сопровождается обращением подростков к вечным философским проблемам, идеальным представлениям о нравственности. По мнению Е.Ф. Рыбалко, усложнение комплекса личностных свойств подростка происходит за счет включения в систему его ценностных ориентаций различного рода нравственных качеств [9].

Осознание несоответствия провозглашаемых родителями нравственных принципов реальной действительности проявляется в резкой и категоричной критике, «бунтарстве», в ряде случаев — в идеализации морали

своего поколения, выступающего для подростка образцом «совести общества». Эти и подобные им особенности подросткового возраста, описываемые А.В. Личко как проявления реакций группирования со сверстниками и эмансипации, чаще не воплощаются в реальные дела, основываясь на уровне общих рассуждений.

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь в юношеском возрасте. Как обоснованно пишет Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [3,321]. В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера лежит осознание человеком личностного смысла жизни. Именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно насущны. Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Как отмечает И.С. Кон, характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархии мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различием вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», т. е. обособлением процессов профессионального и морального самоопределения [5, 136]. Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей. Юношеский возраст, таким образом, является решающим в плане формирования ценностной системы личности.

Таким образом, ценностные ориентации выступают в качестве регулятора социального поведения личности, в значительной степени определяя выбор деятельности и строение мотивационной сферы личности. Они формируются в процессе социализации личности, т. е. в процессе усвоения социального опыта, и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности [2, с.22].

Однако динамическая система ценностных ориентаций не останавливается на этом в своем развитии. Период взрослости характеризуется осуществлением намеченных ранее жизненных целей и планов, а также их корректировкой при затруднениях в достижении. В этот период человек создает свою собственную семью, реализует себя в профессиональной деятельности, карьере, общественной жизни. Особое место при этом занимают вопросы максимальной реализации собственных возможностей, личностного роста, саморазвития.

Система ценностных ориентаций личности не остается неизменной на протяжении всей жизни человека, включая и зрелый возраст. Применительно к динамике системы ценностей в зрелом возрасте более адекватным является не термин «формирование», предполагающий некий конечный итог, а термин «развитие», как имеющий, по нашему мнению, более широкое значение. Мы полагаем, что по отношению к взрослому человеку, система ценностей которого уже в основном сформирована, следует, вероятно, говорить не о четко разграниченных стадиях формирования, а, скорее, об индивидуальном уровне ее развития [10].

Обращаясь к ценностным ориентациям, необходимо уточнить, что они являются производными от ценностей личности (Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев). При этом ценностные ориентации являются не просто добровольным принятием неких социальных норм, а внутренним побуж-

дением, которое выступает в форме переживания смысла всей жизни [7].

Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. Система ценностных ориентации является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Соответственно, ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции.

Ценностные ориентации — важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, творчество, труд и т. п.) [6].

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер с англ./Фонд «За экономическую грамотность». — М., 1995. — 296с.
2. Батаршев А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб.пособие/ А.В.Батаршев. — М.: «Академия», 2009. — 185с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.:Просвещение, 1968. — 464с.
4. Коковина Л.Н. Формирование ценностно-смысловых ориентаций старшеклассника во внеурочной деятельности.// Автореф. дис....канд.псих.наук. Кострома, 2009. — 23с.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. — 192с.
6. Психологический словарь/ Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп.М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 440с.
7. Рамазанов И.Р. Активизация функций ценностных ориентаций как фактор развития учебной мотивации старших школьников.// Автореф. дис....канд псих.наук. Самара, 2006. — 23с.
8. Реттгес С.В. Ценностные ориентации как психологический фактор склонности к агрессивному поведению в юношеском возрасте.// Автореф. дис. ...канд.псих.наук. Вологда, 2002. — 24с.
9. Рыбалко Е.А. Становление личности// Социальная психология личности. — Л.,1974. — С.20-31.
10. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.

Процесс обучения иностранному языку как средство развития коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров

Лазарева Л.В., ассистент
Нижегородский институт менеджмента и бизнеса

В настоящее время мы наблюдаем активную интеграцию России в мировое финансовое, экономическое, правовое и политическое пространство. Актуальным остается вопрос о конкурентоспособности специалистов в условиях рыночной экономики. Повысить качество человеческого капитала призвана сфера образования. Подготовка *компетентных* специалистов, отвечающих высоким требованиям работодателей — такова цель учреждений высшего профессионального образования сегодня. Особое место среди предъявляемых требований к выпускникам высших учебных заведений по специальности «менеджер» занимает *коммуникативная компе-*

тентность (Г. Бакирова, И. Багдасарьян, М. Иванова).

Немало отечественных и зарубежных психологов занимаются проблемой изучения коммуникативной компетентности: Л.Г. Антропова, Е. Н. Емельянов, Ю.А. Жуков, Л.А. Петровская, В.В. Рыжов, Д. Хаймс. В рамках данной статьи мы не будем подробно останавливаться на дефиниционном анализе понятия коммуникативной компетентности. В нашем исследовании, проблемой которого является формирование коммуникативной компетентности студента — будущего менеджера в курсе изучения английского языка, определяем основополагающее понятие как способность эффективно взаимодействовать с окру-

жающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и социальной среды (Н.Н. Обозов).

Автором данной статьи выдвинута эмпирическая гипотеза: развитие коммуникативной компетентности студентов — будущих менеджеров оптимизирует система занятий английским языком, основным принципом которой является диалогизация участников общения.

Суть этого принципа заключается в организации во время занятия иностранным языком межличностного общения, позволяющего выйти за рамки привычного статусного общения и обеспечивающего уважение чужого мнения, доверие участников общения друг к другу.

«Диалогом в полном смысле слова» И.И.Васильева считает «такое взаимодействие личностей, которое характеризуется особым отношением между партнерами: установкой на взаимное понимание друг друга, интересом к личности партнера, доброжелательным стремлением пойти навстречу в понимании, отношением коммуникативного сотрудничества, которое может не исключать при этом противоположность личных позиций партнеров» [1, с. 140]. Важным для нас является вывод Е.А. Родионовой о том, что важнейшим условием развития личности выступает «способ понимания другого человека и определения собственного ценностного отношения к другому», и что именно диалог, отстаивание собственной точки зрения в равноправном взаимодействии с иными взглядами является «толчком к внутренней работе личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире» [9, с. 177 -197].

Межличностный диалог — высший уровень общения и главная цель подготовки специалиста к будущему профессиональному общению.

Актуальность нашего исследования определяет крайне недостаточная теоретическая и практическая изученность возможности развития коммуникативной компетентности студентов — менеджеров средствами изучения иностранного языка в вузе в психологии. Иностранный язык как средство развития коммуникативной компетентности использовался лишь в единичных работах: на материале подростков средней общеобразовательной школы (Н.Л. Гусакова, 2008). Отсутствуют исследовательские работы, где приводился бы глубокий анализ структуры коммуникативной компетентности менеджера; не выделены компоненты и их приоритетные содержательные аспекты, за счет чего они могут быть развиты в курсе иностранного языка в экономическом вузе (эти материалы будут опубликованы в следующей статье). Не выявлено и научное обоснование значения иностранного языка в развитии коммуникативной компетентности студентов-менеджеров, развивающий потенциал которого огромен.

Иностранный язык — явление социальное, в основе которого лежит деятельность людей, их взаимодействие и отношения. Обучение английскому языку в вузе имеет коммуникативную направленность, где студент — активный участник процесса общения. Процесс обучения иноязычному общению представляет собой модель процесса ре-

ального процесса общения по основным параметрам: мотивированность, целенаправленность, информативность процесса общения, новизна, ситуативность, функциональность, характер взаимодействия общающихся и система речевых средств [6, с.31]. Благодаря этому создаются условия обучения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение умениями и их использование в условиях реального общения.

Коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций человека. Особенно ярко оно сказывается на развитии обобщенного абстрактного мышления. Л.С. Выготский по этому поводу писал: «Иностранный язык ... освобождает речевую мысль ребенка из плена конкретных языковых явлений» [2, с.203]. Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. Поэтому сегодня иностранный язык, как никакой другой предмет программы, может способствовать повышению коммуникативной компетентности студента в вузе. Занятия по иностранному языку становятся занятиями обучения общению посредством общения. В процессе обучения студенты учатся тактике диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами, т. е. овладевают умениями общаться, налаживать контакты с другими людьми, учатся проявлять инициативу. Иностранный язык как учебный предмет имеет специфическую особенность: на наших уроках мы обучаем общению, которое по своей сути — личностно. Студент не просто рассказывает о чем-то, он высказывает свое мнение, свое отношение к предмету общения. В соответствии с коммуникативным методом обучаемые выступают как активные партнеры по общению, их побуждают к осознанному и самостоятельному использованию языковых и речевых средств. Занятия имеют социальный характер, фронтальная работа заменяется на партнерскую, индивидуальную и групповую.

В процессе обучения иностранному языку студент находится в определенном социальном окружении: постоянно вступает в контакт со своим преподавателем и одноклассниками. Такое воздействие формирует у него умение изучать и оценивать качества других людей и коллектива в целом, способствует приобретению социального опыта общения с людьми. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку создает положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности: у студентов есть возможность свободного выражения своих мыслей, чувств в процессе иноязычного общения; каждый участник общения находится в постоянном фокусе внимания остальных. Для такого обучения характерно проведение активных занятий.

Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности [2, с.430]. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями,

умениями и навыками для их будущей профессиональной деятельности. Коммуникативное обучение иностранному языку осуществляется на основе ситуаций, понимаемых как системы взаимоотношений собеседников [6, с.32]. Учебная ситуация, как единица обучения, моделирует ситуацию, как единицу будущего профессионального делового общения, позволяя участникам общения, студентам, выйти за рамки привычного статусного общения.

А.М. Матюшкин ввел понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках «субъект — субъектных» — отношений [5, с.186]. Осуществить выполнение студентом квазипрофессиональной деятельности, которая объединяет черты учебной и будущей профессиональной деятельности позволяют наиболее часто применяемые в курсе изучения делового иностранного языка в высшей школе такие активные методы обучения как: ролевая игра, деловая игра, групповая дискуссия, обоснование собственной точки зрения (собственного отношения к определенной ситуации, проблеме).

Отличительной особенностью указанных активных средств общения является то, что обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, позволяя материал, подлежащий усвоению, ввести в цель деятельности, а не в средство; во-вторых, осуществляется не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического использования, что, в свою очередь, требует формирования определенных психологических качеств [3, с.403].

Мы полностью разделяем мнение Л.А. Петровской, которая считает, что активные методы организуют у человека умение управлять стилем своего поведения за счет сознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию или антипатию. Развивают такие личные качества, как чувствительность, восприимчивость к психическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям. Данные методы направлены, в частности, на развитие способности почувствовать состояние другого человека, поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с точки зрения партнера. Это помогает выработать умение оптимально мотивировать и стимулировать человека к деятельности [7, с. 74-76], что является целью нашего исследования.

Е.И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением [6, 40].

Крупнейший теоретик игровой деятельности Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важнейшими для ребенка функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития умственных действий; средство развития произвольного поведения [10, с.37].

Игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов. Так, например, педагогическая и дидактическая ценность деловой игры состоит в том, что она позволяет ее участникам раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытывать себя на профессиональную пригодность.

С помощью игровых форм обучения (метода анализа конкретных производственных ситуаций, разыгрывания ролей и др.) можно обеспечить воспитание не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых «должностных» качеств его личности — способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения. В игре происходит эмоционально-действенная ориентация в содержании профессиональной деятельности в обоих ее контекстах — предметном и социальном, возникает осознание своего места в системе отношений людей. Принятие в игре роли способствует развитию произвольного, сознательного, саморегулируемого поведения. В совместной деятельности участников создаются условия для формирования самосознания и самоорганизации, профессионального и общего развития личности специалиста.

Учебная деловая игра представляет собой практическое занятие, моделирующее разные аспекты профессиональной деятельности обучаемых. Она создает условие для комплексного использования имеющихся у учащихся знаний предмета профессиональной деятельности, а также способствует более полному овладению иностранным языком [8, с.78-99].

Исходя из выше изложенного, мы делаем вывод о возможности развития коммуникативной компетентности будущего специалиста-руководителя в системе занятий английским языком, базирующейся на принципе диалогизации участников общения.

Как отмечает Ю.Н. Емельянов, ключевые способы повышения коммуникативной компетентности нужно искать не в шлифовке поведенческих умений и не в рискованных попытках личностной реконструкции, а на путях активного осознания индивидом естественных, межличностных ситуаций и самого себя как участника этих действительных ситуаций, на путях развития социально-психологического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей [4, с.56].

Литература:

1. Васильева, И.И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге // Психологический журнал. — 1984. — Т.5. — № 5.
2. Выготский, Л.С. Психология. М.: Эксмо-пресс, серия «Мир психологии», 2002.- 1008 с.

3. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии. — 2-е изд. — Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. — 560 с.
4. Емельянов, Ю.Н. Активное социально- психологическое обучение. - Изд- во Лен.гос. Ун., 1985.-162 с.
5. Матюшкин, А.М. Активные проблемы психологии высшей школы. М., 1977.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка Москва «Просвещение», 1998г.
7. Петровская, Л.А. Основные характеристики компетентности в общении // Актуальные проблемы социальной психологии. — Ч. 1. — Кострома, 1986.
8. Психолого- педагогические особенности деловой игры как формы знаково- контекстного обучения. Вербицкий А.А.: Игровое моделирование: Методология и практика / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск: Наука. 1987г.
9. Родионова, Е.А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности, — М., 1981.
10. Эльконин, Д.Б. Психология игры. — М., Педагогика, 1978 г.

Личностно-профессиональное самоопределение учащихся — одна из центральных задач современной школы

Ларина А.А., педагог-психолог, аспирант
Воронежский экономико-правовой институт

В отечественной психологии проблема профессионального самоопределения рассматривается в различных аспектах: процессе социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.Н. Шубкин и др.); в становлении и расширении и сфер профессиональных намерений (Л.В. Абдалина, С.Н. Игонникова, В.Т. Лисовский); в профессиональной направленности личности (Н.Н. Захаров, В.Ф. Сахаров, Н.Н. Чистяков); в процессе становления профессионального самосознания (Е.А. Климов, З.Ф. Зеер и др.); в профессиональном выборе и профессиональном развитии личности (Т.Т. Власова, И.А. Сазонов, А.А. Деркач и др.); в особенностях саморазвития, самосовершенствования и самореализации в выбранной профессии (Н.Ф. Гейжан, О.А. Зимовина, Е.А. Климов, Н.Н. Пряжников и др.); с позиции совершенствования профессионального мастерства, развития необходимых профессионально-значимых качеств личности (Л.М. Митина, Л.И. Новикова, А.К. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская и др.); с позиции динамичности (постоянно изменяемого) и по-новому мотивированного, всегда активного процесса самоопределения (Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева); как осознанное положительное отношение личности к сфере профессиональной деятельности (И.Я. Загорец, Н.Н. Захаров, В.С. Симоненко); как профессиональная направленность, включающая интересы, склонности, способности, мотивы, знания, умения и опознанные возможности (С.Н. Чистякова, М.Л. Кондорина и др.) [1,3,6,7].

Развитие в стране рынка труда и рыночных отношений вносит свои коррективы в нашу жизнь, в том числе и в профориентационную работу. Молодой человек, вступающий с самостоятельную взрослую жизнь, имеет сегодня возможность свободно выбирать не только профессию, но и образ жизни, и то, какое социальное место в обществе он займет, кем хочет быть — предпринимателем, т. е. работодателем, наемным работником или государственным служащим. Он будет создавать рабочие места и условия

для эффективной работы наемных работников или продавать свои знания, свой профессионализм, свои способности и силы работодателю. Это сегодня лежит в основе активного профессионального самоопределения и диктует определенные условия при выборе профессии. Оценить степень развития общих и специальных способностей человека может только специалист, профессионал — психолог, профконсультант, специально подготовленный учитель. Именно поэтому возникает насущная потребность — переход школы на профильную систему обучения и создание специализированной подготовки в старших классах, ориентированной на индивидуализацию обучающихся, что дает возможность в профориентационной работе более полно учитывать интересы и склонности каждого ученика [4].

Выбор профессии наиболее важное решение, которое необходимо принять в подростковом возрасте. Часто бывает так: окончив профессиональное учебное заведение и начав работать, люди понимают, что это совсем не то, о чем они мечтали. По данным социологического опроса, примерно 56% молодежи из-за незнания правил выбора профессии, отсутствия опыта избирают профессию, не соответствующую их интересам, склонностям, убеждениям. А это влечет за собой разочарование, кризисы нереализованности, бесперспективности.

Анализ научных исследований и педагогическое осмысление вопросов содействия личностно-профессиональному самоопределению подростка в условиях предпрофильной подготовки указывают на наличие ряда противоречий между:

- социальным заказом на формирование готовности выпускника школы к личностному самоопределению, сознательному и ответственному выбору сферы профессиональной деятельности и сложившейся практикой образования в школе и в системе образования, не позволяющей в полной мере реализовать данный заказ;

- потребностью подростка в успешном личностном и профессиональном самоопределении и его неготовностью к этому;

- психологическими исследованиями проблем личности — профессионального самоопределения подростка и степенью изученности психологических стратегий данного процесса.

Проблема выбора профессии стара как мир. Именно поэтому с изменением экономической, политической и социально-культурной ситуацией в стране необходимо новое понимание ее содержания.

Важнейшая задача школы формирование полноценных граждан страны. Решение этой задачи во многом зависит от того, чем будут заниматься повзрослевшие школьники, какую профессию они выберут, и где будут работать. Реальная и привлекательная профессиональная перспектива может уберечь многих обучающихся от необдуманных шагов, способствует позитивному целостному становлению их личности. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования обучающимся 9 классов необходимо совершить первичное профессиональное самоопределение: быть готовыми к выбору профиля обучения в 10 классе, а также вида и уровня продолжения образования после окончания основной школы.

Сложность проблемы личностно-профессионального самоопределения состоит в ее многогранности. Обоснование вопросов содействия личностно-профессиональному самоопределению подростка в условиях предпрофильной подготовки в школе предполагает последовательный анализ ряда аспектов: сущности, структуры и функций сопровождения и поддержки личности в процессе профессионального самоопределения; целей, задач, моделей организации личностно-профессионального самоопределения подростка. Подходов к индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе посредством индивидуальных образовательных программ; обучению их стратегиям самоопределения в личностном и профессиональном плане; и комплектования профильных классов в дальнейшем.

Первая серьезная жизненная проблема, с которой сталкиваются старшеклассники, — это выбор будущей профессии. Вопрос «Кем я буду?» задает себе каждый молодой человек. И здесь главное — не растеряться, сориентироваться и сделать правильный выбор, соответствующий интересам, способностям, возможностям, ценностным установкам, и, наконец, требованиям, которые предъявляют профессии к личности кандидата. Правильно сделанный старшим подростком выбор — это начало пути к успеху, к самореализации, к психологическому и материальному благополучию в будущем.

Вместе с тем мы считаем, что к первичному профессиональному самоопределению учащихся необходимо готовить уже с начальных классов. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение предпрофильных и профильных классов предполагает систематическую работу, направленную на помощь в профессиональном самоопределении.

Нами поддерживается идея относительно развития модели ранней предпрофильной подготовки. В нашей школе есть классы предпрофильной подготовки, где с обучающимися изучаются вопросы психологии познания и общения, так необходимые в дальнейшем при выборе профессии. Например, при проведении классных часов по темам «Мир моих увлечений» или «Мир моих способностей», «Азбука вежливости», «Как научиться говорить нет». На этих занятиях с помощью игр, упражнений, моделирования ситуаций создаются условия для формирования у школьников организаторских и коммуникативных способностей, толерантных качеств личности, необходимых любому цивилизованному человеку.

Если в 1–8 классах занятия направлены на развитие коммуникативных способностей и толерантных качеств личности, то в 9 классах на формирование представлений о профессиях и готовности осознанно выстраивать своих жизненных и профессиональных представлений. В 10–х классах идет работа над развитием самопознания обучающихся, а в 11–х классах формируются способности осознанно и самостоятельно планировать жизненные и профессиональные перспективы.

Выбор профиля обучения предопределяет профессиональный выбор обучающихся. Поэтому девятиклассников необходимо заранее готовить к осознанному выбору профиля обучения исходя из возрастных и индивидуально-психологических особенностей. Необходимость профессионального выбора в этом возрасте обусловлена также и внутренними причинами глубокой личной потребностью каждого молодого человека найти себя в социуме, получить образование, интересную профессию, обеспечивающую достойное существование, прожить счастливую жизнь [7].

Но, обучающиеся этого возраста, как правило, еще не обладают достаточной личностной зрелостью для совершения выбора, плохо осознаются его мотивы, у них не до конца сформирована гражданская и нравственная платформа для профессионального самоопределения.

Главным механизмом становления личности — профессионального самоопределения девятиклассников становится психолого-педагогическая работа, которая проходит эффективно, если:

- личностно-профессиональное самоопределение рассматривается и как механизм развития личности, и как результата этого развития;
- учитываются возрастные потребности старших подростков, а также противоречия, возникающие при их реализации;
- работа с девятиклассниками строится на основе личностного подхода, когда обучающиеся становятся активными субъектами процесса профессионального самоопределения, самостоятельно принимающими важные жизненные решения (выбор профиля обучения, образования, профессии);
- предметом психолого-педагогического воздействия становится целостное становление личности, которое со-

держательно разбивается на следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-равесный, мотивационно-волевой, личностно-развивающий, когнитивный, эмоциональный;

- достигается согласованность действий всех субъектов профориентации, а также их ориентированность на интериоризацию старшими подростками гражданских и нравственных ценностей общества, результатом которой является сформированность ценных ориентации как смыслообразующего компонента в структуре личностного и профессионального самоопределения;

- используется обновленная педагогическая технология становления личности старших подростков в процессе профессионального самоопределения;

- с обучающимися 9 классов проводятся систематические занятия, основной целью которых является формирование у них личностной готовности к первичному профессиональному самоопределению, а именно к выбору профиля обучения в старшей школе, а также к выбору вида и уровня образования после окончания основной школы.

Личностно-профессиональное самоопределение — это процесс и результат выбора подростком собственной позиции, стратегии средств самоосуществления личности в профессии; основанный и регулируемый предпочтениями, интересами, возможностями и способностями.

Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения исследовательских позиций в проблемных ситуациях, в которых подросток оказывается

перед необходимостью альтернативного выбора и должен принять экзистационные или прагматичные (конкретные) условия.

При этом результатом самоопределения выступает: с одной стороны выход подростка на цели, направления и способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям; а с другой стороны на формирование душевной самооценки и способности, через целеполагание, самобытно расценивая свои природные, личностные и внеличностные предназначения.

Помощь школьнику в профессиональном и личном самоопределении должна быть ориентирована на поиск смысла, интереса к выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой деятельности. Как известно, человек реализует себя в общественном, а главное — в личностно значимом труде, поэтому, необходимо психологическое сопровождение выбора профессии строиться на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных для психологии развития является категория возраста. Работа по профессиональному самоопределению призвана создать учащимся возможность продуктивного решения центральных задач возраста и психологически грамотно ввести их в смыслы, назначение, ценности, содержание профессиональной деятельности, особенности ее освоения и реализации, обеспечить превращение учащихся из объекта педагогических воздействий в субъекта профессионального образования, а значит обеспечить условия профессионального развития личности на всех этапах жизненного пути.

Литература:

1. Абдалиева Л.В., Гаврилова Е.В. «Психологические аспекты профессионального самоопределения учащихся»: Учебно-методическое пособие. — Воронеж: ВГПУ, 2004. — 77 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. — М.: Педагогика, 1983. — 128 с.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. — М: АПК и ПРО, 2003. — 22 с.
5. Немова, К В. Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников: учеб.-метод. пособие. — М.: АПК и ПРО, 2003.-68 с.
6. Мудрик, А. В, Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. — М., 1987.
7. Подготовка педагогических кадров к введению предпрофильного обучения: метод, пособие. — М: АПК и ПРО, 2003. — 120 с.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 246 с.
9. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности — М., 1994.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. — М, 1996

Формирование «Я — концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах

Палачева Т.И., методист

Комплексный центр подготовки кадров и развития отрасли Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан

Жилыев А.Г., д.м.н., профессор, доктор философии

Российский государственный гуманитарный университет

В предлагаемой статье авторы раскрывают особенности становления «Я-концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах. Рассмотрение этой проблемы, по мнению авторов, позволит глубже проникнуть в механизмы формирования личности, способствовать развитию методических подходов в профилактике дезадаптивных форм поведения. Кроме того, в статье приведены результаты исследования особенностей «Образа Я» детей и подростков группы социального риска по данным проективного теста.

Ключевые слова: «Я-концепция», теории личности, интрапсихические и психологические критерии риска наркотизации, адаптивная и неадаптивная социальная среда, давление среды, референтная группа.

The formation of “self-conception” in childhood, adolescence and early adulthood.

T.I. Palacheva, Head of the information and methodology department in the Republican Centre of social and psychological assistance to population “Mirror”, Ministry of Labour, Employment and Social Protection, the Republic of Tatarstan.

A. G. Zhilyaev, Doctor of Medical Sciences, professor, Doctor of Philosophy, academician, Head of the neuro- and pathopsychology department in L.S. Vugotski Institute of Psychology, Russian State Humanities University (Moscow).

In this paper, the authors reveal the peculiarities of the formation of “self-conception in childhood, adolescence and early adulthood. The consideration of this problem, according to the authors, will allow a deeper insight into the mechanisms of an individual, contribute to the development of methodological approaches in the prophylaxis of maladjusted forms of behavior. In addition, the article presents data on research of the characteristics of the “Self-image” among children and adolescents in social risk groups according to a projective test.

Key words: “self-conception”, theories of personality, intrapsychic and sociol-psychological risk criteria of drug addiction, adaptive and nonadaptive social environment, the pressure of environment, reference group.

В условиях нестабильности семейного института, размытости моральных ценностей именно дети, подростки, молодежь оказываются самой уязвимой, подверженной стрессам группой населения. У подростков и молодежи утрачивается ощущение смысла происходящего и в то же время еще не приобретены определенные жизненные навыки, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и здоровый жизненный стиль. Это толкает молодых людей к выбору таких патологических форм совладания с социально-стрессовой реальностью, как алкоголизация, наркотизация, суицид. В этих условиях важно развитие и усиление «Я» ребенка, формирование уверенности и позитивного отношения к себе, развитие навыков самовыражения личности. Исследования многих авторов также показали, что несформированность и неадекватность «Я-концепции» может являться причиной дезадаптации личности [13, 14].

Рассмотрение становления «Я — концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах, по нашему мнению, имеет не только теоретическое, но практическое значение, позволяя глубже проникнуть в механизмы формирования личности, что будет способствовать дальнейшему развитию и уточнению методических подходов в профилактике злоупотребления психоактивными веществами и разработке и реализации профилактических программ.

«Я-концепция» в теориях личности

Во многих теориях личности «Я-концепция» является одним из центральных понятий. Однако до сих пор не существует ни универсального определения, ни единства в терминологии. В зарубежной литературе термин «Я-концепция» обозначает совокупность всех представлений индивида о себе. Описательную составляющую «Я-концепции» называют «Образом Я» или «картиной Я»; составляющую, связанную с отношением к себе или оценкой отдельных своих качеств — самооценкой; совокупность частных самооценок считают самоотношением; поведенческие реакции, вызванные «образом Я» и самоотношением, образуют поведенческую составляющую «Я-концепции». Таким образом, структура самосознания состоит из трех компонентов: когнитивного, аффективного (эмоционального) и поведенческого, которые несмотря на независимую логику развития, в своем функционировании обнаруживают взаимосвязь [26].

Каждый из элементов «Я-концепции» может существовать в трех модальностях:

1) «Я-реальное» — представление индивида, какой он есть на самом деле; 2) «Я-зеркальное» (социальное) — представление индивида о том, как его видят другие люди;

3) «Я — идеальное» — представление индивида о том, каким бы он хотел быть [19].

«Я-концепция» играет тройную роль: способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. «Я-концепция» имеет не только индивидуальные различия, но и изменяется в различные моменты жизни человека [2].

«Я-концепция» рассматривается в виде сложной системы конструкторов, функционирующих в динамическом единстве. Она характеризуется:

- степенью простоты-сложности рефлексивной структуры личности. Различия по этому показателю определяются основными факторами: когнитивной сложностью личности и ее эмоциональной развитостью;
- степенью внутренней противоречивости или гармоничности, т. е. формой интегрированности, компенсированности отдельных компонентов, составляющих всю систему «Я»;
- устойчивости «Я-концепции». При угрозе нарушения устойчивости срабатывают многообразные защитные механизмы.

У. Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику «Я-концепции». В книге «Основания психологии» он выделяет четыре аспекта «Я», которые можно рассматривать независимо друг от друга: «материальное Я», «социальное Я», «духовное Я» и чистое «Эго». В теории Фрейда «Я» (Ego) — первая из систем личности, которая появляется при жизни как обращенная к внешнему миру часть «Оно» (Id). «Я» — это связанная организация душевных процессов, подчиняющихся принципу реальности, контролирующая частные процессы, прежде всего познавательные. «Я» контролирует импульс «Оно», откладывая разрядку напряжения до того момента, когда будет найден подходящий объект. «Я» подчинено желаниям «Оно». Фрейд ввел понятие «Сверх — Я» (Super — Ego) — внутреннее личностное сосредоточение социальных норм и идеалов в том виде, в каком они были преподнесены индивиду в детстве родителями [23].

А. Адлер предложил термин «творческое Я» — единое, внутреннее согласованное высшее звено в структуре личности, определяющее способность личности к свободному самовыражению, посредством которого можно преодолеть воздействующие на человека силы.

Семейная атмосфера, по Адлеру, полностью формирует конструктивность или деструктивность, активность или пассивность личности. Если в семье уделяется внимание инициативе, ребенок будет активен. И, наоборот, если семейная атмосфера — это атмосфера соперничества и недоверия, ребенок, пытаясь преодолеть свою неполноценность, будет вести себя деструктивно.

Э. Эриксон рассматривает проблему «Я-концепции» через призму «Эго-идентичности», понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Характер «Эго-идентичности» определяется особенностями данной культуры и возможностями

конкретного человека. Источником «Эго-идентичности» являются культурно значимые достижения. Идентичность «Эго» иногда возникает в процессе интеграции отдельных идентификаций.

Становление личности в концепции Э. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений окружающими людьми. В результате этого личность приобретает новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (в виде заметных следов) в течение всей жизни. Причем, новые личностные черты, по его мнению, возникают лишь на основе предыдущего развития. Э. Эриксоном описаны восемь стадий личностного развития и соответствующих изменений «Эго-идентичности», охарактеризованы присущие каждой из стадий кризисные поворотные пункты и указаны личностные качества, возникающие при разрешении внутренних конфликтов [18].

Э. Эриксон определяет «Эго-идентичность» как заражающее человека психической энергией «субъективное чувство непрерывной самотождественности. Формирование идентичности, по Э. Эриксону, характеризуется динамизмом и служит основой постоянного расширения самосознания и самопознания [22, с. 53–54].

В подходе К. Роджерса — представителя гуманистического направления — сущность феноменологической теории «личности Я», представляющей собой часть общей теории личности, заключается в том, что человек живет главным образом в своем индивидуальном и субъективном мире. «Я-концепция» возникает на основе взаимодействия человека с окружающей средой, в особенности с социальной.

Самость, или Я-концепция у К. Роджерса, определяется как «организованный, последовательный концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств «Я», или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этими восприятиями. Это гештальт, который доступен осознанию, хотя не обязательно осознаваемый» [22]. Я-концепция, по К. Роджерсу, включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но и каким мы должны быть и хотели бы быть, так называемое Я-идеальное, — это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому стремится. Вместе с «Я-концепцией» развивается потребность в позитивном со стороны окружающих, независимо от того, является ли данная потребность приобретенной или врожденной. В соответствии с взглядами Роджерса, потребность в позитивном отношении к себе, или потребность в самоуважении, также развивается на основе интернализации позитивного отношения со стороны значимых других. Эту потребность можно рассматривать и в связи со стремлением к самоактуализации.

Роджерс подчеркивал, что детям для развития позитивной Я-концепции, которая позволит им стать полноценно функционирующими людьми, необходимо безусловное позитивное внимание. В то же время условия ценности заставляют детей жить в соответствии с навя-

занными ценностями, а не с собственным организмическим оценочным процессом.

По К. Роджерсу, полноценно функционирующая личность получала безусловное позитивное внимание, поэтому у нее нет условий ценности, нет тенденции к защитному поведению. Такую личность характеризует конгруэнтность между «Я» и потенциалами. Такой личности свойственны эмоциональная глубина и рефлексивность, гибкость и адаптивность, интуитивность и уверенность, ощущение свободы воли и креативность.

Деадаптированная личность, по К. Роджерсу, получала условное позитивное внимание, поэтому у нее сформировались условия ценности и неконгруэнтность между «Я» и потенциалами, тенденция к защитному поведению. Кроме того, такая личность живет в соответствии с составленным заранее планом, пренебрегает собственным организмом, вместо того чтобы доверять ему, чувствуют, что ею манипулируют и не дают поступать в соответствии с собственными желаниями, ведет себя конформно.

К. Роджерс, как и А. Маслоу, хотел, чтобы человек обращал взор к тому, чем он может быть. По К. Роджерсу, это означает жить насыщенно, полностью осознанно, полностью ощущать человеческое бытие — словом, «полноценно функционировать». К. Роджерс писал: «Хорошая жизнь, я уверен, не подходит для человека малодушного, она требует расширения и роста в направлении раскрытия собственного потенциала. Для этого необходимо мужество. Это означает, что нужно быть в потоке жизни» [22].

Одно из важнейших понятий в системе психологических взглядов Ж. Пиаже — понятие социализации. По Ж. Пиаже, социализация — это процесс адаптации к социальной среде, состоящей в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми, благодаря разделению и координации своей точки зрения и точек зрения других людей [18]. Социализация обуславливает решающий поворот в психическом развитии ребенка — переход от эгоцентрической позиции к объективной.

Общество Ж. Пиаже рассматривается таким, как оно выступает для ребенка, то есть как сумму социальных отношений, среди которых можно выделить два крайних типа: отношения принуждения и отношения кооперации. Отношения принуждения навязывают ребенку систему правил обязательного характера, если они опираются на принуждение, не приводят к осознанию ребенком своей субъективности.

Для того чтобы осознать свое «Я», необходимо освободиться от принуждения, необходимо взаимодействие мнений.

Развитие рассматривается Ж. Пиаже как эволюция, управляемая потребностью в равновесии. Равновесие в статическом, уже осуществленном виде представляет собой адаптацию, приспособление. Равновесие — механизм, обеспечивающий основную функцию психической деятельности — конструирование представления о реальности; обеспечивает связь субъекта и объекта, регулирует их взаимодействие.

Проблеме «Я-концепции» посвящено немало исследований в отечественной психологии. В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других отечественных психологов в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности.

Л.С. Выготский определял область своего исследования как «вершинную психологию», предметом которой является сознание. Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил свое понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

В процессе социализации ребенок не прямо подражает взрослым, точно запечатлевая их слова, действия, поступки, а организует свое собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил во взаимодействии с взрослыми, как выражается Л.С. Выготский, через «сотрудничество сознаний». Это он считает и есть применение социального отношения к себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию [8].

В исследованиях А.А. Бодалева, Столина В.В., И.С. Кона и других психологов рассматриваются более специфические аспекты проблемы самосознания и самооценки, влияния оценок окружающих на формирование самооценки [21, с. 6].

Отечественные психологи доказывали, что самооценка является итогом развития самосознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и миру. А.Н. Леонтьев, отмечая, что проблема самосознания — «проблема высокого жизненного значения, венчающая психологию личности», расценивал ее в целом как нерешенную, «ускользающую от научно-психологического анализа» [21, с. 7].

Становление «Я-концепции» в детском, подростковом и юношеском возрасте

В психологии известно [3], что «Я-концепция» (или «Я-образ») является основой целостности, гармоничности и устойчивости личности, обеспечивающей точку равновесия внутреннего мира.

Становление «Я-концепции» как центра внутреннего мира личности происходит в детском и подростковом возрасте. Известно, что развитие «Я» происходит в ходе идентификации, в принятии ребенком социальной роли значимого лица на основе установившейся с ним эмоциональной связи, а также включения в свой внутренний мир и принятие, как собственных, норм, ценностей и образцов. Это — отождествление себя с референтной группой, принятие взглядов, установок и поведения этой группы. Процесс идентификации имеет свою последовательность и

этапность, на каждом из возрастных этапов имеется своя референтная группа, свои значимые «другие».

В имеющейся литературе психологи обозначают как значимые «другие» для ребенка младшего школьного возраста — учителя как носителя социальных образцов, для подростка — сверстников, для юношей характерна позиция «Я сам» [3, 25].

По нашим исследованиям, референтная группа в возрастных группах детей представлена следующим образом:

- 7-10 лет: Я → другой (семья+учитель)
- 11-13 лет: Я → другой (сверстник)
- 14-17 лет: Я → другой (Я-сам + люди, достигшие успеха)

Более социально-приемлемой позицией в отношении значимых других для ребенка детского возраста является вариант «Я-другой» (семья). Семья для ребенка 7-10 лет является источником норм поведения, социальных установок и ценностных ориентаций, с помощью которых ребенок может оценить себя и других.

Базовой потребностью личности в этом возрастном периоде является потребность в признании и самоопределении. В этот период «ребенок погружен в поле семейной идентификации», поэтому родители, родственники, принадлежащий им мир вещей, семейные традиции, стиль взаимоотношений в детстве воспринимается как данность.

В случае неадекватного поведения ближайшего к ребенку социального окружения, в первую очередь семьи, происходит давление социальной среды на личность, что ведет к нарушению «Я-концепции». В связи с этим неадекватное поведение членов референтной группы мы относим к числу неблагоприятных психологических факторов развития ребенка в младшем школьном возрасте. Значимыми условиями, способными спровоцировать в дальнейшем приобщение ребенка к психоактивным веществам у детей 7-10 лет, является: злоупотребление алкоголем, наркотиками кем-то из членов семьи и в связи с этим информированность ребенка о психоактивных веществах; эмоциональная депривация, неустойчивый тип воспитания, снижение толерантности к стрессам, потребность родителей установить приоритет над ребенком и т. д.

Ведущей деятельностью детей подросткового возраста становится общение со сверстниками. Главная потребность периода — потребность в коммуникации, стремление соответствовать стандартам взрослости реализуется в сообществе сверстников.

Исследования показали, что для детей в возрасте 11-13 лет основной референтной группой становятся сверстники. Выявлено, что общение с ровесниками положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию.

В подростковом возрасте существуют факторы, способствующие развитию наркотизации [15]. По нашим исследованиям, интрапсихическими критериями риска наркотизации для подросткового возраста является потребность в социализации, расширении коммуникативных связей, стремление соответствовать стандартам «взрослости».

Базовая потребность периода — потребность в коммуникации, стремление соответствовать стандартам «взрослости» — реализуется в сообществе сверстников. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся на разных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, подросток не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств.

Деятельность общения чрезвычайно важна для формирования личности, для становления «Я-концепции» как центра внутреннего мира личности, поскольку в ней формируется самосознание. В подростковом возрасте появляется потребность в познании себя как личности, этот процесс начинается с вопросов: Кто я? Какой я? Каким должен быть? Начинается осознание своих возможностей и особенностей (психических способностей, нравственных качеств и т. д.), своего сходства с другими людьми и своей уникальности.

Самосознание личности возможно только посредством общения, которое помогает подростку постоянно сравнивать себя со сверстниками и вырабатывать самооценку.

Заинтересованность подростка в признании сверстников делает его чутким к их мнениям и оценкам. Замечания и недовольство сверстников заставляют подростка обратить внимание на собственные недостатки и вызывает желание их исправить. Таким образом, развивается важная для общения особенность — умение ориентироваться на мнение сверстников. Отсутствие такого умения расценивается старшими подростками как инфантилизм [9].

Центральное новообразование этого возраста — возникновение «чувства взрослости», стремление соответствовать стандартам «взрослости». Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения полноценной взрослости, зато есть большая потребность в признании его взрослости окружающими.

Характеризуя подростковый возраст, Л.И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе, и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [4].

Собственно подростковые психологические реакции возникают при взаимодействии с социальной средой и формируют характерное поведение в этот период. По нашему мнению, психологическим показателем риска детей в этот возрастной период является наличие психологической агрессии среды для подростка, которая на макросоциальном уровне проявляется в присутствии напряженности социально-экономической ситуации с высоким риском дистрессовых состояний у населения. Психофизиологическая неустойчивость, подверженность подростков стрессу на фоне снижения уровня жизни, сложность отношения с родителями обуславливают вероятность приобщения подростка к наркотическим веществам.

Кризис базовой системы ценностей и культурных норм, давление алкогольных традиций, доступность психоактивных веществ, формирование устойчивой наркотической субкультуры с закреплением установок на употребление психоактивных веществ как «престижное» поведение вызывают у подростков и молодежи развитие суррогатных систем достижения жизненных ценностей — это употребление наркотиков, алкоголя, табака.

На микросоциальном уровне существуют условия, способные спровоцировать в дальнейшем приобщение подростка к наркотикам. Микросоциальные отношения отличаются достаточно высоким уровнем замаскированных форм агрессии, таких как одобрение реакции самоподавления при недостаточности навыков самоанализа и поиска помощи социума, отсутствие навыка позитивного поведения в конфликтах и отсутствие системы социально одобряемого поиска удовольствий.

Таким образом, в подростковом возрасте в период формирования чувства взрослости наблюдается давление неоптимальной среды.

Высоким уровнем конфликтности характеризуются отношения подростка с взрослым. Стремление подростка занять новое место в отношениях с взрослым, принятие на себя новых обязанностей блокируется ужесточением правил и требований со стороны взрослых или попустительского отношения к нарушению семейных традиций, правил и отношений. Подросток способен на эмпатию по отношению к взрослому, но он выступает против сохранения в практике воспитания «детских» форм контроля, выраженной опеки [1]. Если подросток не имеет возможности реализовать свои базовые потребности, у него низка самостоятельность и активность, он продолжает зависимое поведение от родителей — это приводит к неадекватному поведению в последующие периоды развития личности и становится одной из основ мотивации употребления психоактивных веществ.

Потребности подростков, чтобы их признали равноправными партнерами в общении, оказываются фрустрированными и служат причиной разнообразных конфликтов подростков с взрослыми [18].

К концу подросткового возраста происходит постепенный переход от оценки, заимствованной от взрослых, к самооценке, складывается стремление к самореализации, самовоспитанию, к преодолению отрицательных качеств и формированию положительных. Возникает способность к постановке перспективных задач, ставятся новые задачи: самосовершенствования, саморазвития, самоактуализации [16].

Базовая потребность в юности — выбор жизненного маршрута, поскольку в этот период возникают трудности в определении и реализации жизненного маршрута, возникает потребность в опыте и знании людей, достигших успеха. В психологии распространенной является позиция «Я-другой» (Я-сам), которая, по нашему мнению, выражает эгоцентрическую позицию развития личности [3]. Вследствие этого более социально приемлемой концеп-

цией для периода юности является концепция успешности. Социальная ситуация развития в ранней юности — это «порог» самостоятельной жизни. Важнейшим фактором развития личности в ранней юности является стремление старшеклассника строить свои жизненные планы. Психологи утверждают, что о жизненных планах в точном смысле слова можно говорить тогда, когда в них включены не только цели, но и способы их достижения, когда молодой человек стремится оценить свои собственные субъективные и объективные ресурсы.

Это период стабилизации личности, когда складывается система взглядов на мир и свое место в нем, наблюдается конструктивное принятие себя, самоуважение, саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, эмоциями, настроение осознанное и устойчивое, формируется нравственная устойчивость личности, характеризующаяся полнотой и осмысленностью. В этом возрасте происходит ориентация на собственные взгляды и убеждения.

Интрапсихическими критериями риска наркотизации для старшеклассника являются трудности в определении жизненного маршрута и стремление уйти от жизненных проблем.

Понятие «жизненный маршрут» включает всебя заранее намеченный или установленный путь следования с определением целей и задач на каждом из возрастных этапов развития личности. Построение субъектом этапов собственного жизненного маршрута позволит ему спланировать личностную программу будущего, в основу которой должен быть положен принцип своевременности: в какое время субъект должен уложиться, чтобы социально «успеть», в нужное время сделать следующий шаг. Данные ориентиры не всегда известны современным старшеклассникам.

У старшеклассников представления о жизненном маршруте еще расплывчаты и не вычлениваются из мечты. Определение жизненного маршрута сопряжено с известными психологическими трудностями. Так, обостренное чувство необратимости времени нередко соседствует в юношеском сознании со стремлением уйти от проблем по его определению.

По нашим исследованиям, в отношении будущего подавляющее большинство опрошенных старшеклассников озабочено своим будущим более, чем настоящим; при этом у трети респондентов этого возраста отмечалась связь жизненных планов и достижение успеха в жизни с состоянием здоровья.

В современных социокультурных условиях задача определения жизненного маршрута приобрела особую сложность по ряду причин: ребенок часто не имеет представления о способах и путях достижения конечного результата, а родители и педагоги зачастую сомневаются в правильности своих советов.

Основной референтной группой для ребенка старшего школьного возраста являются люди, достигшие успеха, которые на этом возрастном этапе развития помогут осознать молодому человеку, что его жизнь должна иметь смысл и цель, помочь ему сделать разумный, обдуманный

выбор, определиться, какой вид деятельности, какая работа принесет каждому из молодых людей наибольшее удовлетворение, в чем он сможет реализовать себя, раскрыться, как личность, и быть необходимым обществу. Их жизненный опыт поможет молодому человеку сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к жизненным ценностям.

Стремление молодого человека адаптироваться в социальной нише обусловлено рядом трудностей, которые ему предстоит преодолеть. Он стоит на пороге истинной взрослости, он весь устремлен в будущее, которое притягивает и одновременно тревожит его, потому что у него недостаточно жизненного опыта и знаний. Перед старшеклассником стоит серьезная задача — определение дальнейшего жизненного маршрута, не просто представлять свое будущее в общих чертах, а осознавать направление движения, задачи и способы достижения поставленных жизненных целей на каждом этапе своего жизненного маршрута. Словом, молодому человеку в короткие сроки решить вопросы профессионального, личностного и морального самоопределения.

Выбор внутренней позиции проводит молодого человека через «рефлексивные страдания» и поиск истинных ценностей. Однако как бы ни стремился молодой человек к поиску своего места в мире, к осмыслению происходящего, у него не опыта реальной практической и духовной жизни.

Как указывает И.С. Кон, центральный психологический процесс в юношеском возрасте — развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремлениями и поступки с определенными принципами и образом собственного Я. [12].

Самопознание в юности связано с открытием себя как неповторимо индивидуальной личности, которая открывает при этом социальный мир, в которой ей предстоит жить. По нашему мнению, развитие самосознания при оценке извне способствует позитивному развитию личности старшеклассника.

Возникающая в ранней юности проблема самоопределения не может решиться только в общении со сверстниками, социальный опыт которых примерно одинаков и равно ограничен у всех. Обращение к взрослым закономерно, если общение с взрослым будет иметь доверительную форму. В психологии роль взрослого рассматривается в одном ракурсе — как проводника знаний — и в этом своем значении почти не меняется со сменой возрастов ребенка.

Особое значение эта проблема приобретает при исследовании личностного развития детей из группы риска социального риска.

Гипотеза исследования: «образ Я» детей и подростков из семей социального риска отличается несформированностью «образа Я» на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях и являются индикатором неспособности ребенка гармонично функционировать в социальном окружении.

Материалы и методы исследования

Нами проведен анализ «Я-концепции» у 87 детей и подростков из неполных и малообеспеченных семьях, находящихся в условиях летнего оздоровительного лагеря. Группу сравнения составило 32 случая, причем дети и подростки были сопоставимы по гендерным факторам, но отсутствовал факт социального риска.

Исследование «образа Я» детей и подростков из семей социального риска с проводилось посредством применения психологического рисуночного теста «Несуществующее животное» (автор А.Л. Венгер), позволяющего изучить следующие особенности личности [7]: страхи; депрессивные тенденции; особенности реакции на стресс; агрессивность; экстравертность или, напротив, интровертность; демонстративность; неудовлетворенность потребности в общении; степень социализированности и конформности; антисоциальные тенденции и др.

Обследуемым предлагалось придумать и нарисовать животное, которого на самом деле нет ни в сказках, ни в компьютерных играх, ни в мультфильмах.

Результаты исследования

Проведенное исследование выявило следующие особенности самосознания исследуемой группы [7].

В детском возрасте (7–10 лет) у исследуемой группы была отмечены проблемы в сфере общения, которые проявились в повышенной потребности обследуемых во внимании к себе, стремлении находиться в центре внимания, данная особенность встречалась в 77% случаев. В группе сравнения этот показатель составил 42,6%. Имели место тенденции, свидетельствующие о неудовлетворенности потребности в общении у детей, наблюдалась направленность на контакты с другими людьми в исследуемой группе у 60% респондентов, в группе сравнения эти тенденции отмечались в 57% случаев.

Кроме того, прослеживалась сниженная конформность у 39% тестируемых, недостаточная социализированность детей данной возрастной группы, выражающаяся в низкой бытовой ориентации, неумелости. В контрольной группе эти показатели оказались ниже и составили 28%. Защитная агрессия в социальных отношениях была представлена у одной трети обследуемых, данная особенность в контрольной группе составила 17%. В то же время в рисунках детей группы риска были выявлены страхи в 40% случаев, связанные с трудностями в общении, в группе сравнения этот показатель составил 22%.

Эмоциональные особенности отразились в повышенном уровне тревоги, которая была выявлена в 92% случаев, в группе сравнения повышенная тревожность наблюдалась у 32% тестируемых. Высокая значимость сексуальной сферы отмечалась у 1/3 респондентов целевой группы, в контрольной группе она составила 22%.

В подростковом возрасте (11–13 лет) отмечались следующие возрастные проявления, связанные с несформированностью «Образа Я» на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. В большей степени имели место проблемы, представленные в сфере общения. Так, потребность обследуемых во внимании к себе, стремление находиться в центре всеобщего внимания встречалась в 58% случаев, в группе сравнения этот показатель составил 51%. Чувство одиночества отмечалось у половины опрошенных в исследуемой группе, в группе сравнения этот показатель наблюдался у 21% тестируемых.

Потребность в опоре, ощущение своей недостаточной умелости в социальных отношениях имели место в 30%, в группе сравнения эта особенность проявилась в 20% случаев. Имели место проявления различных видов агрессии: боязнь агрессии со стороны окружающих, ощущение малой значимости, потребность в защите проявились в 40% случаев, в контрольной группе данная тенденция встречалась в 14% случаев.

Защитная агрессия имела место у 1/3 респондентов исследуемой группы и у 32% в группе сравнения.

Кроме того, в рисунках данных детей встречались страхи, связанные с трудностями в общении в 10% случаев, в контрольной группе этот показатель оказался несколько выше и составил 12%. Наблюдались повышение психомоторного тонуса, эмоциональной напряженности у 22% обследованных, в 19% случаев данная особенность была отмечена в контрольной группе. Кроме того, в рисунках детей этого возраста в 23% случаев проявились мечтательность, романтичность, склонность к компенсаторному фантазированию, несколько ниже этот показатель оказался в группе сравнения — 20%.

Таким образом, приведенные выше возрастные проявления детей и подростков группы социального риска связаны с несформированностью «образа Я» на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях и являются индикатором неспособности ребенка гармонично функционировать в социальном окружении.

Литература:

1. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток. М., 1991.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
3. Блинова Л.Ф. зависимость как иллюзия независимости или причины обращения ребенка к наркотикам. Пособие для практического психолога. — Казань, 2002.
4. Божович Л.И. Развитие личности ребенка, 1987.
5. Битенский В.С. и др. Наркомании у подростков. Киев. 1989.
6. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. М., 2000.
7. Венгер А.Л. психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство/А.Л. Венгер. — М.: Изд-во ВЛАДОС_ПРЕСС, 2006. — 159 с.: ил. — (Психология для всех).
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6т. — М., 184. — т.4.
9. Ермолаева М.В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 376 с.
10. Дукаревич М.З. Рисунок несуществующего животного: Практикум по психодиагностике. М., 1990. С. 54-73
11. Кон И.С. Психология ранней юности. — М., 1989.
12. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 2000.
13. Кржечковский А.О. Самосознание подростков, склонных к употреблению одурманивающих веществ// Актуальные вопросы наркологии. М., 1990.
14. Ланда А.Н. Некоторые вопросы изучения личности и познавательных функций у больных наркоманией опиатами/ Некоторые проблемы наркоманий и токсикоманий / Под ред. Г.В. Морозова. М., 1989.
15. Личко А.Е., Битенский В.С. Подростковая наркология. — М., 1991.
16. Мир детства. Подросток/ Под ред. А.Г. Хрипковой. М., 1989. С. 96-114.
17. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. — М.: ИПП, 1998
18. Обухова Л.Ф. Возрастная психология.- М.: «Роспедагенство», 1996
19. Родионов М. С., Вяльцева И.М. «Особенности «Я-концепции» у наркозависимых» // Психологическая наука и образование. 2004. № 1.
20. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980.
21. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983
22. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности — СПб.: Питер, 2002. — 608 с.
23. Чешир Н., Томэ Г. Реабилитация Я // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4.
24. Филипп Райс. Психология подросткового и юношеского возраста, СПб, с.342.
25. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2004. — 349 с.
26. Шабанов П.Д., Штакельберг О.Ю. Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация. СПб., 2001.

Семиотические аспекты массового сознания

Рыбакова Т.В., аспирант

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Актуализация проблем, связанных с изучением различных аспектов массового сознания и массовой культуры, как в историческом, так и в культурфилософском контекстах обусловлена, прежде всего, беспрецедентными социокультурными трансформациями, происходящими в современном мире, процессами глобализации информационного пространства и усилением влияния средств массовой информации. Интерес к исследованиям в этой области не только чисто познавательный, но и диктуется практическими потребностями, одной из которых является необходимость оценить изменения происходящие в массовом сознании под влиянием новейших коммуникационных технологий, их последствия как для отдельного человека, так и для культуры в целом. Результаты этих исследований учитываются также при теоретических построениях в области современного искусства, в особенности тех его видов, которые прямо связаны с техническими достижениями в сфере массовых коммуникаций.

Опыт показывает, что именно изучение различных аспектов массового сознания и массовой культуры позволяет исследователю составить представление о психологической атмосфере эпохи в целом, поскольку именно в них с наибольшей полнотой проявляются средние культурные нормы эпохи [5, с. 384; 7, с. 629].

В декабре 1982 года на семиотическом семинаре в Тартуском Университете Ю.М. Лотман сделал доклад на тему «Семиотические аспекты массового сознания». Он предпринял попытку проанализировать феномен массового психоза, захлестнувший Западную Европу с конца XV до середины XVII века и вошедший в историю под названием «охоты на ведьм». В последствии он изложил основные идеи этого доклада в статьях «Об оде, выбранной из Иова Ломоносова» (1983) и «Технический прогресс как культурологическая проблема» (1988). Позднее вышел ряд статей (среди них «Массовая литература как историко-культурная проблема», «Исторические закономерности и структура текста» и др.) где, так или иначе, затрагиваются проблемы массовой культуры и массового сознания.

В статье «Технический прогресс как культурологическая проблема» Лотман рассматривает последствия великих кризисных эпох, когда под влиянием резких революционных изменений в научно-технической сфере, меняется образ жизни людей и образ окружающего мира. Происходящие в эти периоды перемены имеют, по мнению ученого, настолько всепроникающий характер, что следствием их становятся взрывы, «эхо, которых отдается далеко за стенами лабораторий и научных кабинетов». Причем с каждым разом пространственные границы таких изменений делаются все более глобальными, а хронологические пределы прогрессивно сокращаются (то

есть сами изменения получают все более стремительный характер). А это означает, что для психологии рядового участника событий переживание перемен как катастрофы прогрессивно обостряется [7, с. 623].

К примеру, Ренессанс воспринимался людьми, переживавшими эту эпоху, прежде всего как время безграничного расширения всех возможностей. Книгопечатание расширило сферу науки, а изобретение офорта, приписываемое Дюреру, соединило понятия «рисунок» и «тираж». Уникальность и массовость противоречиво сочетались в культуре Ренессанса. С распространением часов чувство времени вошло в сознание человека и в идеологию эпохи. Печать, строительство дорог, усовершенствование сухопутных и морских средств связи изменило коммуникационную психологию человека [7, с. 625-627]. Однако «эта светлая картина существенно меняет свои краски, когда мы в нее ближе всматриваемся», утверждает Лотман. Ренессанс создал свой миф прогресса, который был воспринят Просвещением и надолго определил концепции ученых. Согласно этому мифу, все темное, фанатическое и кровавое было наследием средних веков. Именно они виноваты и в инквизиции, и в расовых преследованиях XV — XVI вв., и в процессах ведьм, и в кровавых религиозных войнах. Светлое же и гуманное Возрождение выступило борцом с этими чудовищами и передало эстафету Разума рационалистам и просветителям XVII — XVIII вв. Однако ряд фактов противоречит этой модели.

Развитие науки, техники, всех областей знания не уменьшало, а увеличивало иррациональную непредсказуемость жизни в целом. «Быстрая — на памяти двух-трех поколений, то есть в исторически ничтожный срок — перемена всей жизни, социальных, моральных, религиозных ее устоев и ценностных представлений рождала в массе населения чувство неуверенности, потери ориентировки, вызывала эмоции страха и ощущение приближающейся опасности. Только этим можно объяснить интересный для исследователя массовой психологии и все еще до конца не объясненный феномен истерического страха, который охватил Западную Европу с конца XV до середины XVII вв.» [7, с. 629]. Это и есть те исторические формы массовой психологии, в которые отливаются идеи времени и мимо которых не может пройти исследователь.

Страх был вызван потерей жизненной ориентации, но те, кто его испытывали, не понимали этого. Они искали конкретных виновников. Страх жаждал воплотиться. Прежде всего, возникла наукобоязнь. Рядовой обыватель видел в ученом члена тайного сообщества, имеющего доступ к особым знаниям. Другим источником опасности обыватель, выбитый из привычных норм жизни, полагал религиозные и национальные меньшинства. Так ненависть к еретикам делается в этот период особенностью

массовой психологии. Тот, кто говорит, одевается, думает или молится иначе, чем все, вызывает страх. Этот страх вызвал волну псевдонаучных трактатов, причем эта волна захватывает и просвещенных гуманистов. Так Жан Боден явился автором не только «Республики», но и трактата, в котором теоретически обосновал необходимость жечь ведьм на кострах. Атмосфера массового психоза привела к упрощению судебной процедуры и отмене всех традиционных и действовавших в средние века норм защиты интересов обвиняемого. Практически были отменены ограничения на пытки. Вырванное самообвинение считалось доказательством вины [7, с. 632]. Ученые юристы обосновывали научными данными неприменимость к процессам ведьм обычной судебной процедуры, а подозрения считались достаточным основанием для пытки, ибо «слухи, писал просвещенный гуманист того времени Жан Боден, никогда не возникают на пустом месте».

Пик панических настроений приходится, по мнению исследователей, на 1575–1625 гг.: «Ухудшение экономического положения порождало имущественные тяжбы, зависть и злоба подсказывали обвинения в колдовстве, страх и подозрительность создавали атмосферу, при которой донос автоматически превращался в приговор, а каждый новый костер, с одной стороны, увеличивал атмосферу страха, а с другой способствовал искушению быстро обогатиться за счет очередной жертвы. Переплетение мотивов создавало «логику лавины»» [7, с. 631; См., также: 3, с. 358–375].

Основными жертвами массовой истерии сделались женщины. Лотман объясняет этот факт тем, что женщины в этот период — не количественно, а социально и культурно — были на положении меньшинства, поэтому для дезориентированной массы именно женщина, если она проявляла сколь-либо необычное поведение, становилась воплощением опасности. Пытаясь установить, кто именно подвергался наибольшей опасности Лотман приходит к выводу, что, наряду со старухами, подобной опасности подвергались и молодые девушки, чужие, больные, самые красивые и самые безобразные, самые бедные и самые богатые. Например, в списке казненных в 1629 году в Вюрцберге фигурируют «самая красивая женщина Вюрцберга» или «женщина, которая одевалась слишком шикарно, «самый толстый человек Вюрцберга», «лучший музыкант», «слепая девочка» [7, с. 633]. Исследователи объясняют это страхом перед крайностями, дестабилизирующими нарушениями средней нормы.

Исследователи отмечают парадоксальный факт, связанный с ролью книгопечатания в нагнетании атмосферы. Благодаря печатному станку создается настоящий «бум» литературы о ведьмах в масштабах совершенно невозможных в средние века. Пресловутый «Молот ведьм» был многократно переиздан в XVI веке и тираж этого кодекса инквизиции достиг 50 000 (то есть книга, предназначенная для внутреннего употребления, сделалась народным чтением). Огромными тиражами расходились соответствующие сочинения Лютера и Кальвина. К этому

надо прибавить не поддающееся учету число народных книжек — массовой культуры того времени [7, с. 633; 6, с. 31]. «Анализ материалов процессов свидетельствует, что многие женщины, обвиняемые в колдовстве, в своих показаниях обнаруживают явное знакомство с печатной продукцией этого рода, что формирует их самообвинение. Можно с уверенностью сказать, что в разделенном на изолированные мирки средневековом обществе эпидемия страха перед ведьмами не получила бы такого панконтинентального распространения», заключает Лотман [7, с. 633–634]. Т. е. печать того времени не рассеивает слухи, а парадоксальным образом сливается с ними, стимулируя атмосферу страха. «Это можно сопоставить с тем, как в XX веке массовая культура коммерческого кино и телевидения не рассеивает, а культивирует мифы массового сознания» [7, с. 638].

Характерно, что, когда во второй половине XVII века произошла относительная стабилизация: установился новый тип экономических отношений, жизнь приобрела черты стабильности и атмосфера страха рассеялась, — произошло исключительно быстрое изменение психологического климата. Лотман объясняет этот феномен тем, что одна из особенностей поведения людей в атмосфере страха состоит в коренном изменении характера их логики. Поэтому, когда такая атмосфера рассеивается, то, что вчера еще представлялось возможным и естественным, делается невозможным и непонятным, происходит как бы «пробуждение» от глубокого и тяжкого сна [7, с. 634].

Исследуя работы историков описывающих в различные эпохи социопсихологию масс, охваченных страхом, Лотман отмечает, обнаруженную ими, самовоспроизводимость определенных форм общественного менталитета. Так, в кризисные моменты массовое сознание часто бывает охвачено «мифом о заговоре», «очень пластичным и одинаково пригодным для любых целей». Возникает представление о заговоре некоторой тайно сплоченной группы, члены которой, узнавая друг друга по тайным знакам, сами остаются неопознаваемыми. Облик этого «заговора» разделяется повторяющимися на протяжении веков чертами, которые, по мнению ученого, видимо воспроизводят глубоко архаичные модели тайных культов, ибо одна и та же схема многократно повторяется в самых различных исторических контекстах (в частности описания шабашей на процессах ведьм повторяют описанные Титом Ливием картины тайных вакханалий в Риме и собраний ранних христиан). «Представления о чужой сплоченности на фоне собственной дезориентированности вызывает чувство угрозы» [7, с. 632–635].

«Таким образом, пишет Лотман, мы можем заметить парадоксальную связь событий: быстрый, взрывообразный прогресс в области науки и техники перепахивает весь строй обыденной жизни и меняет не только социальную, но и психологическую структуру эпохи. Это влечет за собой разнообразные последствия, которые порождают типовые, исторически повторяющиеся конфликты». Во-

первых, расширяются возможности организации форм общественной жизни, памяти и учета, возможности прогнозирования результатов, во-вторых, возможности индивидуальной творческой деятельности. Тенденции эти потенциально конфликтны и в конечных проявлениях могут породить, с одной стороны, стагнацию, с другой — дестабилизацию. В-третьих, быстрота смены привычных форм жизни дезориентируют массы населения. Привычное перестает быть эффективным, что порождает массовые ситуации стресса и страха и реанимирует глубоко архаичные модели сознания. На фоне научного прогресса может происходить психологический регресс, приводящий в потенциальных своих возможностях к неконтролируемым последствиям [7, с. 636].

Однако последствия, считает Лотман, не были бы столь катастрофичны, если бы речь шла только о техническом прогрессе: «изучение показывает, что великие научно-технические революции неизменно переплетаются с семиотическими революциями, решительно меняющими всю систему социокультурной семиотики», ибо окружающий человека вещественный мир, наполняющий его культурное пространство, имеет не только практическую, но и семиотическую функцию, и резкая перемена в мире вещей меняет отношение к привычным нормам семиотического освоения мира [7, с. 636]. В наибольшей мере семиотическая революция, по его мнению, проявилась в области языковой и коммуникативной (не случайно вехами великих научно-технических переворотов являются рубежи коммуникативной техники). Каждый из этих периодов отмечен коренной переменой в статусе языка, его места в обществе, престижа, природы референции и прагматики речи. «Средние века знали безусловно авторитетное Слово, произнесенное на сакральном языке и божественное по своей природе», оно могло быть непонятным, но исключало двусмысленность и не могло быть предметом игры. В отличие от слова в бытовом говорении оно было полностью изъято из-под власти человеческого произвола. Слово Ренессанса «демократизировалось», оно сделалось более понятным, но одновременно утратило авторитетность, потеряло доверие. Оно обросло сложной референцией, сделалось очевидным, что оно может получать разные значения в зависимости от намерений, его сцепления с жизнью часто подчинялись закону сокрытия, а не обнаружения смысла. В пошатнувшемся мире масса, теряющая веру в слово, отвечала на это с одной стороны культом косноязычия, а с другой, — прошедшему через все ереси и реформационные учения, стремлением вернуться к «простому» и авторитетному библейскому слову [7, с. 638].

Каждый резкий перелом в человеческой истории выпускает на волю новые силы. Однако, «парадокс состоим в том, что движение вперед может стимулировать регенерацию весьма архаичных культурных моделей и моделей сознания, порождать и научные блага, и эпидемии массового страха». Осознание и изучение действующих при этом социокультурных, психологических и семиотических

механизмов становится, по мнению ученого, не только научной задачей [7, с. 638].

Ю. М. Лотман затрагивает проблемы массового сознания и его роли в человеческой истории и в статье «Исторические закономерности и структура текста», вошедшей в его монографию «Внутри мыслящих миров». Он обращается к проблеме массового сознания в историческом контексте, в связи с работами французских историографов (Ж. Ле Гоффа, Ж. Делюмо, М. Вовеля), отразившими интерес к жизни масс и анонимным массовым процессам, выходящим далеко за пределы привычных тем исторического исследования и обосновывает необходимость и возможность исследования того, что «новая история» именует «менталитетом», реконструкцию различных типов сознания в русле исторической семиотики культуры.

При рассмотрении исторического процесса, замечает он, можно наблюдать моменты, когда напряжение противонаправленных сил достигает наивысшей точки (точки бифуркации в смысле И. Пригожина). Эти моменты являются моментами революций или резких исторических сдвигов, когда поведение как отдельных людей, так и масс перестает быть предсказуемым. Выбор дальнейшего пути зависит как от комплекса случайных обстоятельств, так и от самосознания актантов. Не случайно в такие моменты слово, речь, пропаганда обретают особо важное значение [8, с. 350–351]. Так поведение отдельного человека реализуется в социуме по некоторым стереотипам, определяющим «нормальное», предсказуемое течение его поступков. Однако в моменты, когда историческое, социальное и психологическое напряжение достигает той высокой точки, когда для человека резко сдвигается его картина мира, он может резко изменить стереотип, как бы перескочить на другую орбиту поведения, совершенно непредсказуемую для него в «нормальных условиях». И если рассматривать в такой момент поведение толпы, то можно обнаружить определенную повторяемость в том, как многие единицы людей изменили свое поведение, выбрав совершенно непредсказуемую для них орбиту. Так люди штурмовавшие Бастилию были в массе добропорядочные буржуа среднего достатка и отцы семейств [8, с. 351].

Проанализированные примеры дают ценный материал для современных социокультурных исследований. Сегодня в большинстве экономически развитых странах вряд ли кто-то всерьез обсуждает возможность социальной революции. Доминирующие социальные группы предпочитают транслировать свои властные интенции посредством «мягких» семиотических механизмов, посредством «соблазна», а не прямой агрессии, подавления и запугивания. Этот процесс, блестяще проанализированный Р. Бартом в ряде его работ, является основной имплицитной функцией всех СМИ, даже тех, которые декларируют в качестве своего приоритета «чистую» развлекательность.

Практика «программирования» массового сознания и информационного управления поведением масс, часто не осознающих воздействующих на них сил, является весьма

распространенным явлением в современном мире и осуществляется, как правило, через подконтрольные медиаструктуры. Заполнение досуга, развлечение, снятие напряжения и стресса (наряду с распространением информации) безусловно являются важными функциями медиакультуры, но ими дело не ограничивается. Важнейшей (и часто имплицитной) функцией массмедиа является стимулирование потребительского сознания у ее реципиента, с одновременным формированием у него пассивного, некритического типа восприятия. В ее сфере происходит активная эксплуатация эмоций и инстинктов сферы подсознания (чувство одиночества, страха, вины, агрессии, самосохранения) с опорой на иррациональные начала в коллективном сознании. Это создает тип личности, достаточно легко поддающийся манипулированию. Исследователи отмечают такие характеристики массового сознания как инертность, ограниченность, внушаемость, некритичность. Как правило, оно не может охватить процессы в развитии, противоречия, сложном взаимодействии.

По мнению Ж. Бодрийяра, современное массовое сознание ориентировано главным образом на искусственно создаваемые образы и стереотипы. Симулякр — (франц. *Simulacra* — подобие, видимость, симуляция) это пустая форма, муляж, эрзац действительности, имитация образа, символа, знака, за которой не стоит никакой обозначаемой действительности. Если образы, знаки, символы обязательно отсылали реципиента к той или иной реальности (духовной, материальной, психической), то симулякр не отсылает ни к чему кроме самого себя, но при этом имитирует (разыгрывает, передразнивает) ситуацию трансляции смысла. Бодрийяр утверждает, что современность вступила в эру тотальной симуляции. Современное состояние западной цивилизации характеризуется разрастанием искусственных образований и механизмов — симулякров настоящего человеческого бытия. Согласно Бодрийяру, знак (образ) исторически постепенно превращался в симулякр. От функции оптимального отображения реальности он начал отходить в направлении ее деформации и маскировки, затем через маскировку отсутствия реальности к констатации полной непричастности к ней, формированию гиперреальности. Современная цивилизация «в массовом количестве вырабатывает самодостаточные, независимые от трансцендентных образцов симулякры и все больше формирует из них жизненную среду современного человека» [4, с. 8-9]. Сегодня сама реальность гиперреалистична [2, с. 151].

Последнее время все больше говорят о возрождении мифотворчества. Однако само слово «возрождение» едва ли уместно в данном случае. Культурная атмосфера нашего времени действительно в значительной степени характеризуется тем, что расшатываются традиционные для последних веков рационалистические структуры мышления, возрастает иррациональная составляющая образа мира. Причиной этому могут быть как разочарование в способности науки и рационального мышления объяснить мир, так и реальная необходимость дополнить раци-

ональное знание другими видами познания. Возвращение мифа объясняется не только необходимостью противодействия ставшему узким позитивистскому истолкованию мира, но и потребностью «старым» способом обобщить новый социальный опыт [9, с. 161-162].

Новое мифотворчество интересно тем, что создаются мифы нового типа, со специализированными задачами и прагматичными целями. Однако невозможно искусственно создать подлинный миф. Подобные культурные феномены не являются искусственно создаваемыми, их невозможно направлять, изобретать или временно подавлять, они представляют собой спонтанные проявления коллективного творчества. Современные мифы — это, в лучшем случае, искусные подделки. Чтобы отличать современное мифотворчество от мифов архаики даже был придуман специальный термин «миф-2». Хотя сегодня мы и не можем пережить и сотой доли того ужаса, восторга и экстаза, которые испытывали древние от своих мифов, но этого и не требуется, ибо у современного мифа несколько другая функция. Главное, что миф никогда не подвергается сомнению, не требует проверки, он просто принимается, так как опирается на определенный запрос, определенное ожидание. Как форма массового сознания он лежит вне интеллекта и не требует интеллектуального оправдания. Миф по определению рассчитан на иррациональное целостное восприятие сообщения, а не на его рациональный анализ.

На вопрос «Что такое миф сегодня?» Ролан Барт отвечал: «Миф — это слово» [1, с. 233]. Утверждая, что «миф представляет собой коммуникативную систему, некоторое сообщение» он подчеркивает, что «определяющим для мифа является не предмет сообщения, а способ, которым оно высказывается». Оно может быть не обязательно устным, но и оформляться в виде письма или изображения; носителем мифического слова способно служить все — фотография, кино, репортаж, спорт, спектакли, реклама [1, с. 234]. Для мифа они лишь сырье. Мифическое слово создается из материала, уже обработанного с целью определенной коммуникации, представляя собой, таким образом, вторичную семиологическую систему. Барт считал, что современный миф дискретен. Он высказывается не в больших повествовательных формах, а лишь в виде «дискурсов». Однако, исследуя десятки «частных мифов», складывая их в картину массового сознания современной цивилизации, ученый делает вывод, что современные мифы порождаются единым типом мышления, в них проявляется единый структурный принцип. «Миф ничего не скрывает и ничего не демонстрирует — он деформирует; ... его задача — «протащить» некую понятийную интенцию» [1, с. 255].

Сегодня практически все направления и формы массовой культуры являются пространством нового мифотворчества. Мифы массовой культуры, как и всякие другие, в образной форме выражают, хранят и проповедуют определенную жизненную философию, общую систему ценностей, которые принимаются как исходные ис-

тины, без обоснования, проверки, ибо отвечают каким-то внутренним, скрытым потребностям или комплексам. Но в отличие от архаичного современный миф перестал быть способом объяснения мира, он не предназначен для того, чтобы приобщить человека к чувству вечности, помочь ему выйти за пределы своей временной и пространственной ограниченности, ощутить себя частью космоса. Напротив он делает человека чрезвычайно уязвимым в плане возможности подмены реальностей, открытым для манипуляций. Это сложные социокультурные конструкции, эксплуатирующие определенные архетипы с целью их направленного воздействия на массовое сознание и подсознание. Мифологизация массового сознания является не просто процессом распространения или усвоения мифа, а самой перестройкой сознания в сторону мифологического способа восприятия и мышления. Мифы массовой культуры в образно-художественной форме транслируют господствующее социально-политическое содержание. Так, массовая культура уже много лет варьирует, по сути, несколько основных мифов, в которых в адаптированном для массового сознания виде отражены главные ценности современного общества и обозначены пути их достижения [9, с. 172]. Прежде всего это так называемый «миф успеха», утверждающий, что в современном обществе все люди, независимо от происхождения, имеют равные шансы на успех. С целью убеждения в этом создаются романтизированные биографии известных людей, из числа *self-made*. К этой же группе принадлежат различные варианты «мифа Золушки», где бедная, но честная, скромная, обаятельная и трудолюбивая девушка добивается успеха (делает карьеру, удачно выходит замуж). Вариацией этой темы является «миф простого парня». Если добродетель заменяется силой бицепсов, тогда появляются истории о героях, сражающихся с силами зла в глобальном масштабе. Такие истории часто полны сцен насилия, но предполагают также обязательный *happy end*. При самом напряженном действии герой всегда успевает в самый последний момент спастись, а заодно спасти все человечество (даже если для этого требуется притянуть все нити сюжета, пренебрегая логикой и здравым смыслом).

Но было бы ошибкой считать подобную продукцию массовой культуры примитивной подделкой. Творцы ее мифов используют тонкое знание человеческой психологии, адресно эксплуатируют архетипы коллективного подсознания; они знают своего потребителя и честно работают на него. Массовая культура действительно использует определенные базовые коллективные образы, но они не произвольны, а всегда связаны с актуализацией социокультурных архетипов. Ее базовые схемы представляют собой своего рода абстрактные логические матрицы, которые настолько впечатались в психические структуры человека, будучи следом бесчисленно повторяемых ситуаций в коллективной жизни человечества, что запускают у зрителя механизм личного сопереживания и сопричастия происходящему почти автоматически. Как особый художественный язык миф активно использует символику, имеющую опору в глубинах подсознания [9, с. 175].

Следует добавить, что современный миф является крайне идеологизированной формой массового сознания. Безусловно, всякая идеология использует мифы, и сама эффективность идеологии есть отражение органичности лежащих в ее основе мифологем. Но специфика современной идеологии состоит в том, что она может представить в качестве ценности все что угодно, ибо в игру вступает внутренняя логика развития потребительского общества. Таким образом, современную мифологию можно определить как совокупность мифов, которые намеренно создаются массовой культурой вокруг реальной жизни общества, и являются своего рода преломляющим устройством, тенденциозно трансформирующими эту жизнь под нужды заказчика, одновременно трансформируя сам способ видения и понимания действительности. Для людей, не желающих брать на себя бремя усилий по выстраиванию собственного образа мира, существование подобной конструкции является бесспорным удобством. Поэтому подавляющее большинство легко и без принуждения вписывается в поле излучения современного мифа особенно если его содержание представлено наглядно-образно, эмоционально воспринимается и производит впечатление чего-то более глубокого и значительного.

Литература:

1. Барт Р. Мифологии. М., 2004.
2. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000.
3. Гуревич А. Я. Средневековый мир: Культура безмолвствующего большинства. М., 1990.
4. Зенкин. С. Жан Бодрийяр: Время симулякров // Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000.
5. Лотман Ю. М. Избранные статьи в 3-х томах. Таллинн. 1993. Т. 1.
6. Лотман Ю. М. Об оде, выбранной из Иова Ломоносова // Избранные статьи в 3-х томах. Таллинн, 1993. Т. 2.
7. Лотман Ю. М. Технический прогресс как культурологическая проблема // Семиосфера. СПб., 2004.
8. Лотман Ю. М. Исторические закономерности и структура текста // Семиосфера. СПб., 2004.
9. Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против». М., 2003.

Теоретические предпосылки формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку студентов технического ВУЗа

Седова Е.А., аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет

Целью обучающих и воспитательных воздействий в учебном процессе ВУЗа является актуализация познавательной активности, мотивов обучения и формирование положительного отношения студентов к изучаемому предмету, в нашем случае, к предмету «иностранный язык». На пути решения этой важной задачи большое значение имеет формирование у студентов таких частных видов мотивации как интегративная и инструментальная.

Р. Гарднер и У. Ламберт выделили две большие группы мотивации обучения иностранному языку: интегративную и инструментальную. Интегративная мотивация связана с желанием личности стать частью иноязычной культуры, с желанием овладеть иностранным языком с целью понимать и свободно общаться с носителями языка. Данный вид мотивации представлен **познавательными мотивами**, которые удовлетворяются в процессе приобретения новых знаний профессионального характера, **социально-коммуникативными**, которые удовлетворяются в рамках взаимодействий «преподаватель — студент», «студент-студент» в процессе обучения иностранному языку, **мотивами, связанными с «я»**. В данном случае, подразумевается потребность достижений, указанные мотивы актуализируются уровнем сложности задач иноязычной подготовки [2, 15, 16].

Инструментальная мотивация связана с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей, в частности, чтения иностранных газет или текстов, получения престижной работы, сдачи экзаменов, продвижения по службе. Компонентами инструментальной мотивации являются **непосредственный интерес** к изучению иностранного языка, интерес к характеру того поведения в иноязычном взаимодействии, которого требует изучаемый предмет (лингвострановедческие знания), интерес, базирующийся на удаче, успехе в изучении языка и **опосредствованный интерес**, вызываемый связью предмета с иноязычным коммуникативным воздействием, интерес, связанный с положительным влиянием личности преподавателя. Инструментальная мотивация, помимо позитивных, включает в себя и негативные факторы, в частности, боязнь и избегание неудач. Авторы также подчеркивают, что инструментальная мотивация не способствует формированию положительного отношения к народу и культуре страны изучаемого языка, долговременный, устойчивый интерес к иноязычной культуре обеспечивает интегративная мотивация.

Первоначально считалось, что обучающиеся с интегративной мотивацией успешнее овладевают иностранными языками, нежели обучающиеся с инструментальной мотивацией. Указанные виды мотивации рассматривались автономно друг от друга. Но в процессе обучения, у сту-

дентов, как правило, присутствуют оба вида мотивации, причем в процессе языковой подготовки обнаруживается доминирование инструментальной мотивации, которая обеспечивает силу общей мотивации и поддерживает познавательный интерес к языку. Интегративная и инструментальная мотивация сосуществуют, являя собой некое диалектическое единство, и поэтому не представляются абсолютно независимыми друг от друга [2, 15, 16].

С нашей точки зрения, указанные виды мотивации обучения иностранному языку (интегративная и инструментальная) не являются самобытными, в них сосредоточены и другие виды мотивации. Так, интегративная мотивация представляет собой мотивацию внутреннюю, широкую социальную мотивацию, а также эмоционально-ценностную и идентификационную. Инструментальная мотивация, по своей сути, — это мотивация внешняя, прагматическая, лингвопрофессиональная, материально-практическая, профессиональная, утилитарная [1, 2, 4, 5, 7, 15, 16].

К сожалению, в настоящее время встречается крайне мало психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку. Однако, многие исследователи предлагают различные модели обучения иностранному языку, способствующие развитию мотивации у студентов. С нашей точки зрения, данные модели могут способствовать формированию у девушек и юношей — студентов технического ВУЗа интегративной и инструментальной мотивации.

И.А. Шапочникова, исследуя проблему готовности студентов колледжа к иноязычному общению, отмечает, что мотивационный компонент может быть рассмотрен с позиций аксиологического (знаниевого) подхода. Автор предлагает собственную классификацию иноязычных знаний:

- 1) **лингвистические знания** (знание о фонетической, лексической, грамматической системах языка);
- 2) **лингвопрофессиональные знания** (деловое общение, деловая переписка, лексика и тексты в рамках определенной специализации);
- 3) **коммуникативные знания** (знания о механизмах и законах общения на языке);
- 4) **социокультурные знания** (знания, интегрирующие лингвистический, лингвострановедческий и культурологический аспекты) [12]

Е.К. Юсеф является сторонницей личностно-ориентированного подхода к обучению иностранному языку. С ее точки зрения студенту необходимо овладеть несколькими видами опыта, в частности, опытом познавательной деятельности (знания), опытом творческой деятельности (умение принимать решения в проблемных

ситуациях), опытом осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностные ориентации) [14].

По мнению Л.В. Гарибовой, важным при формировании позитивной мотивации обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе является культурологический подход. Автор указывает на взаимообусловленность категорий «деятельность» и «культура». Культура предопределяет деятельность, освоение личностью культуры способствует освоению ею способов практической деятельности, таким образом, освоение иноязычной культуры обуславливает практическую деятельность студентов по иностранному языку, что в конечном итоге способствует повышению и развитию у них мотивации.

Л.В. Гарибова полагает, что у студентов неязыковых специальностей должны быть сформированы следующие виды мотивации:

1) **коммуникативно-мотивационная**, основанная на потребности студентов в общении;

2) **лингво-познавательная**, связанная со стремлением студентов познавать языковые явления;

3) **профессионально-ориентированная**, направленная на получение студентами профессиональных знаний посредством изучения иностранного языка;

4) **страноведческая**, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности студентов [4].

С нашей точки зрения, упомянутые виды мотивации имеют самое непосредственное отношение к интегративной и инструментальной мотивации.

Н.А. Сурова является сторонником компетентностного подхода к обучению иностранному языку. С ее точки зрения, важно формирование у студентов неязыковых специальностей иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, представляющей собой совокупность различных компетенций:

1) **Лингвистическая компетенция**, внутри которой различаются **языковая** (знание лексических единиц и грамматических правил и применение их в суждениях, выраженных в устной и письменной формах и **речевая** компетенция (знание правил речевого поведения, выбор языковых форм и средств их использования в зависимости от целей и ситуаций общения);

2) **Дискурсивная компетенция**, связанная с умением установить контекстуальное значение текста и логически выстраивать высказывания в ситуациях общения;

3) **Стратегическая компетенция**, отражающая способность использовать адекватные ситуациям общения вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для достижения эффективной профессионально-ориентированной коммуникации при дефиците языковых средств;

4) **Социокультурная компетенция**, характеризующаяся способностью понимать, анализировать достижения науки и культуры других народов в процессе межнационального профессионально-ориентированного общения;

5) **Социальная (прагматическая) компетенция** — способность выбирать адекватный способ осуществления

коммуникации в зависимости от целей, ситуации общения, а также коммуникативных намерений участников общения;

6) **Лингвопрофессиональная (предметная, специальная) компетенция**, характеризующаяся способностью к восприятию и порождению текстов, имеющих отношение к определенной предметной деятельности. В данной связи предполагается умение пользоваться общенаучной и специальной лексикой, клише для качественного анализа текстового материала профессионально-ориентированной проблематики;

7) **Социально-информационная компетенция**, связанная с умением в процессе осуществления иноязычной коммуникации выразить критическое отношение к информации, отражающей различные сферы жизни (бытовую и профессиональную), а также определяющая уровень владения информационными технологиями;

8) **Социально-политическая компетенция**, акцентирующая внимание на нормах гражданско-правового поведения принятых в стране изучаемого языка;

9) **Персональная (личностная, индивидуальная) компетенция**, позволяющая в процессе иноязычной коммуникации раскрыть индивидуальные ценности и стремления личности, в частности стремления к реализации личностного потенциала, профессиональному росту и самоутверждению, творческому саморазвитию и конкурентоспособности;

10) **Межкультурная коммуникативная компетенция** как способность взаимодействовать с носителями изучаемого языка, учитывая особенности культуры и национальных ценностей, но при этом не утрачивать национальной самоидентификации [10].

Мы полагаем, что выделенные автором компетенции, теснейшим образом связаны с исследуемыми нами видами мотивации обучения иностранному языку.

Модель подготовки студентов неязыкового ВУЗа к межкультурной коммуникации, разработанная О.А. Чекун, по нашему мнению, может быть рассмотрена в качестве важнейшей теоретической предпосылки формирования интегративной мотивации. Внутри данной модели автор выделяет следующие компоненты:

1) **Мотивационно-целевой компонент**, связанный с отношением к познанию культуры, мотивацией при изучении иностранного языка, совокупностью целей по подготовке студентов к межкультурной коммуникации;

2) **Содержательный компонент**, включающий в себя межкультурные знания (культурно-языковые, процедурные, этнокультурные, историко-культурные), межкультурные ценности (отношение ко времени, пространству, общению, личной свободе индивида);

3) **Организационно-процессуальный компонент**, основными составляющими которого являются принципы обучения (диалог культур, культурно-связанное соизучение иностранного и родного языков, культуроведческая обусловленность обучения, этнографичность, личностно-деятельностная направленность), методы обучения

(проблемно-поисковые, дискуссионные, исследовательские), формы занятий (рефлексивная беседа, ролевые игры, культуроведчески-ориентированные дискуссии), средства обучения (УМК, аудио- и видеоматериалы, литература, компьютерные языковые программы)

4) Оценочно-результативный компонент, имеющий отношение к критериям (культурно-языковому, культурно-информационному, речевому, посредническому, оценочному), к уровню подготовки студентов к межкультурной коммуникации (творческому, конструктивному, репродуктивному), характеристикам указанных уровней [11].

И.Л. Белых, анализируя проблему мотивации учения студентов технического ВУЗа в процессе обучения иностранному языку, разработала спецкурс «Профессионально-деловое общение», который, по мнению автора, является средством актуализации как мотивации обучения иностранному языку, так и общей мотивации учения. Формы, организация, методика проведения занятий ставят студентов в субъективную деятельностную позицию, обеспечивают эмоционально-волевую готовность к решению задач профессионально-делового общения с носителями иностранного языка, позволяют им приобретать новые знания о будущей профессии, опыт практической профессиональной деятельности в будущем [3].

С нашей точки зрения, данная программа обучения иностранному языку способствует развитию у студентов инструментальной мотивации.

Некоторые исследователи, рассматривая проблему обучения иностранному языку, обращали внимания на гендерные особенности студентов.

Так, Т. е. Овчинниковой были разработаны и апробированы на практике гендерно-ориентированные методы, формы и средства обучения, в частности, чтение и анализ аутентичных текстов гендерного содержания из художественной литературы, периодических изданий, мультимедийная программа «Профессор Хиггинс» для студентов, начинающих изучать язык, программа «Путь к совершенству» для продолжающих изучение языка после средней школы, учебное пособие «English for Computer Science Studies» (Т.В. Смирнова) для студентов электроэнергетического факультета и факультета информационных технологий, учебный комплекс для подготовки к сдаче экзамена на международном уровне; создание речевых ситуаций, использование ролевых игр культурологического характера, что способствует духовному развитию студентов как субъектов диалога культур, осведомленных о гендерных стереотипах в странах изучаемого языка, обучение студентов политкорректности, употребление гендерно-маркированной лексики в рамках коммуникативных упражнений [8].

Разработанная автором программа, с нашей точки зрения, в большей степени способствует развитию у девушек и юношей — студентов неязыкового ВУЗа интегративной мотивации нежели инструментальной. С развитием инструментальной мотивации связана программа подготовки к сдаче экзаменов на международном уровне.

Н.А.Смирновой приводится гендерно-ориентированная разработка заданий по английскому языку в рамках изучаемой темы «Карьера» по дисциплине «Деловой английский язык» для студентов 3 курса. Автор ставит перед собой следующие задачи: развитие у девушек и юношей критического мышления; формирование у девушек и юношей навыков решения проблем, как в профессиональной, так и в разговорно-бытовой сфере; повышение у девушек и юношей политической активности.

Автор предлагает вводное упражнение «Стереотипы», где студентам предлагается высказать свое мнение относительно «мужских» и «женских» профессий. Наиболее часто выделяются следующие стереотипы: у женщин меньше мотивации совершать какие-либо достижения; женщины более общительны, чем мужчины; женщины более внушаемы, чем мужчины; у женщин по природе более низкая самооценка и самоуверенность, чем у мужчин, у женщин лучше развито механическое запоминание; у мужчин более развито аналитическое мышление, чем у женщин; мужчины ориентируются на результат, а не на процесс; мужчины адекватнее воспринимают критику, женщины более лояльны к организации, женщины более креативны и интуитивны, у женщин эмоции могут мешать делу, в нестандартной ситуации женщины слабее, женщины меньше думают о карьере, мужчины не любят женские сплетни.

Также студентам был предложен аутентичный текст для чтения, затрагивающий вопрос найма женщин на «мужскую работу» (машинист электропоезда). Студенты отвечают на вопросы по тексту, высказывают свое мнение. Преподаватель стимулирует их активность, задает наводящие вопросы. Данный вид работы способствует совершенствованию навыков чтения у девушек и юношей.

Студенты также работали в группах или парах (Teamwork), им предлагаются ролевые игры «Противоположный пол», «Пойми меня», где анализируются ситуации приема на работу мужчин и женщин. Групповая и парная работа направлена на совершенствование навыков говорения.

Студенты принимали активное участие в дебатах по различным проблемам («Дискриминация по признаку пола», «Стеклянный потолок», «Лидер: мужчина или женщина?»).

Также студентам предлагалась и работа с ситуацией (Case Study). Студенты знакомятся с информацией о четырех кандидатах на должность генерального управляющего (двух мужчинах и двух женщинах), обсуждают сильные и слабые стороны каждого из кандидатов. Также студенты прослушивают отрывки из интервью с претендентами на указанную должность, в результате у них совершенствуются навыки аудирования [9].

С нашей точки зрения, данная методика является эффективной и способствует развитию у студентов инструментальной мотивации. По средствам указанной методики реализуется гендерный подход и учитываются все

виды речевой деятельности, что способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции.

Студенты проявляют живой интерес к подобным видам работы, что в конечном итоге может способствовать развитию у них позитивной мотивации обучения иностранному языку.

С нашей точки зрения, интегративная и инструментальная мотивация обучения иностранному языку оказывает существенное влияние на формирование «языковой личности». Ю. Н. Караулов предлагает трехуровневую структуру языковой личности:

1) вербально-семантический уровень, предполагающий нормальное, естественное владение языком;

2) когнитивный уровень, подразумевающий расширение значений и переход к знаниям, данный уровень охватывает интеллектуальную сферу личности;

3) прагматический уровень, связанный с мотивами, целями, интересами, намерениями личности. Данный уровень обеспечивает переход от оценок личностью собственной речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в действительности [6].

С нашей точки зрения, вербально-семантический уровень имеет отношение как к интегративной, так и к инструментальной мотивации. Естественное, свободное владение языком необходимо как в случае, если индивид желает стать частью иноязычной культуры, так и в случае, если он заинтересован в получении высокооплачиваемой профессии, предполагающей знание языка. Когнитивный уровень в большей мере имеет отношение к интегративной мотивации. Знания об особенностях культуры страны изучаемого языка способствует интеллектуальному развитию личности. Прагматический уровень связан с утилитарными мотивами личности, и, соответственно может быть отнесен к инструментальной мотивации.

На основании рассмотренных нами моделей и программ обучения иностранному языку мы пришли к выводу о том, что комплексное формирование интегративной и инструментальной мотивации у студентов способствует гуманизации инженерно-технического образования, оказывая тем самым влияние на имидж студента, формируя личность, обладающую когнитивной ментальностью, владеющую культурными нормами, ценностями, ориентирами.

Литература:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966, с. 82-88
2. Базель Л. Педагогические условия формирования мотивов изучения иностранного языка в лицее/ дисс..... докт. пед. наук, Кишнев, 2006.
3. Белых И.Л. Формирование мотивации учения студентов в процессе профессионально-ориентированного дополнительного изучения иностранного языка (на примере аграрного университета): дис. ... канд. пед. наук, Красноярск, 2004.
4. Гарибова Л.В. Реализация культурологического подхода в преподавании иностранного языка в ВУЗе. Сб. научных трудов Сев. Кав. ГТУ, Серия «Гуманитарные науки», 2007, №5
5. Гришаев М.П. Типы мотивов овладения иностранным языком. [Электронный ресурс] / М.П. Гришаев // Режим доступа: <http://www.fan-pauka.narod.ru/2008.html>, свободный, 0,5 п.л.
6. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. — М.: Наука, 1989.
7. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981, с. 14
8. Овчинникова Т. е. Гендерный подход в обучении студентов университета иностранному языку. Автореф. дис. канд. пед. наук, Оренбург, 2007, 22 с.
9. Смирнова Н.А. Реализация гендерного подхода на уроках иностранного языка с использованием интерактивных методов обучения. www.t21.rgups.ru/Arhiv2007s1
10. Сурова Н.А. Методические основы эффективного развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов экономической специальности. www.nbuv.gov.ua/.../Novfil/2009-35/286-290.pdf.
11. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации (на примере неязыковых факультетов ВУЗа), Дис. ...канд. пед. наук, М., 2007
12. Шапочникова И. А. Формирование готовности студентов колледжа к иноязычному общению. Дис. ... канд. пед. наук., Магнитогорск, 2005
13. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе. Дис. канд. пед. наук, Великий Новгород, 2000
14. Юсеф Е.К. Личностные ориентации обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка). Автореф. дис. канд. пед. наук, Ростов на Дону, 2001
15. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass. Newbury House Publishers, 1984, p.47-89
16. Gardner R.C. , Lambert W.E. Mirror of Language. The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books, 1986, p. 78-113.

Педагогические профессиональные установки к детям (на примере изучения иерархии ценностей педагогов ДОУ)

Скрипкина Н.В., соискатель
Челябинский государственный университет

Актуальность темы исследования

Как показали классические исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., развитие личности профессионала не ограничивается накоплением знаний, умений и навыков. Последнее сочетается с формированием сложных психических систем регуляции социального поведения личности. Педагогическая деятельность предполагает наличие определенных групп характеристик личности, способствующих ее успешному выполнению. Связующее звено в цепи свойств личности, по утверждению Д.Н. Узнадзе, представляет установка, указывающая на готовность личности к деятельности в данных условиях [8, 9]. Установка есть психологическое новообразование, которое обеспечивает отражение в сознании эффектов переноса субъекта в объект, это то самое, в чем усматривал «положительную роль» психики Л.С. Выготский: «субъективно искажать действительность в пользу организма» [2, 3, с.109].

Профессиональные установки, выступающие как свойства личности (И.М. Кондаков, О.М. Краснорядцева, А.К. Маркова, О.Б. Шептенко и др.), обеспечивают стабильность и самоорганизацию всей психологической системы, и могут проявляться в реальной жизнедеятельности как психологические новообразования профессиональной деятельности. Профессиональные установки не только облегчают человеку выполнение своих прямых обязанностей, но и, в определенных случаях, могут выступать в виде психологических барьеров на пути профессионализации, личностного роста и самореализации личности [1, с. 3].

В психолого-педагогической литературе понятие «педагогические профессиональные установки» представлено большим разнообразием определений. Под ними понимают: «профессиональные педагогические позиции» (Маркова А.К., Юдина Е.Г.); «отношение к педагогической деятельности» (Жалгаева А.К.); «отношение к деятельности учителя» (Митросенко С.В., Петрова Т.И.); «педагогические центрации» (Орлов А.Б.); «ролевые установки» (Блинов В.И.); «готовность к деятельности» (Руденко Т.Б., Каткова Л.В.); «ценностно-целевые установки» (Степаненко О.В.); «признак-показатель, характеризующий профессиональные ориентиры учителей» (Руднева Т.И.); «профессиональные установки, ориентирами формирования которых, являются духовные ценности» (Дистервег А.); «педагогическую технологию» (Лихачев Б.Т.); «целевые установки» (Бегидова С.Н.).

Предлагаемые авторами исследовательские программы по изучению педагогических профессиональных установок отличаются разнообразием методов и методик,

отбор которых осуществляется с учетом определенных целей и задач.

Так, Иванова Е.Ю., Зеленова М.Е., Алимова М.А. для проведения исследования педагогических профессиональных установок использовали методики семантического дифференциала (СД) и личностного семантического дифференциала (ЛСД).

Митина Л.М. применяла наблюдательные методы исследования (наблюдение, опосредованное самонаблюдение, отчет) и методы опроса (беседа, интервью, анкета).

Кузьменкова О.В., Скрыбченко М.А. для получения эмпирических данных (исследования «педагогических» и «родительских» установок у учителей, которые имеют собственных детей) использовали модифицированный вариант стандартизированной анкеты Л.А. Григоровича. Анкета позволила авторам получить информацию о доминирующей установке на стиль воспитания: установка на опеку, установка на диктат, установка на сотрудничество и установка на невмешательство [4, с.165].

Лузянина Л.Л. исследовала ценностное отношение к обучаемому методом неоконченных предложений.

Шептенко О.Б. в исследовании установки на восприятие ученика использовала модифицированную методику Ф.Фидлера в варианте П.Волковой, Н. Хрящевой, А. Шалыто. Педагогу предлагали дать оценку 20 личностным и деловым качествам наиболее и наименее предпочитаемых учеников. Степень выраженности каждого качества оценивалась от 0 до 9 баллов.

Алимова М.А. в исследовании использовала следующие методики: методика диагностики профессиональных установок на восприятие учеников, модифицированная методика Ф.Фидлера в варианте П.Волковой, Н. Хрящевой, А. Шалыто; Томский опросник ригидности (ТОР) Г.И. Залевского; Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина; тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; методика изучения профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного инедирективного подходов в современном образовании В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой.

В работе Кузьминой Н.В. показано, что одним из важных факторов, определяющих предпочтение педагогической деятельности, является любовь к детям, склонность помогать им в освоении опыта. Последнее, по данным Н.В.Кузьминой является наиболее типичным. Исследования Н.В.Кузьминой показали, что случайный выбор профессии педагога не превышает 9 %. [5, с.28].

Какова иерархия ценностей педагогов? Как дифференцируются позитивные установки и существуют ли негативные установки на детей в педагогическом корпусе?

Таблица 1. Структура профессиональных установок (иерархия ценностей) педагогов ДОУ

№п/п	Исследуемые объекты	Баллы
1.	Солнце	14,375
2.	Дошкольник	13,375
3.	Друг	12,125
4.	Дети	11,375
5.	Человек	9,0
6.	Школьник	6,625
7.	Школа	4,75
8.	Трудный подросток	1,125
9.	Слякоть	-4,5
10.	Враг	-7,125
11.	Тяжелая болезнь	-9,625

Исходя из важности и значимости ответа на поставленные выше вопросы, мы определили своей задачей исследовать эту область с использованием указанного выше психологического инструментария.

Организация исследования

Для выявления личностного отношения педагогов к детям (педагогической профессиональной установки на детей) в нашем исследовании мы использовали диагностический метод — тест «СОУЛ» (система оценочных установок личности), разработанный на базе семантического дифференциала. Метод семантического дифференциала (СД) получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Его используют в психологии, социологии, в теории коммуникаций и рекламе, а также в области эстетики. Популярность метода можно объяснить тем, что исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и самому себе [7, с.110-124].

В тесте СОУЛ, разработанном в Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации в конце 80-х годов, использовались шкалы (полярные профили) одного фактора теста СД — оценочного [6, с.54-65]. Результаты апробации показали, что слова одного полюса представляют собой самостоятельную, связанную друг с другом группу, каждое из них обладает достаточной дифференцирующей чувствительностью к положительным и отрицательным объектам. Разработанный вариант теста СД — СОУЛ (система оценочных установок личности) валиден и надежен при изучении иерархии ценностей. В нашем исследовании диагностический метод — тест «СОУЛ» позволяет обозначить структуру профессиональных ценностей (иерархию ценностей) педагогов дошкольных образовательных учреждений. Всего в исследовании приняли участие 54 педагога ДОУ г.Челябинска.

Результаты исследования и их интерпретация

Тест позволил нам проективным образом исследовать (выявить подсознательное отношение) различного рода установки, в том числе и установку на детей, установку на дошкольника, установку на школьника, установку на

Таблица 2. Распределение оценок по отношению к объектам «дети», «дошкольник», «школьник», «трудный подросток» (в %)

Диапазон оценок	Весьма позитивное (+18...+13)	Позитивное (+12...+7)	Слабо позитивное (+6...0)	Слабо негативное (-1...-6)	Негативное (-7...-12)	Весьма негативное (-13...-18)
«дети»						
%	62,5	12,5	12,5	12,5	0	0
«дошкольник»						
%	62,5	37,5	0	0	0	0
«школьник»						
%	25	37,5	25	0	12,5	0
«трудный подросток»						
%	0	25	37,5	25	12,5	0

трудного подростка. Кроме этого, тест позволил определить знак установки и установить степень ее выраженности и представленности в исходной выборке испытуемых — педагогов ДОУ.

Результаты исследования представлены в таблице 1, таблице 2.

Итак, очевидно, что сфера деятельности педагогов определяет доминирующее положительное отношение к дошкольникам. Оценки по объекту «дошкольник» превышают оценки объекта «дети» на 2,0 балла.

Другие показатели исследуемых объектов, относящихся к родовому понятию «дети» сильно разнятся и имеют общую тенденцию к снижению балльных оценок: «школьник» — на 6,75 балла меньше, «трудный подросток» — на 12,25 балла меньше (по сравнению с оценкой объекта «дошкольник»).

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что установка на детей у педагогов варьируется в зависимости от исполняемой детьми социальной роли. Объект, имеющий отношение к профессиональной деятельности педагогов ДОУ — «дошкольник» имеет у испытуемых наиболее положительную оценку (13,375 балла).

Объект «трудный подросток» выявил у педагогов ДОУ практически нейтральное отношение к данной категории детей (1,125 балла).

Выводы, полученные на данной выборке при помощи методики СОУЛ, разумеется, являются усредненными. Поэтому в табл.2 представлено распределение испытуемых (в процентах) в зависимости от выраженности их установок на детей — от весьма положительного (+18 баллов), до весьма отрицательного (-18 баллов).

Обращает на себя внимание следующее: 12,5 % испытуемых относятся к детям (исследуемые объекты — «дети», «школьник», «трудный подросток») более негативно, чем к объектам «враг», «слякоть» и «тяжелая болезнь» — общепринятым антиценностям.

Примерно у 1/4 исследуемых педагогов ДОУ выражено весьма позитивное и позитивное отношение к детям

(включая все исследуемые объекты, относящиеся к категории «дети»).

Заключение

Педагогическую деятельность можно отнести к тем видам деятельности, для которых содержание и характер отношений между ее участниками являются залогом ее успеха. А достижение педагогического мастерства и эффективное воздействие на личность ученика возможно в том случае, если педагог работает по призванию и любит детей. Любовь к детям предполагает положительное личностное отношение педагога к детям (позитивную педагогическую профессиональную установку на детей).

Поскольку при тестировании испытуемые (педагоги ДОУ) проективно выявляли свое отношение не к какому-либо конкретному ребенку, к которому у педагога может быть личная неприязнь (чего в идеале у представителей педагогической профессии быть не должно), а к любому ребенку, то негативное отношение может быть детерминировано только одним фактором — негативной педагогической профессиональной установкой к детям.

Наличие у педагога негативной педагогической профессиональной установки на детей говорит об отсутствии у него любви к детям, что (как мы ранее проанализировали) является препятствием на пути достижения профессионализма в педагогической деятельности.

Фактов жестокого обращения с детьми, свидетельствующих о негативном отношении педагогов к детям, более чем достаточно. Сведения подобного характера можно найти как в компетентных источниках СМИ, так и на сайтах Интернет. Учитывая также, что многие случаи подобного отношения не получают широкой огласки, можно резюмировать, что факты негативного отношения педагогов к воспитанникам уже давно не являются исключением из правил. Эти данные указывают на важность и значимость дальнейшего изучения фактического положения установочного отношения к детям в педагогическом корпусе.

Литература:

1. Алимова М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления профессиональных установок. Автореферат дисс. На соискание уч. степени к. псих. наук, специальность 19.00.01. Барнаул, 2002
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. // Собр. соч. в 6 т.: Т. 1. М., 1982. С. 291-486.
3. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч. в 6 т.: Т. 1. М., 1982. С. 109-148.
4. Кузьменкова О.В. Скрыбченко М.А. Сравнительный анализ «родительских» и «педагогических» установок у учителей. Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. — 2 часть/Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. — М., 2005. — 560
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990, с.28.
6. Панасюк А.Ю. Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования // Психологический журнал. -1992.- Т.13.- № 3.- С.54-65.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. -М.:Изд-во МГУ, 1997.-399 с.
8. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Инст. практ. психологии, 1966. 402 с.
9. Узнадзе Д.Н. Теория установки. -Воронеж: МОДЭК, 1997. — 448 с.

Взаимосвязь статусного положения в коллективе и самооценки подростка

Хлебодарова О.Б., аспирант
Современная гуманитарная академия (г. Москва)

Становление человека как личности неразрывно связано с социумом, где он проживает и взаимодействует. В межличностных отношениях проявляются личностные качества — эмоционально и волевые свойства, интеллектуальные возможности, усвоенные нормы и ценности того общества, к которому человек принадлежит. Реализация человека проходит в первую очередь в системе межличностных отношений. Активность и деятельность личности является важнейшим звеном во взаимодействии.

Основная проблема в подростковом возрасте — это проблема общения и со сверстниками и с взрослыми. Ведущая деятельность в этом возрасте — интимно-личностная, и именно поэтому взаимоотношения со сверстниками находятся в центре внимания подростка, именно они во многом определяют деятельность и влияют на поведение и развитие личностных качеств и социальных установок.

Общение со сверстниками у подростков столь же эмоционально, что и увлечения. Общение пронизывает всю жизнь подростков, накладывая отпечаток и на учение, и на неучебные занятия, и на отношения с родителями. Наиболее содержательное и глубокое общение возможно при дружеских отношениях. Подростковая дружба — сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь близкого, верного друга и лихорадочно меняет друзей. Обычно он ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний и установок. Друг, умеющий выслушать и посочувствовать (а для этого нужно иметь сходные проблемы или такой же взгляд на мир человеческих отношений), становится своеобразным психотерапевтом. Он может помочь не только лучше понять себя, но и преодолеть неуверенность в своих силах, бесконечные сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Если же друг, занятый своими, тоже сложными подростковыми делами, проявит невнимание или иначе оценит ситуацию, значимую для обоих, вполне возможен разрыв отношений. И тогда подросток, чувствуя себя одиноким, снова будет искать идеал и стремиться к как можно более полному пониманию, при котором тебя, несмотря ни на что, любят и ценят.

В дружеских отношениях подростки крайне избирательны. Но их круг общения не ограничивается близкими друзьями, напротив, он становится гораздо шире, чем в предыдущих возрастах. У детей в это время появляется много знакомых и, что еще более важно, образуются неформальные группы или компании. Подростков может объединять в группу не только взаимная симпатия, но и общие интересы, занятия, способы развлечений, место проведения свободного времени. То, что получает от группы подросток и что он может дать ей, зависит от уровня развития группы, в которую он входит [3, с. 2].

Подросток развивается в переплетении разного рода связей и отношений. В подростковых группах складываются межличностные связи и отношения, отражающие взаимосвязи участников этих групп и действуют общие закономерности их становления и развития:

1. Обусловленность природы межличностных отношений таких, которая социальная группа занимает в обществе;
2. Взаимосвязь от совместной деятельности, которая опосредует развитие межличностных отношений в группе, определяет их строение;
3. Группа имеет определенный уровень развития, от которого зависит наличие или отсутствие социально-психологических особенностей и характер ее влияния на индивида.

В подростковых группах выделяются функционально — ролевые и личностно — смысловые отношения между сверстниками.

Эмоционально-оценочные отношения — взаимодействие между подростками, отражающие систему их предпочтений, где на первый план выступают эмоциональный предпочтения, такие как — симпатия, антипатия и т. п.

Для этого возраста характерно стремление к признанию в группе, занять значимое место среди сверстников, быть лидером в своем коллективе. Но для того, чтобы этого добиться нужно, обладать определенными качествами. Индивидуальные особенности и установки подростков мешают занять высокий статус в группе, социализироваться в той группе, которая для них является желаемой [1].

После теоретического изучения темы было проведено эмпирическое исследование изучения самооценки личности подростка в группе Пробное тестирование на самооценку, на основе проанализированных данных социометрии — повторное тестирование на самооценку.

На уровень принятия себя подростком больше всего влияют родительская поддержка и отношение одноклассников.

Обработка результатов теста «Изучение самооценки личности подростка» в группе, на основе интерпретированных данных социометрии (повторное тестирование) осуществляем следующим образом:

На подготовленном повторном бланке, в индивидуальном порядке (подписанным для каждого ученика) фиксируется выбор класса (т. е. куда класс его «поселил»). После такого ознакомления подросток приступает к повторному заполнению бланка. Порядок выполнения заданий прежний, что и в пробном тестировании. Далее осуществляется подсчет результатов.

Анализируя полученные данные можно сказать, что городские подростки и сельские имеют достаточно высокий уровень адекватной самооценки, это говорит об их уверен-

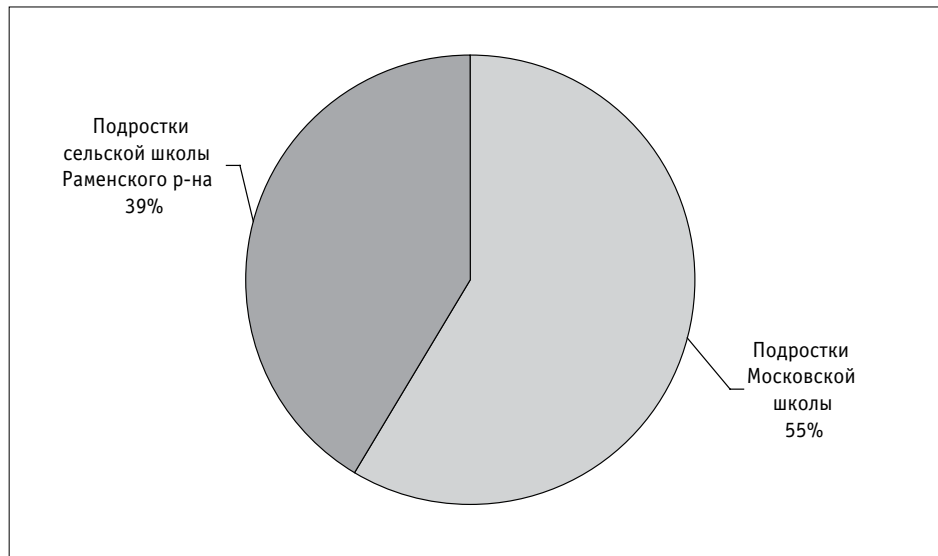


Рис. 1. Взаимосвязь статусного положения в группе и самооценки подростков

ности и реальном оценивании себя и своих способностей.

Завышенный уровень самооценки высоким процентом отмечен в группе сельских подростков, что подтверждает сказанное выше (т. е. основная направленность подростка на общение и проявление ограничений в выборе видов деятельности).

Изучение полученных результатов в системе межличностных отношений, статусного положения каждого члена группы дало возможность определить уровень взаимосвязи оценки сверстников на их отношение к себе.

В результате сопоставления уровня самооценки и статусного положения каждого подростка (1 этап исследования) с уровнем самооценки (4 этап исследования) получены следующие результаты:

Прослеживается, что результаты пробного тестирования отличаются от результатов повторного теста. Следовательно, можно с уверенностью сказать, что межличностные отношения взаимосвязаны с самооценкой.

Исходя из полученных данных рис.1 показывает, что более подвержены такого рода влиянию городские подростки — 55%. Подростки сельской местности, по результатам исследования оказались менее подвержены оценке сверстников.

Можно предположить, что такие результаты связаны

с количеством сверстников в группе. Чем большее количество сверстников оценивают подростка, тем выше процент изменения самооценки.

Существуют механизмы взаимодействия между формированием личности и ее положением в группе. Отношение самого человека к положению в группе включает в себя такие психологические компоненты как переживание и осознание. Два перечисленных компонента взаимосвязаны между собой, но в тоже время это разные психологические характеристики отношения к окружающему. Следовательно, самосознание и самооценка играет одну из главных ролей в формировании личности. Все это определяет социальную адаптацию и дезадаптацию и выступает регулятором не только поведения, но и деятельности. Если самооценка подростка неустойчива в социуме, когда его постоянно оценивают не с лучшей стороны, если потребность в самоуважении и уважении окружающих остается нереализованной, происходит внутриличностный конфликт, который в свою очередь перерастет в межличностный. Решая эту проблему, подросток может найти группу, где оценивание его, как личности адекватно его собственной самооценке. Это будет способствовать удовлетворению потребности в уважении, подросток комфортно будет себя чувствовать в такой группе.

Литература:

- Кобазева Ю. А. Московский педагогический государственный университет
- <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/if.htm>
- Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учебное пособие — изд-е 3-е стереотип. — Мн.:
- ТетраСистемс, 2001. — 432с.
- Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл
- Развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — 464с.
- Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности:
- Учебное пособие/ Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхта. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003.-320с.

Практические аспекты исследования адаптации персонала

Чарышева С.Р., аспирант

Государственный университет управления (г. Москва)

Оптимизация системы управления персоналом является неотъемлемым компонентом антикризисного управления организацией. Руководители и менеджеры отделов персонала находятся на «линии огня» в условиях кризиса — от успеха их деятельности напрямую зависит обеспечение выживания и будущности компании. Стратегическое мышление, мотивирование и обеспечение лояльности сотрудников, развитие и обучение персонала в условиях недостатка ресурсов, коренных изменений в жизни компании — все это задачи, выполнение которых обеспечивает наилучшие позиции компании на рынке, ее конкурентоспособность.

По результатам исследования проблематики, мы можем сделать вывод об отсутствии комплексного видения антикризисного управления персоналом в большей части компаний РФ и Европы, и более того, об отсутствии систематически разработанных практических программ. Применяемые в большинстве компаний меры по сокращению расходов на персонал (включая материальное и нематериальное стимулирование), экономически обоснованны. Основная ошибка, по мнению Ram n Valle Cabrega и Simon L. Dolan, состоит в том, что компании определяют области сокращения расходов, не принимая во внимание и не анализируя последствия проводимых изменений [1]. Данный подход характеризуется отрицательным влиянием на адаптированность персонала к изменяющимся условиям внешней среды, на сплоченность персонала, его лояльность, и как следствие — на эффективность работы организаций в целом [2].

В логике нашего исследования, адаптация персонала является процессом, «объединяющим» внешние ситуационные факторы (будь то кризисные ситуации, либо условия нормального режима «штатного» функционирования), с эффективностью (организации в целом и трудовых коллективов, в частности), регулирующим баланс удовлетворенности сотрудников, их социально-психологического состояния и их приспособленности к внешним и внутренним условиям организации.

Разработка программы исследования социально-психологической адаптации персонала в условиях экономического кризиса включает в себя определение проблематики, объекта исследования, детального описания предмета, базы исследования, его этапов и прикладных научно-практических методов исследования. Необходимо констатировать состояние персонала с точки зрения социально-психологических критериев и предложить модели воздействия на процесс адаптации, который бы привел к оздоровлению социально-психологического климата в организации, повышению эффективности труда и обеспечения устойчивости персонала в ситуации нестабильности, которая чрезвычайно сильно обуславливает,

в том числе, негативные эффекты в области управления персоналом.

Анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет предложить авторский взгляд на социально-психологическую адаптацию персонала к условиям кризиса как на процесс, обусловленный несколькими наиболее важными факторами. Рассмотрим подробнее некоторые положения, подкрепляемые данными практических исследований.

Мы провели прикладное социально-психологическое исследование, для выявления особенностей и раскрытия содержательной характеристики факторов и детерминант успешной адаптации персонала к условиям кризиса. В исследовании участвовали сотрудники (N=125) российского предприятия ОАО «ТГК-2», ведущей территориальной генерирующей компанией севера России с доминирующей долей акций ОАО РАО «ЕЭС России» в уставном капитале. В исследовании приняли участие высшее руководство организации (топ-менеджмент) и персонал среднего уровня, включенный в процесс социально-психологической адаптации в организации. Использовались следующие методики: «Опросник оценки уровня социально-психологической адаптации работника предприятия» Р.Х. Исмаилова, «Опросник ценностей» Ш. Шварца, опросник стратегий поведения «Копинг-тест» А. Лазаруса, а также — разработанные специально для проводимого исследования анкета видения будущего организации и анкета экспертных оценок проявлений кризиса. Также были использованы данные исследования организационного климата, проведенного в 2007 году отделом персонала организации. Обработка данных проводилась в программе Statistica 6.0.

В качестве введения в проблему психологической адаптации персонала к изменяющимся условиям, предлагаем рассмотреть экспертные оценки последствий экономического кризиса и их влияние на социально-психологическое состояние персонала. По результатам ранжирования данных, полученных по экспертным оценкам руководства организации, наиболее отрицательно влияющими на состояние персонала социально-психологическими последствиями являются следующие (см. табл. 1).

Отметим, что перечисленные последствия могут оказывать непосредственное влияние как на личность, так и на группу. Каждое из этих свойств способно иметь как отрицательные, так и положительные воздействия по отношению к персоналу. Как пример, в условиях кризиса, интенсификация труда сотрудников может носить амбивалентный эффект — оставшиеся в компании сотрудники испытывают перегрузки, выполняя работу вместо уволенного персонала, однако, это и положительный стимул — именно им оказано доверие и на них возложена ответ-

Таблица 1

Дублирование функций, перегруженность персонала	75*
Дифференциация социальных групп на успешные и неуспешные	65
Изменение психологического самочувствия персонала	63
Социально-психологическая напряженность	63
Интенсификация труда	58
Неудовлетворенность оплатой труда	58
Потеря «профессиональной среды» — отток квалифицированного персонала	50
Изменения принципов взаимосвязи и взаимоотношений между результатом и вознаграждением	50
Изменение мотивационной составляющей, неопределенность роли работника в организации	50
Повышение укрепление фундаментальных ценностей и внимания к качеству продукции	48
Нестандартность в принятии решений	48
Отсутствие видения перспективы	48
Проблема ориентировки в социальной действительности работника	48
Паралич внутренней инициативы	38

*) от 100% возможных по каждому показателю.

ственность по выполнению работы. Однако, эти данные указывают на серьезное значение профилактики дезадаптации персонала по ряду рассматриваемых факторов в антикризисном управлении организацией.

Структура социально-психологической адаптации персонала является для исследователя центральной проблемой, определенным «черным ящиком», и несет огромное практическое значение для эффективного управления адаптацией. Соответственно этому были выбраны методы изучения структуры адаптации. Они основаны на анализе отдельных ее компонентов по данным, полученным с помощью методики «Опросник уровня социально-психологической адаптации», предложенной Р. Х. Исмаиловым и модифицированной нами для выявления значимых связей с докризисным положением. При анализе

данных переменными для нас являются конкретные компоненты социально-психологической адаптации, а именно:

1. Отношение к большой группе (организации);
2. Отношения между коллегами;
3. Удовлетворенность своим положением в коллективе;
4. Отношение к малой группе;
5. Удовлетворенность условиями труда;
6. Удовлетворенность собой на работе;
7. Оценка коллективизма;
8. Удовлетворенность работой;
9. Отношение к руководителю;
10. Удовлетворенность работой до кризиса.

Анализ данных показал наличие значимых корреляций между всеми компонентами социально-психологической адаптации. Значимая связь установлена также между

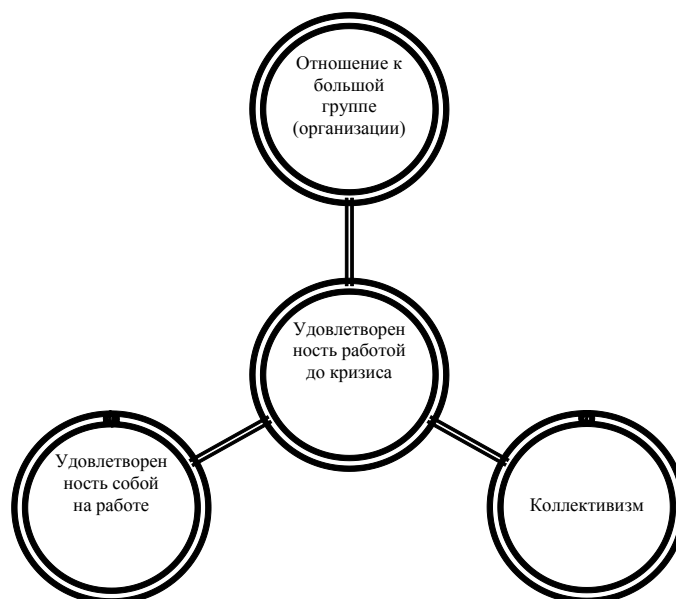


Рисунок 1

общим уровнем социально-психологической адаптации, рассчитываемым по сводной шкале, и удовлетворенностью работой до кризиса. Мы предполагаем, что показатель удовлетворенности работой является устойчивым индикативным критерием, и в то же время — весомым детерминирующим фактором социально-психологической адаптации в условиях изменений внешней среды.

В свою очередь, наиболее сильная корреляция переменной «Удовлетворенность работой до кризиса» обнаруживается с переменными «Отношение к большой группе (организации)», «Удовлетворенность собой на работе», «Коллективизм». Корреляционная плеяда приводится на рисунке 1.

Из вышесказанного можно предположить, что успешность социально-психологической адаптации персонала предприятия к условиям кризиса больше зависит от его приверженности к организации и своей работе, чем от, скажем, удовлетворенности условиями труда, отношения к руководителю. Мы можем сделать вывод, что на персонал организации при адаптации к кризисным условиям наибольшее влияние оказывают факторы:

- положительного отношения к организации (сформированный образ организации как поддерживающего во время кризисных изменений, социальная поддержка, лояльность, доверие и т. п.)
- удовлетворенность своим положением в коллективе и уровень коллективизма (определенность своей роли в группе, сплоченность и др.),
- удовлетворенность собой в работе и удовлетворенность собственно содержанием своей работы (определенность профессиональной роли, признание, знание своего функционала, приверженность к профессии и т. п.)

Отметим, что общий уровень социально-психологической адаптации в конкретной организации равен 75 баллам из 120 (69,16%)¹, что не является оптимальным, а приближается к нижнему порогу среднего уровня. Количество баллов по отдельным шкалам указывает на источники дезадаптации. Мы можем сделать вывод о том, что в данном случае источниками дезадаптации является пониженный уровень следующих шкал:

1. Отношение к большой группе (организации);
2. Удовлетворенность условиями труда;
3. Удовлетворенность собой на работе;
4. Удовлетворенность работой;
5. Отношение к руководству.

Принимая во внимание анализ корреляций факторов успешной социально-психологической адаптации к условиям кризиса (см. выше), мы можем сделать однозначный вывод, что в данном случае необходимо уделить первоочередное внимание таким показателям, как: отношение к большой группе (организации), удовлетворенность собой на работе (положительная оценка своего вклада в работу), удовлетворенность работой (содержанием труда). Ведь именно эти факторы являются наиболее влиятельными в ситуации адаптации персонала к кризисным условиям.

Подчеркнем, что одним из наиболее значимых компонентов адаптации оказалось именно отношение сотрудников к организации, в которой они работают. Таким образом, подтверждается мнение о том, что важнейшим направлением работы является создание и развитие ценностно-ориентационной системы организации и «образа достижения» организации — «видение», по сути, есть созидание «желаемого будущего» через мысленное распределение существующих ресурсов по нуждам, по-

Таблица 2

Дезориентация и отсутствие ответа	22,6*
Ориентация на профессионализм и ответственность в работе	20,3
Безразличие	12,3
Ориентация на взаимное уважение, сотрудничество	7,6
Уверенность в переменах к лучшему	6,1
Ориентация на конкретные конструктивные варианты	5,9
Ориентация на личностные взаимоотношения	5,6
Пессимизм	5,4
Ориентация на уникальность организации	3,5
Ориентация на клиентов	3,3
Обусловленность внешними причинами	3,3
Преодоление трудностей	3,2
Ориентация на выгоды	1,0

*) в % от общего числа ответов.

¹ В 2007 году специалистами отдела персонала компании также проводилось исследование социально-психологического состояния персонала организации в рамках проведения оценки организационного климата. Уровень удовлетворенности оценивался как средний. Наиболее благоприятной особенностью организационного климата являлся социально-психологический фактор условий труда, а также взаимоотношения с коллегами и руководством, взаимопонимание в коллективе, уровень ответственности работников и отношение к делу.

требностям — для реализации стратегического плана компании» [3]. В связи с необходимостью углубленного изучения сформированности ценностно-ориентационных структур и видения перспективного будущего в организации, мы провели исследование уровня и особенностей видения будущего (образа достижения) организации. При анализе полученных данных мы оценивали общую направленность и установку ответов на заданные вопросы, и это дало возможность классифицировать ответы по следующим группам (см. табл. 2).

Мы видим, что негативные и безразличные настроения в отношении к организации преобладают на момент проведения исследования, более чем у 40% персонала².

Практическая работа по адаптации персонала данной конкретной организации к условиям кризиса должна включать работу по формированию образа организации, доведению до сотрудников ценностей и норм организации, знания ее целей и задач, конкретных направлений ее деятельности, перспектив и положительного образа организации в будущем. Изучение и работа с групповыми ценностями, видением и стилем руководства помогает оптимизировать процессы адаптации к кризису. Отделы, имеющие единые ценности, видение, обладают сформированным положительным отношением к организации, что положительно сказывается на уровне социально-психологической адаптации персонала. В качестве первой меры может быть принято объявление благодарности сотрудникам за участие в работе по заполнению анкет ви-

дения — «...поощрение личного видения, поскольку цели, объединяющие людей, возникают сначала как цели глубоко личные, а их источником являются личные системы ценностей и притязаний» [4]. Необходимо также повышать удовлетворенность сотрудников своим положением в коллективе и уровень коллективизма путем развития определенности своей роли в группе, оптимизации сплоченности и других социально-психологических характеристик малых групп. Третье направление работы в данной организации предполагает повышение удовлетворенности сотрудников содержанием своей работы — устранение дублирования функционала, определение карьерных перспектив и профессиональной роли, признание как специалиста.

Отметим, что исследование проблем адаптации персонала к изменяющимся условиям внешней среды нуждается в продолжении. Необходимо создание дополнительных исследовательских методик, разработка и внедрение программ адаптации в практику, как для коммерческого, так и для некоммерческого сектора. Перспективным является исследование и включение в модель адаптации отдельных свойств и направлений деятельности организаций по отношению к персоналу, таких как поддержка в кризисных условиях, работа по объединению и сплочению коллектива, созданию и внедрению ценностно-смысловых структур. Отдельным направлением практических и теоретических исследований может являться мониторинг адаптационной успешности персонала организаций по установленным критериям.

Литература:

1. Ramón Valle Cabrera / Simon L. Dolan Managing Human Resources: How to Attract, Retain and Develop Successfully Human Capital During a Time of Transformation (Madrid, McGraw Hill, 2007).
2. Caye J.-M., Dyer A., Strack R., Leicht M., Minto A. Creating People Advantage: How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015 // Сайт Boston Consulting Group [Электронный ресурс] / BCG, 2008 — Загл. с экрана.
3. Фрайлингер К. Сила видения. — М., 1997.
4. Лапыгин Ю.Н. Построение управленческой команды. — Владимир: ВлГУ, 2006.

² В 2007 году сотрудники оценивали перспективы развития компании следующим образом: 20% — респондентов считали, что развитие компании пойдет в лучшую сторону; 27% без изменений; 5% уверенно заявили о негативных перспективах; 48% не могли оценить перспективы развития.

ПЕДАГОГИКА

Application of Project Method to EFL Teaching in Globalization Period and in Framework of Bologna Process

Isa Ahadov, Post-Graduate Student
Azerbaijan University of Languages, Baku, Azerbaijan

Применение проектного метода преподавания английского языка в периоде глобализации и в рамках Болонского процесса

Азербайджан, бывшая республика Советского Союза, официально присоединилась к Болонскому процессу на Четвертой конференции министров стран-участниц в Бергене (Норвегия), состоявшейся 19 мая 2005 года. До сих пор страна, которая поставила перед собой цель интеграции в Европейских образовательных ценностей, предприняла ряд важных шагов в рамках этого процесса. Принимая во внимание важность этой задачи, эта статья производит исследование, каким образом метод проектов преподавания английского языка может способствовать интеграции Азербайджана в Европейском пространстве высшего образования установленных Болонским процессом.

Azerbaijan, a former Soviet Union Republic, officially joined the Bologna Process at the Fourth Conference of Ministers of participating countries at Bergen (Norway) meeting on May 19, 2005. So far, the country, which set the goal of integration into European educational values as a priority, has taken important steps within the framework of this process. The Parliament ("Milli Majlis") has recently adopted a new Law on Education. According to this Law, higher education has three pillars (Bachelor, Master, and Doctorate) instead of previous 4 pillars (Bachelor, Master, Aspirantura, and Doctorate). The country has the target to integrate Azerbaijan's higher education into European brands. Taking into account the importance of Azerbaijan's integration into the European Higher Education Area (EHEA), this article inquires how the project method of EFL teaching can contribute to upbringing global citizens and how it can fuel Azerbaijan's integration into the EHEA set by the Bologna Process.

Background information

The Bologna Process, with the aim of "constructing and launching a European Higher Education Area by 2010" is a pan-European project, "without precedent in the history of the continent" [2, p.5]. The *Sorbonne Declaration* on May 1998, the *Bologna Declaration* (June 1999), and further two ministerial conferences in Prague (May 2001) and Berlin (September 2003) have served as the theoretical basis for this aim. According to the Bergen Communiqué, signed at the Bergen conference in 2005, all participating countries took responsibilities to bring their higher education systems in balance with the pan-European while keeping fundamental values and diversities of national education systems set by the Bologna Declaration (1999). The 2007 Ministerial conference in London, insisted on the crucial importance of the involvement of students and academic and administrative staff into the Bologna Process making the participating governments responsible for provision of framework conditions as appropriate. (Bologna Process: London, 2007). The last Ministerial Conference of the Bologna Process hosted by the Benelux countries (Belgium,

Netherlands and Luxembourg) on 28-29 April 2009 in Leuven and Louvain-la-Neuve (Belgium), shed clear light to the substantial role played by the academic community in the achievement of the Bologna goals [16].

The Bologna Process calls upon member states to make corrections into their national education in accordance with the new demands towards the knowledge-based economy and to prepare learners seriously for these demands. In this light, the globalization process is an important factor to consider. Under the influence of this process, national borders are losing their previous importance and impermeability, with increasing cross-border movement of capital flows, trade, and employment [14, p.3].

The development of the EHEA demands a new academic environment, in which both students and teachers have a certain role to play. In this regards, the skills like cultural understanding, teamwork, problem solving, research gathering, time management, information synthesizing and utilizing high-tech tools are identifiable communicative skills which are necessary for global citizens to find themselves in multilingual and multicultural settings. These skills as a form of active interaction should also to take place in a language

which is not the mother tongue of many participants of the globalization process, which potentially speeds the communicative dynamics in a number of ways. This is especially the case with the English language, which has an increasingly dominant and important role in the globalized world, including in the EHEA area.

This ultimate goal can be achieved through *learner empowerment*. An *empowered learner* has the quality of interaction and the learning of languages rather than being simply a person who has acquired a certain level of competence in a targeted foreign language. The learner empowerment would make language learners able to distinguish their strengths and weaknesses with respect to specific situations of language use, to evaluate what they need to learn in order to meet their objectives, and to make informed decisions about how to go about achieving these goals [13, p.6]. In other words, the learner empowerment enables learners to acquire transferable learning skills which go beyond the confines of a given level of competence in any one language.

Empowered learners may incorporate themselves into two main pedagogical processes. In the first process which can be referred to as learner training, language learners are initiated into the processes of language learning. This, in the first place, involves helping learners to realise that they can in fact play an active and self-directive role in their own learning. The second stage intends a gradual shifting of decision making from teacher to learners and, in this way, increase learner involvement in the learning process itself [14, p.5]. The shift of decision making from teacher to learner can operate at many different levels, from fairly simple grammar exploration activities to project work involving the gathering and sifting of learning materials in the target language [3].

Academic mobility within the European Higher Education Area (EHEA) calls for a potentially wide range of communicative skills which arise out of the various tasks which students, academics, and administrative staff may have to perform in a foreign language. The more obvious communicative situations and skills which these actors are likely to encounter include the following.

The new time, new conditions of professional activities demand reconsideration of both general methodology and specific methods and techniques of teaching English language. The rapid integration of Azerbaijan into the international community, the integration processes in various spheres of politics, economics, cultures, and ideologies, intensive interrelations among peoples and languages in the light of the globalization process, raise the issue of intercultural dialogue, mutual understanding of the global actors belonging to different cultures.

Naturally, all this affect the methods of teaching English language, raise new problems in the theory and practice of teaching English. It should also be noted that with the development of high technologies, the role of information and knowledge is increasing at all levels and in all spheres of social development.

Furthermore, it is important to note that it is no longer enough for any specialist to own information in his/her native language only. Third, he/she needs to be aware of the global development of his/her area of expertise. Consequently, UNESCO has announced the XXI century as the century of polyglots.

The growing importance of learning English and the formation of communicative competences are emerging of this trend. Therefore, the problem of teaching and learning English as a means of effective communication becomes an urgent priority in the contemporary methodology of EFL teaching.

In recent times the focus is placed on this type of learning, which stimulates the intellectual and moral development of learners and increases their potential to critical thinking. Development of communicative abilities in the maximum level is an important, promising and challenging task standing before English language teachers and teacher trainers. It requires, on the one hand, to learn new teaching methods aimed at developing all four types of speech activity (speaking, listening, reading and writing) and formation of linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences, and on the other, to create fundamentally new educational materials through which to teach learners how to communicate an effective English.

The modern specialist — is a well-educated person having fundamental training in a specific area of expertise, capable of continuing professional development. For the modern specialist knowledge of English is a necessary precondition for his/her professionalism, allowing him to work with the information available in the global level, as well as to communicate with his/her colleagues in different countries.

Thus, the problems of training specialists in different fields include the high-level proficiency of the English language which can be considered as the basic language of the globalization process that, in turn, requires the use of new teaching methods and techniques.

The central idea of teaching English should be based on activity approach, which means that learning should be as maximally related to the learner's future professional occupation. Working with information in the English language requires the development of certain intellectual skills: the ability to analyze information, select the necessary facts, building them in a logical sequence, and the ability to put forward arguments and counterarguments.

Usually, educated specialists in Azerbaijan when dealing with foreign colleagues often face with the necessity of solving problems of theoretical and practical significance, which requires precise and clear thinking and the ability to articulate ideas verbally or in written English. Therefore, the process of learning English can be effectively actualized through a problem-oriented educational process with the use of information sources.

Preparation of high level professionals having creative abilities, critical thinking, professional competence and able to develop and take decisions in rapidly changing and

unsustainable situations necessitates the use of methods of intensive and problems-oriented language teaching. Another problem of learning English emerges in the process of selecting information for educational purposes and while contacting with native speakers through comparing the cultures of the native and English language, which allows to form, along with the communicative and pragmatic, socio-cultural competence.

Project Method of Teaching English

In recent years the role of foreign language as a means of communication has increased significantly. As the main purpose of foreign language teaching is to teach students to use the foreign language as a means of communication, the methods used in teaching the language should be linked with the real situation of communication, and training itself should take place directly in a team.

It should be mentioned that the project method of teaching was developed by J. Dewey (1859-1952) at the end of XIX and beginning of XX century. Having stressed the necessity for an exploration of thinking and reflection, he argued that thinking is a solution to problems, i.e. the “problem solving” [1, p.3]. He defined it as “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the conclusion to which it tends.” [1, p.9]. Reflective thinking, according to Dewey, emphasizes the consequences of ideas and suggests future physical action to confront and to solve a variety of personal and professional obstacles [5, p.25]. In the teaching and learning processes, reflective thinking cultivates meaningful learning and helps students and educators alike to develop expertise in their areas of professionalism.

In *How We Think* (1910), Dewey describes six phases of reflection: 1) an experience, 2) spontaneous interpretation of the experience, 3) naming the problem(s) or the question(s) that arises out of the experience, 4) generating possible explanations for the problems or questions posed, 5) ramifying the explanations into full-blown hypotheses, and 6) experimenting or testing the selected hypothesis [1, pp.27-44]. These phases were the bases of the project method proposed by Dewey.

E. Polat has given the definition of the project method as follows: “The project method deals with a certain set of educational and cognitive techniques and actions of learners which allow solving one or another problem as a result of independent cognitive activities and presuming the presentation of their results in the form of a concrete product of activities. If approach to the project method as a pedagogical technique, it presumes a package of research, exploration, and problem-oriented methods” [17, p.4]. Using this method is efficient as it affords an opportunity for learners to concentrate not only on the English language but also on a problem, to transfer the accent from linguistic aspects to the content, and to explore and take into deliberation the solutions to the problem in the English language.

The project method can be considered as a nonsimple but an efficient stage of critical thinking formation. The project method differs from other problems-based methods in a sense that as a result of certain research, exploration, and creative work, the learners not only arrive at a decision of the given problem but also create an actual product showing possibility and ability to put the obtained results into practice, while making this product.

In the course of a project work learners independently (individually or often, in small groups), unassisted by the English language teacher or with her minimum help, define the problem from a problem situation, break it up into sub-problems, hypothesize their solutions, research the sub-problems and relations among them, and then come back to the basic problem and offer their solutions. In the next stage, the offered solutions are extensively discussed in English. Therefore, participants are required abilities to argue in favor of their own viewpoints, to put forward counterarguments to opponents, to keep up discussions, and to agree to a compromise. All these abilities reflect the know-how of communicative competence. If to add the knowledge concerning the speech etiquette of native speakers and the sociocultural aspect of a discussed problem, the productive character of the project method, which meets the peculiarities of modern understanding of English teaching methodologies, becomes obvious. The design method allows generating at trainees skills of independent conducting research in the set area that will help them to realize further more difficult projects in their professional work.

Project method enables learners to form abilities of self-study in a given area, which will help them continue to implement more complex projects in their future professional activities.

Thus, a project has been accepted as an effective tool which aims to enhance the cognitive activities of learners towards the development of critical thinking.

The project methodology is an uneasy combination of forms and methods of teaching the English language. Therefore, it is necessary to prepare students, who get accustomed to the illustrative, explanatory and reproductive type of learning in order to work on a project.

Discussions in English play an important role in teaching English with the project method. Ability to lead a discussion in a form of a dialogue or a polylogue is a necessary condition for successful and joint project work of students in small groups. Debates in the targeted foreign language serve as the greatest promoter of effective forms of sociolinguistic and pragmatic competence. In this sense, discussions in the learned foreign language reveal the contradictions of socio-cultural plan and put forward the arguments and counterarguments and build the logic of evidence to the speaker’s position. At the same time, students learn to consider the problem from all sides, discuss and formulate their viewpoints in English. However, the learners need to be precise of what is required from them, i.e., findings on learned problems, not of facts, arguments and concise answers and not vague reasoning, where no

visible effect. These requirements are the responsibility of the talk that, although not all at once, create a culture of speech, for example, listen to the interlocutor to the end without interrupting, asking him questions, refuting his opinions, or, conversely, disagree with them, developing the idea.

The project method of teaching English enables learners to consciously approach to the targeted problems and create active discussion environment, speech culture, and orientation towards identifying the causes of problems and their efficient solution in the future. It has an important principle of shaping critical thinking in students. Language, therefore, is both the goal and the learning tool in the project method framework. Furthermore, the project method is very helpful not only in terms of enabling language learners to master all four types of speech activities (speaking, listening, writing, and reading). It also grants necessary skills to students to define the causes of the emerged situations against problems in the sociocultural sphere and even try to solve them. Here, the interest of learners to solve problems is a self-motivation, which acts an impetus of the cognitive process.

Thus, application of the project method into English language classes helps to activate the cognitive activity of students, their independence, creates a culture of creative operatory thought and conditions for the use of personal experience and prior knowledge to master new skills. Since discussions and problem solving occurs in a form of group communication, project participants obtain abilities to act in the interests of the group and respect the interlocutors which, in turn, leads to formation of the collective thought. Due to this, the project method enables learners not only master and think in English, but also be an expert in different areas and easily orientate into rapidly changing information flow.

One of the efficient techniques of enhancing cognitive activity in foreign language learners in the framework of the project method is role-playing games. Such games in EFL classes can enable the learners to solve problem situations of different degrees of complexity. This technique can be used both independently and in the context of the project method, especially as a specific form of project implementation. Learners use their accumulated knowledge, experience, and research results in the process of working on a project in order to play socially significant roles. This technique of modeling the situations concerning professional, business and cross-cultural communication helps language learners to get used to different situations of future activities, with which they might encounter in real life.

Problematical role-playing game is implemented through a simulation of situations in which a problem can find its solution. Playing the role, the learner solves problem situations, while showing the full communicative competence and offering practical solution. This technique should be adequate to the studied issue. It is important that communicative competence was formed in real acts of communication, in which English is a means of shaping and formulating ideas. Thus, language learners, based on skills,

formed through the project method are able to apply and develop these skills in concrete situations of communication, performing socially significant role and defend their position in challenging situations.

The project method enables language learners to focus on the subject of discussion, rather than on linguistic form. This method reflects the specific form of communicative competence and intercultural communication. In this regard, it would be useful in the formation of learners' critical thinking to organize English language classes in accordance with the growing requirements to training global citizens. In phases, to begin forming the basic skills of reasoning, reasoning by the method of discussion, then, continuing on this basis to develop an active role in the implementation of social roles through role play, and then through the project to achieve the highest degree of autonomy in the student organization of its future activities.

It is necessary to consider how to organize learning activities of students in the group, where the number of students is larger? Many teachers face with this problem, feeling that small groups could work much more successfully. The working experience with large groups using the project method proves that the collective learning activity makes learning easier, more interesting and much more effective than the traditional way of language teaching. The project-based work best reflects the principle of motivation and the principle of practical application of the language. Activities of language learners within project work is always motivating, as it is based on personal and public interest in the studied subject, joint activities and achieving goals. In the process of teaching a foreign language an active interaction of students occur, which indicates that the project method enables the learners to effectively use the targeted language in a natural situation.

Therefore, project learning significantly changes the nature of foreign language lessons, while maintaining the dominance of learners' spoken language and allowing them to help and learn from one another. In order to organize the EFL teaching classes on the basis of the project-based learning, several techniques to minimize the negative effects of working with a large group should be used. First, it is necessary to group students. When the whole class is divided into subgroups, it becomes possible to use a variety of activities that may be unachievable in the whole group, for instance, when students are required to solve a concrete problem. It can be argued that a group of no more than four learners are most successful in the project work, as all participants in a group rely on one another. Therefore, the fewer people in the group, the higher the productivity of the joint work are, provided that the aims and objectives are clearly defined by the teacher and presented to learners for solution. However, while dividing students into small groups three potential consequences should be initially considered.

1. In one group there might be students so-called potential troublemakers who disturb the teacher.
2. Students tend to communicate due to their abilities,

i.e. more clever students strain after clever colleagues and the weak remain with the weak. The language teacher should take this into consideration and prevent a subordinate, inferior position in the group.

3. The teacher should be careful in order to prevent the isolation of a learner or several learners from the whole class. However, if there are those who can work independently and very eager to, the teacher should allow him/her.

Each subgroup should necessarily have a leader, and all assignments should be equally distributed among the members. Regarding the role of the teacher, he/she should wish to share his/her powers with students in order to reinforce the learning process. The foreign language teacher should be more akin to a music teacher or swimming instructor than to a teacher of history or philosophy, as the latter focuses on the development of practical skills. The EFL teachers who not only instruct and advise, but also inspire and encourage and are themselves involved in different tasks can be considered the most effective than those who still prefer working with traditional methods, like the grammar-translation method.

On the basis of monitoring students' activities while working on a project, the project method makes it possible to increase the time spent for oral speech practice, and also enables favorable conditions for creativeness of learners and development of their active self-expressions. Despite the fact that the obtaining necessary knowledge and skills is a quite individual process, it can be arranged in such a way that students can study the material together, in conditions of mutual control, mutual assistance and exchange of information.

In this regard, less confident students can apply their knowledge of foreign language in a relaxed atmosphere, without being subject to direct criticism by the teacher. Being an active method of learning, the project method contains elements of competition, increases the motivation to teaching, and shapes students' sense of responsibility in front of the group.

The project method is one of the most effective and appropriate teaching methods in the globalization period because in most cases, the information is no longer introduced by the teacher, but is demanded from students to obtain it on media, Internet and other sources. It means that searching and processing the information rests upon the learners themselves. Thus, in this method the process of obtaining the set goal is much more important than the final result of the project.

Basic requirements for use of the project method are:

1. Existence of problems which are significant for research and in creative plan and require integrated knowledge and research for its solution;
2. Practical and theoretical significance of the expected results (for example, report to the appropriate services, a joint publication of newspaper, etc.);
3. Independent (individual, pair, and group) activities of students in the classroom or out-of-school hours.

4. Structuring the content of the project (with incremental results and the distribution of roles).

5. Using research methods which include:

- identification of problems arising from her research problems;
- hypothesizing their decision;
- discussion of methods of research;
- presentation of final results;
- Data analysis;
- Summing up;
- Correction;
- Findings (using the techniques of "brainstorming", "round table", creative reports, project defense, etc.).

Hence, the stages of development and implementation of project can be defined:

1. Introduction of a situation which enables to identify one or more problems on the issues discussed.
2. Hypothesizing a solution for the identified problem (brainstorming). Discussing and motivating each hypothesis.
3. Discussing the methods for testing hypotheses in small groups (one hypothesis for each group) and possible sources of information to verify the hypotheses. Discussing the obtained outcomes.
4. Group work in order to find the facts, arguments that confirm or reject hypothesis.
5. Project defense (hypotheses for problem solving) by each of the groups meantime acting as opponents to others.
6. Advancement of new problems

Typology of Projects

The dominant types of project-based learning are as follows: research projects, creative projects, role-playing, practice-oriented, etc.

Research projects

These projects are based on doing small research which has its structure completely or partially coinciding with authentic research (argumentation for the relevancy of research topic, problem definition, its subject and object, the designation of research problems in the logical sequence, definition of research methods, sources of information, hypotheses to solve problems, identifying ways of their solution, discussion of results, conclusions of studies, the designation of new problems for further studies).

Creative Projects

Creative projects suggest presentation of obtained results. Such projects, as a rule, do not contain any detailed structure of joint work of participants. Presentation of project results demand clearly elaborated structure in a form of video film scenario, drama, holiday programs, articles, reports, designs and newspaper rubrics, almanac, album etc.

Role-Playing Projects

In such projects, participants undertake certain roles, according to characteristics and contents of the project and peculiarities of the resolving problem. They can be literature characters or made-up heroes, imitated social or business relations, and complicated situations. Results of such projects can be outlined at the beginning of the project, and can be silhouetted only in the end. The creativity level is very high in such projects. However, the dominant type of activities is the role-playing or adventurous.

Informational Projects

This type of projects are initially aimed at data gathering on a certain topic, to familiarize the project participants with these data, their analysis and sum-ups intended for the wide public. These projects like creative projects demand a well-planned structure, possibilities for systematic corrections in the course of working on the project. The structure of such a project can be defined as follows:

1. Aim of project;
2. Object of data search;
3. Data resources (Mass Media, databases, including electronic, interviews, questionnaire, including foreign partners, “brainstorming” etc.);
4. Means of data processing (analysis, generalization, correlation with known facts, argumentative conclusions);
5. Results of data search (article, annotation, summary, report, video material etc.);

References:

1. Dewey, J., 1910. How We Think. Available from: <http://www.archive.org/details/howwethink000838mbp>.
2. Farrington, D., (2005): Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process: A Comparative Perspective. Papers on Higher Education. Bucharest 2005. Available from: <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Farrington.pdf>.
3. Mackiewicz, 2002. Lifelong Foreign Language Learning, Speech presented at a European Seminar on “Foreign Language Learning Needs in Education Systems”, Valencia 5-7 May 2002. Organized by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.fu-berlin.de/elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf
4. Ministers responsible for Higher Education in the countries participating in the Bologna Process, London Communiqué, May 2007. Available from: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.
5. Norton, J. Locus of Control and Reflective Thinking in Preservice Teachers. Journal article by Janet Lynn Norton; Education, Vol. 117, 1997. Available from: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000441999>.
6. Reichert, S. and Ch. Tauch, 2003. Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Report prepared for the European University Association. www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf
7. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system. *Paris, the Sorbonne, May 25 1998*. Available from: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
8. The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation (1999). Available from: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
9. The Bologna Process. Towards the European Higher Education Area (Last update: 13-08-2007). Available from: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.
10. The European Higher Education Area -Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Available from: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.

6. Presentation (publication, including in the Web, discussions in teleconferences etc.) [19, p.11].

Practical projects

These projects distinguish the clearly defined results of activities of project participants. This result is necessarily oriented toward social interests of the participants (a document obtained from research results on different topics, actions plans, recommendations, background material, house designs, projects etc.).

Number of project participants:

- Personal (between two partners in different schools, regions, countries);
- Pair (among pairs of participants);
- Group (among groups of participants).

Duration of projects:

- Short-term (small projects can be developed in several lessons on the program of a single subject or interdisciplinary);
- Middle-term (one –three months);
- Long-term (up to a year).

The middle-term and long-term projects are ordinary, telecommunication, domestic or international projects, which are usually interdisciplinary and contain a rather big problem or a sum of projects. These projects are, usually, carried out in outside regular hours, but can be traced through language classes.

11. The European Higher Education Area beyond 2010 (2005): Towards the European Higher Education Area. Bologna Process. 27 april 2005. Available from: http://www.bologna-bergen2005.no/B/Board_Meetings/050426_Brussels/BFUGB8_5_final.pdf.
12. The official website 2007-2009 — From London to Benelux and beyond: Ministerial Conference hosted by the Benelux countries at the universities of Leuven and Louvain-la-Neuve in 2009. Available from: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>.
13. Tudor, I. 1996. Learner-centredness as Language Education. Cambridge, Cambridge University Press.
14. Tudor, I. 2005. Higher Education Language Policy in Europe: A snapshot. Discussion brief posted on the website of Task Group 1, Institution wide language policies, of the ENLU website.
15. Tudor, I. The Challenge of the Bologna Process for Higher Education Language Teaching In Europe. 1 May 2004. Available from: http://www.userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_OK.rtf.
16. www.ond.vlaanderen.be
17. Полат Е. Теоретические основы составления и использования системы средств обучения иностранному языку для средней общеобразовательной школы. Автореф. докт. диссертация. М. 1989.
18. Полат Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред Е.С. Полат -- М., 1999.
19. Полат Е. ИОСО РАО, доктор пед. наук. «Метод проектов в современной школе». В сборнике «Методология учебного проекта» -- М.: МИПКРО, 2000.

Инновационная составляющая инженерного образования в современной высшей школе

Ахмедзянов Д.А., Дударева Н.Ю.

Уфимский государственный авиационный технический университет

Введение

Не одно десятилетие в России и во всем мире обсуждаются вопросы качества высшего образования и способах его улучшения и поддержки. Эта проблема настолько актуальна, по той причине, что именно с уровнем подготовки выпускников высших учебных заведений (вузов) непосредственно связано социальное, экономическое и техническое развитие государств.

Рассматривая современную систему российского образования можно отметить одну характерную черту — образование находится в режиме постоянных реформ. Непрерывно меняется все: приказы, законы, правила и структура. Причем реформирование продолжается уже примерно 20 лет, а достигнуть желаемого уровня подготовки специалистов так и не удалось. Но прежде чем проводить реформы или что-то менять, необходимо определиться с целью. На сегодняшний день определена цель современного российского высшего образования — подготовка специалистов мирового уровня. Однако за этим понятием также кроется много непонятного. В таких случаях каждый человек понимает суть вопроса по-своему, базируясь на личном мировосприятии, опыте и представлениях. На первый взгляд «мировой уровень образования» подразумевает, что специалист с таким образованием может с легкостью устроиться на работу в компанию международного уровня и достичь определенного успеха в своей карьере. При этом рядовые специалисты в России, уехав за рубеж, зачастую устраиваются в крупные компании и успешно там трудятся. Это значит, что базовое инженерное образование

в России в целом соответствует международному уровню. Однако выпускникам вузов для успешной реализации своих знаний и способностей в России базовой подготовки недостаточно. Многие из них получают второе высшее образование по экономическим и юридическим специальностям. Наличие второго высшего образования сегодня воспринимается как норма. Конечно же, в России в первую очередь должны думать о том, чтобы такие специалисты оставались в нашей стране, работали в российских компаниях и приносили пользу своей родине. Но все-таки — это не ответ об уровне образования, который должна обеспечить современная система российского образования.

В крупную международную компанию может быть принят только такой специалист, который сможет обеспечить процветание этой компании. Поэтому перед системой российского образования стоит сложная задача — организовать образовательный процесс таким образом, чтобы выпускник успешно смог реализовать себя на профессиональном поприще. Это значит, что необходимо сформировать четкое представление о совокупности таких знаний и умений, которые и формируют «мировой уровень образования».

В последние годы постепенно, медленно, но все-таки начинает складываться представление об уровне образования. Журналы и газеты пестрят заголовками об инновационном образовании, и статьями о необходимости такого образования. Но что же это такое? И какое оно — «инновационное образование»? И вновь ответа, лежащего на поверхности, найти на этот вопрос не возможно. В данной работе сделана попытка прояснить суть инновационного

образования, возможность подготовки таких специалистов в российской высшей школе, а также будут предложены конкретные шаги по изменению подходов к подготовке специалистов, которые требуются для организации и обеспечения инновационного образования.

Общие вопросы

Сначала разберемся в понятиях и определим, что такое «инновации», «инновационная деятельность» и «инновационное образование». Проанализировав литературу по этому вопросу, можно обнаружить множество различных трактовок. Причем определение теоретиков и практиков отличаются между собой. По этой причине за основу было выбрано то понятие, которое рассматривается в российском законодательстве.

Согласно [1, 2] **инновация** — это нововведение, конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам. То есть инновация — это всегда новый взгляд и новый подход, это достижения науки, которые внедряются не только в космические технологии, но и в повседневную жизнь обычных людей. Однако данное определение «инновации» базируется на понятии «инновационной деятельности». Согласно [3] **инновационная деятельность** — это комплекс научных, технологических, организационных, финансовых и коммерческих мероприятий, направленный на коммерциализацию накопленных знаний, технологий и оборудования. Результатом инновационной деятельности являются новые или дополнительные товары/услуги или товары/услуги с новыми качествами.

В этом ключе возникает вопрос: «Что же может являться инновацией в системе высшего образования?» Ответ напрашивается сам собой на основе вышеприведенных понятий и определений. Инновация высшего образования — это новая технология образования, которая бы смогла обеспечить подготовку специалистов способных к самостоятельной исследовательской и инновационной деятельности. Или другими словами это «инновации для инноваций».

Вопрос инновационного образования на сегодняшний день невероятно актуален, о чем говорил в своем ежегодном Послании Президент Российской Федерации Д.А. Медведев [5]: «<...> Будет сформирована комфортная среда для осуществления в России исследований и разработок мирового уровня. В свое время французский ученый Луи Пастер очень точно заметил: «Наука должна быть самым возвышенным воплощением Отечества, ибо из всех народов первым будет всегда тот, кто опередит другие в области мысли и умственной деятельности». Прекрасные слова. В нашей стране всегда было много талантливых, открытых к прогрессу и способных создавать

новое людей. Именно на них и держится инновационный мир и надо сделать все, чтобы такие специалисты были заинтересованы работать в своей стране. <...>».

Таким образом, на сегодняшний момент наиболее значимая задача высшей школы — это подготовка дипломированных специалистов способных обеспечить успех любой фирмы и предприятия, на которых им предстоит работать. С другой стороны в современном мире успешной может быть только та компания, которая активно занимается инновационной деятельностью. А вести эту работу должны специалисты, обладающие набором специальных знаний и умений, а также определенных личностных качеств.

Концепция и методы

Рассуждая об инновационной составляющей современного российского образования, сначала определимся с перечнем знаний и умений, которыми должен обладать специалист, чтобы быть востребованным крупными и успешными предприятиями. При этом будем иметь в виду, что все передовые предприятия международного уровня ведут активную инновационную деятельность. В результате получим следующий перечень:

- во-первых, выпускник вуза должен быть специалистом в своей области;
- во-вторых, должен владеть необходимым набором знаний из области экономики и юриспруденции;
- в-третьих, владеть иностранным языком;
- в-четвертых, должен знать принципы проведения научно-исследовательских и опытно конструкторских работ (НИОКР);
- в-пятых, обладать знаниями основных принципов коммерциализации результатов НИОКР;
- в-шестых, умение принимать нестандартные решения или решать нестандартные задачи.

Личностные качества выпускника, такие как инициативность, ответственность и др. не вошли в этот список, так как являются свойствами характера и темперамента.

Немного поясним вышеприведенный список знаний и умений. В последнее время специалисты инновационной деятельности говорят о необходимости формирования у выпускников вузов не только определенных знаний и умений, но и особых «**компетенций**», которые бы позволили специалисту успешно реализоваться в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции [6]. И эти компетенции детализированы в вышеприведенном списке.

В современной ситуации в обществе накоплена значительная масса знаний и информации, но большинство этих знаний никак не проявляются в повседневной жизни человечества. Поэтому как никогда становится актуальным вопрос создания новой конкурентоспособной продукции и новых рынков за счет умелого управления своим интеллектуальным богатством [6]. Все современные инновации в технике и технологии формируются на междисципли-

нарной основе, как результат умелой комбинации знаний и умений из одной области деятельности в другую. При этом главной задачей инженера становится умение использовать знания «неожиданным образом» в практических целях, то есть решать нестандартные задачи. Но как этому научиться?

Для воспитания в студентах творческого начала была разработана методика, названная функционально-целевой технологией подготовки специалистов (ФЦТПС), которая успешно реализуется в Уфимском государственном авиационном техническом университете в течение 20 лет [7]. Суть этой методики состоит в том, что в учебный план с первого семестра обучения вводится индивидуальная исследовательская работа, которая длится весь период обучения, с ежесеместровыми зачетами и регулярной работой с консультантом. Содержание (тема) индивидуальной исследовательской работы и научный руководитель выбирается студентом самостоятельно в первом семестре. Студентам предлагается ряд нестандартных задач, тематика которых находится в рамках научно-исследовательской деятельности кафедры, а также опытно-конструкторских работ по созданию перспективной техники. Решая порученную задачу, студенты изучают специальную литературу, статьи, монографии и диссертации по теме индивидуальной исследовательской работы. Необходимые пояснения и консультации они получают у научного руководителя, а также у студентов старших курсов, которые

работают у того же консультанта. Результат решения научно-исследовательской задачи оформляется и защищается в конце четвертого курса в виде выпускной квалификационной работы (для бакалавров) или в виде отчета по научно-исследовательской практике (для студентов, обучающихся по специальности).

Исследования, проводимые студентами, в большей мере базируются на фундаментальных дисциплинах. При необходимости студенты изучают также специальную литературу. Основываясь на многолетнем опыте использования ФЦТПС можно утверждать, что наличие индивидуального задания мотивирует студентов к изучению дисциплин учебного плана. К тому же в учебный план введены дисциплины, знакомящие студентов с методами и приемами научно-технического творчества, например «Основы инженерного проектирования» (дисциплина читается с первого семестра). Кроме того, в процесс индивидуальной исследовательской работы студенты самостоятельно знакомятся с основами научного метода, планирования и проведения экспериментов, математическими методами обработки результатов экспериментов.

Работа студентов по индивидуальной исследовательской работе ведется в рамках учебно-научных лабораторий и студенческих конструкторских бюро, которые возглавляют преподаватели выпускающей кафедры. Таким образом, постепенно, от семестра к семестру, происходит прививание студентам основных навыков научного творчества.

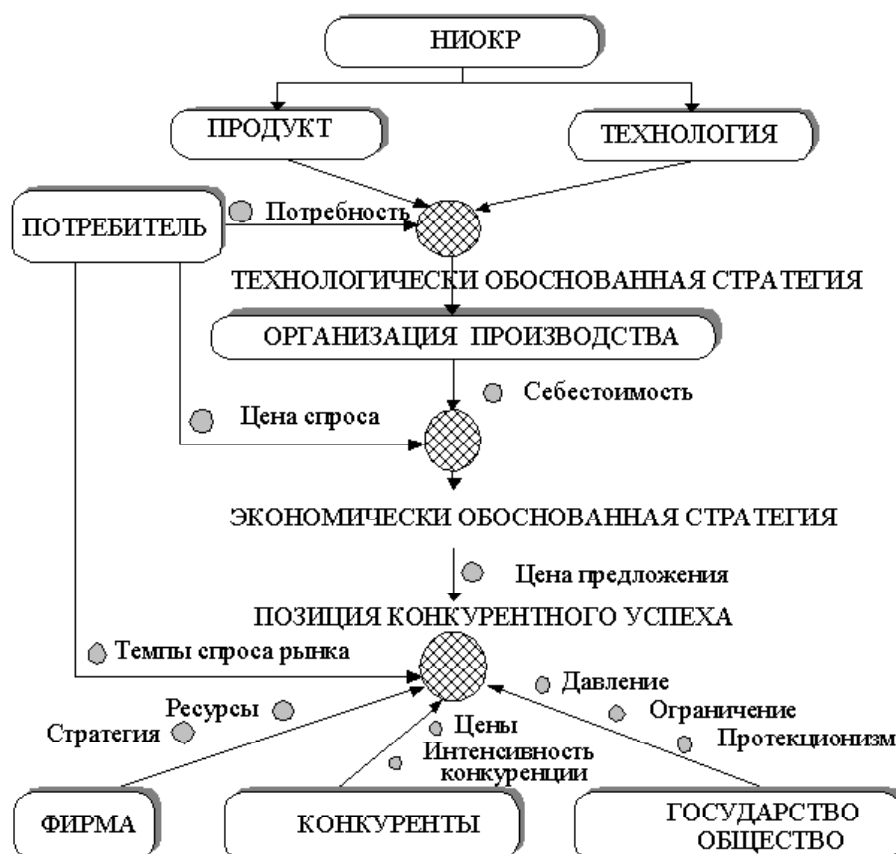


Рис. 1. НИОКР как фактор конкурентного успеха фирмы [4]

Результатом такого подхода к воспитанию творческой личности в вузе стал целый ряд инновационных разработок и проектов. Многих студентов увлекает творческая научная работа и они продолжают обучение в магистратуре, аспирантуре. Магистрантам и аспирантам, прошедшим обучение по ФЦТПС во многом легче, чем другим студентам: во-первых, они уже знакомы с основами научных исследований; во-вторых, к моменту поступления в магистратуру (аспирантуру) они имеют некоторый научный задел.

Более чем двадцатилетний опыт использования методики ФЦТПС показывает высокую эффективность ее использования при обучении студентов. Достоинство этой технологии заключается еще и в том, что студенты получают представление о процессе проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР). Что важно для специалиста, так как НИОКР — это на настоящий момент неотъемлемый фактор успеха любой фирмы (рис. 1).

Внедрение ФЦТПС в образовательный процесс является необходимым этапом, но только этого недостаточно для формирования инновационной составляющей высшего образования. В современном вузе должны научить студента не только осваивать знания и проводить научные исследования, но обучить методикам, позволяющим получать, перерабатывать и внедрять новую информацию, коммерциализировать новые научные знания. Для этого образовательный процесс необходимо дополнить дисциплинами, направленными на изучение принципов и методов инновационной деятельности. Значит в учебные планы подготовки специалистов технического профиля (экономисты не имеются ввиду) необходимо ввести такие дисциплины, как «**Инноватика**», «**Управление инновационными проектами**» и «**Коммерциализация результатов НИОКР**», «**Инновационный менеджмент**», «**Стратегический менеджмент**», «**Инвестиционный менеджмент**», «**Ценообразование инноваций**». Эти дисциплины могут быть дисциплинами по выбору в планах подготовки специалистов и в обязательном порядке изучаться магистрантами. Такой подход позволит студентам, нацеленным на дальнейшую инновационную деятельность, выбирать дисциплины, которые помогут им реализоваться в дальнейшем в области инноваций. Магистранты же должны изучать эти дисциплины в обязательном порядке, так как именно эта категория учащихся изначально нацелена как на проведения научных исследований, так и на разработку инновационных

проектов. При этом следует учитывать тот факт, что исследовательская и инновационная деятельность должны быть неразделимы между собой.

Но кроме привлечения студентов к НИР и НИОКР необходимо также осуществлять поддержку молодых ученых во всех областях, включая организационную (материальное обеспечение исследовательских работ), информационную и социальную. При этом следует уделить особое внимание именно социальным вопросам. При анализе современной ситуации в отечественной науке наблюдается ряд серьезных проблем:

- активная миграция молодых научных кадров за границу;
- старение научного потенциала;
- низкая социальная защищенность молодых исследователей.

По данным различных источников в США из России мигрирует около 30 % молодых ученых и примерно 18 % — в страны Евросоюза [9]. Причины миграции заключаются в невостребованности научных изобретений и низкой заработной плате — все это, безусловно, мешает развитию науки в России в целом. Поэтому требуется в дополнение к изменениям в учебных планах создавать систему комплексной поддержки молодых ученых.

Выводы

1. В результате анализа современной ситуации в российском образовании необходимо говорить о введении инновационной составляющей в систему образования.

2. Инновационная составляющая образования подразумевает: введение в учебные планы подготовки дополнительные дисциплины из области экономики, юриспруденции, инновационной деятельности, углубленное изучение иностранных языков, а также активное привлечение студентов к НИР и НИОКР посредством внедрения в учебный процесс ФЦТПС.

3. Инновационную составляющую образования необходимо осуществлять более активную поддержку молодых ученых во всех областях, включая организационную (материальное обеспечение исследовательских работ), информационную и социальную.

Только при условии выполнения всех этих шагов можно рассчитывать на то, что российская система высшего образования сможет отвечать мировым стандартам, а это в обязательном порядке приведет к экономическому и техническому развитию государства.

Литература:

1. Коммерциализация результатов НИОКР: учебное пособие / М. П. Галимова, З. Ж. Гумерова, Е. Р. Исламова, Н. А. Сухова, К. А. Хисматуллин; Уфимск. гос. авиац. Техн. ун-т. — Уфа: УГАТУ, 2008. — 180 с.
2. Зинов, В.Г. Менеджмент инноваций. — М.: Дело, 2005. — 496 с.
3. Гольдштейн, Г. Я. Инновационный менеджмент. — Таганрог: Изд-во ТРТУ, 1998.
4. Гольдштейн, Г. Я. Стратегический инновационный менеджмент: Учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. — 267 с.

5. Текст Послания Президента Российской Федерации (извлечение) // [Электронный ресурс]. — URL: <http://mon.gov.ru/press/news/6371/> (12.11.09).
6. Понарина, Е. Отчего датчане живут лучше? «Поиск» № 14, 11 апреля 2003 г.
7. Никитин, Р. В., Технология подготовки специалистов: Практическое пособие / Р. В. Никитин, Б. П. Рудой. — Уфа: УГАТУ, 2002. 61 с.
8. Ахмедзянов, Д. А., Дударева, Н. Ю. Концепция инновационного развития технических вузов России. — Уфа: УГАТУ, 2009. — 74 с.
9. Загорский, В. Нужно ли воспитывать будущих ученых? // Русский журнал 2002 [Электронный ресурс]. — URL: http://old.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20021113_zag.html (11.11.02).

Статья подготовлена в рамках реализации аналитической ведомственной целевой программа «Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки РФ (направление — научно-методическое обеспечение подготовки научных кадров в высшей школе и развития научно-исследовательской работы студентов и аспирантов).

Мировоззренческое самоопределение старшеклассника: эмпирический анализ

Берестовицкая С.Э., учитель ГОУ лицея №226, методист

Научно-методического центра Фрунзенского административного района Санкт-Петербурга, кандидат педагогических наук

Еще три десятилетия назад проблема формирования мировоззрения школьника была одной из основных в педагогике. Ею занимались такие ученые, как З.И. Монозон, Н.А. Менчинская, В.Г. Постовой, Д.И. Румянцева, И.В. Сысоенко и др., выходили учебные пособия по педагогике, в которых обязательно была глава о формировании мировоззрения, издавались методические рекомендации. Советская школа и педагогическая наука выполняли поставленную перед ней идеологическую задачу — формирование коммунистического мировоззрения юношества. И сама проблема была ключевой в системе педагогического знания.

Ушла в прошлое советская педагогика, а с ней идеи воспитания гармонически развитой личности, и моральный кодекс строителя коммунизма, и основы коммунистического мировоззрения.

Но мировоззренческие проблемы, «проклятые вопросы Бытия», которые обостряются в юношеском возрасте, никуда не исчезли, и современный молодой человек решает их уже без давления идеологии, но и подчас без всякой педагогической поддержки вообще.

Современный юноша поставлен перед личным выбором идеалов, ценностей, смыслов, которые сосуществуют в обществе и нередко противоречат друг другу. Это проявляется в острой непримиримости и оппозиции между религиозным и светским образованием, религиозным и научным объяснением мира. Предпринимаемые в последние годы попытки их диалога и согласования не привели и не могут привести к снятию всех противоречий в мировоззренческом состоянии общества. Противоречия между национальными и общечеловеческими ценностями, между прагматическими, гедонистическими устремлениями массового сознания и высокими целями Бытия, проповедуемыми философией и искусством, разнотенные влияния семьи, школы, средств массовой информации усугубляют сложность мировоззрен-

ческого самоопределения юношества. В силу эклектизма, плюрализма общественного мировоззрения молодой человек часто не может найти точку опоры в своих исканиях. Ему подчас непонятен предмет выбора, ему не хватает религиозных, философских знаний, у него очень много источников информации, но он не умеет ее анализировать. В таком сложном мире у молодежи появляется соблазн остановиться на обыденном, житейском мировоззрении, отказавшись от решения «проклятых» вопросов Бытия, от активного и осознанного мировоззренческого самоопределения. Человек с обыденным, бытовым мировоззрением, лишенный личных убеждений, не выработавший в себе потребность рефлексировать, сомневаться, задавать вопросы, теряет способность «ориентироваться в мире», легко становится жертвой, «рабом случайных обстоятельств» (П.Биери), средством многообразных манипуляций.

Педагогическая поддержка в становлении мировоззрения является не только прямой обязанностью школы, но и социальным заказом общества. Журнал «Социальная реальность» опубликовал статью И. Шмерлиной «Учить или воспитывать?». В ней рассказывается об обсуждении в фокус-группах задач современной школы. Вывод следующий: «... сегодня подавляющее большинство россиян (83 %) убеждены в том, что школа *«должна и учить, и воспитывать»*... Обсуждение этой темы в фокус-группах в принципиальном плане полностью согласуется с данными массового опроса. У большинства участников дискуссий практически не возникало сомнений в том, что общественная миссия школы не ограничивается образованием, а может быть, и не в нем прежде всего состоит» [1].

Мировоззренческий кризис, переживаемый современным обществом, отразился и в этой дискуссии: «Диспутанты явно испытывали «дефицит» надежной нравственно-мировоззренческой опоры — тех пози-

тивных идеалов и ценностных ориентиров, которые были бы адекватны духу времени и на которых можно было бы выстроить прочное здание современной школьной педагогики» [1]. И еще одно очень важное, с нашей точки зрения, наблюдение автора статьи: «В спонтанных, разрозненных репликах респондентов проступает модель, ориентированная на *“жизненные реалии”*, на *“разные жизненные обстоятельства”*, такая, которая должна привить молодому человеку некоторый иммунитет против этих реалий, научить его *“не бояться жизни”*, подготовить к *“разочарованиям, страхам и потерям”*.

Ни участники дискуссии, ни автор этих заметок не имеют отчетливого представления о данной модели. Очевидно лишь то, что она исходит не из *“общественных идеалов”*, а из интересов личности. Эта модель открывает возможность взглянуть на общество трезво и задать вопросы, немыслимые прежде: должно ли воспитание способствовать интеграции ребенка в социум, прививая качества, которые позволят ему быть успешным в жизни, без излишнего акцентирования духовно-нравственной стороны *“успеха”*? Или оно должно формировать дистанцию между личностью, воспитанной в духе высоких нравственных идеалов, и обществом, последовательно выталкивающим эти идеалы из числа своих регуляторов? Кто, однако, возьмет на себя ответственность за формирование такой заведомо неадаптивной личности?» [1].

Итак, общество требует, чтобы школа воспитывала, однако, на каких идеалах, ценностях должно строиться мировоззрение современного школьника, оно не знает. Противоречие между воспитанием качеств личности, необходимых для жизненного успеха, и воспитанием высоких нравственных идеалов становится все очевиднее.

О «мировоззренческом неблагополучии в среде педагогов» пишет Е.Ямбург в статье «Педагогические уроки XX века: как мы их усваиваем?». Анализируя уроки участников конкурса педагогического мастерства «Учитель года России», он приходит к следующему выводу: «Общий хаос в головах и смута в сердцах порождают две причудливо переплетающиеся тенденции:

- стремление на свой страх и риск склеить разваливающуюся картину мира и немедленно представить свой самодельный авторский продукт детям как окончательный и непогрешимый;
- и тоску по единственно верной готовой идеологии, которая, наконец, снова поставит все на свои места и позволит учителю формировать личность ученика по проверенным пропагандистским лекалам» [2, С.205].

Анализ программ развития образовательных учреждений (их целей и задач) позволяет сделать вывод о том, что, стараясь соответствовать требованиям современной жизни, школа сосредоточилась на прагматических аспектах образования: адаптации в социуме, конкурентоспособности, подчас забывая о духовном, нравственном, мировоззренческом смысле образования.

Следует заметить, что если в советский период нашей истории феномен мировоззрения был в центре и теоре-

тической, и практической педагогики, то на сегодняшний момент он почти не изучается применительно к современному молодому человеку и новым социально-культурным условиям.

В педагогической науке прослеживается активное внимание к качеству образования как ведущему условию образованности. Но оно не сопрягается с научным интересом к мировоззренческому смыслу образования, к образованию как фактору мировоззренческого самоопределения юношества.

Вследствие этого научно-педагогические знания о мировоззрении современного молодого человека, о факторах, влияющих на мировоззренческое самоопределение в юношеском возрасте, условиях и методах его педагогической поддержки, разрознены и фрагментарны. В системе современного педагогического знания отсутствует даже понятие *мировоззренческое самоопределение* старшеклассника, и отсутствуют исследования о влиянии школьного образования на этот личностный процесс.

Анализ диссертационных исследований, рассматривающих проблемы самоопределения ученика и учителя (1998-2008 гг.), дает следующие результаты. 35 исследований посвящены самоопределению ученика, 14 — учителя. Из общего количества всех работ (49) в 28 изучаются различные аспекты профессионального самоопределения. Остальные исследования рассматривают проблемы социально-профессионального (3), жизненного (3), профессионально-личностного (2), социального (2), ценностного (2), учебного (1), личностного (1), морального (1), нравственного (1), творческого (1), профессионально-творческого (1) самоопределения. Нет ни одного исследования, посвященного проблемам мировоззренческого самоопределения школьников и педагогов.

Таким образом, нерешенным остается целый ряд вопросов:

Каковы особенности мировоззрения юношества в современном обществе, характеризующемся множеством мировоззренческих влияний различных институций?

Какую роль играет школьное образование в процессе мировоззренческого самоопределения школьника?

Каков мировоззренческий потенциал школьного образования и как он может быть актуализирован в педагогической практике?

Какие условия необходимо создать для педагогической поддержки ученика в решении проблем мировоззрения?

Мы провели пилотное («пристрелочное») исследование, в котором приняли участие 78 старшеклассников, 19 родителей и 15 учителей одной из школ Санкт-Петербурга, чтобы выявить, каковы представления учеников о феномене мировоззрения, какие факторы влияют на его формирование и какова роль школы в этом процессе, осознают ли школьники личную ответственность за мировоззренческое самоопределение.

Ученикам были предложены следующие задания.

1. Закончите предложение: «Мировоззрение — это...

2. Назовите проблемы, которые, с вашей точки зрения, можно считать мировоззренческими.

3. Из них выделите проблемы, которые лично для вас являются наиболее актуальными, жизненно значимыми.

4. Кто и что влияет на ваше мировоззрение (подчеркните ответы, которые соответствуют вашему мнению, и коротко их прокомментируйте):

- родители;
- друзья семьи;
- ваши друзья;
- книги;
- фильмы;
- телевизионные передачи (какие: темы, названия передач);
- собственные размышления;
- споры, диалоги с одноклассниками, друзьями, родителями;
- школьные уроки (какие);
- учителя (какие);
- внеклассная работа в школе (назовите конкретные мероприятия);
- другое.

5. Как сам человек может влиять на свое мировоззрение?

Из 78 опрошенных учеников не ответили на первый вопрос 3 человека. 40 учеников дали предельно краткое

определение, выводимое из анализа корней слова. Примеры таких определений: мировоззрение — это взгляд человека на мир; точка зрения на мир; восприятие окружающего мира.

Остальные ученики (38 чел.) ответили на вопрос более полно, выделяя некоторые компоненты категории мировоззрения: понимание и познание мира; отношение к миру и людям; представление о целях жизни, ее смысле, собственном предназначении; жизненные принципы и т. д.

И, наконец, определение, близкое к научному по полноте и точности, дается в 10-ти работах. Вот некоторые примеры:

Мировоззрение — это:

- способность человека воспринимать мир как он есть, создавать свою собственную картину мира, понимать, что для него является главным, а что второстепенно;
- то, как ты относишься к жизни своей и жизни других, как ты относишься ко всему миру вообще, к своему предназначению;
- то, как человек понимает жизнь, цель в ней, смысл и поступки, совершаемые изо дня в день.

17 учеников в своих ответах подчеркнули, что мировоззрение — это «личный», «индивидуальный», «свой», «только тебе присущий» взгляд на мир: «Мировоззрение — это что-то индивидуальное, то, что у каждого человека свое, то, как он чувствует мир».

Таблица 1

Отношение к себе	К-во отв.	Отношение к другому человеку	К-во отв.	Отношение к миру	К-во отв.	Отношение к Богу	К-во отв.
Смысл жизни	13	Взаимоотношения людей	19	Войны, катастрофы	15	Вера в Бога	7
Понимание себя	4	Любовь	6	Терроризм	12	Что будет после смерти	2
Наркомания	4	Понимание других людей	5	Жизнь и смерть	7		
Алкоголизм	3	Дружба	4	Добро и зло	6		
Обломовщина	2	Ложь	3	Понимание мира	3		
Собственное предназначение	2	Предательство	2	Загрязнение окружающей среды	1		
Образование, карьера	2	Равнодушие к окружающим, неуважение	2	Будущее	1		
Проблема самореализации	1	Взаимоотношения в классе, с близкими, учителями	2	Место человека в этом мире	1		
Курение	1	Семейные проблемы	2	Мировые ценности	1		
		Лицемерие	1				
		Одиночество, непонимание	1				
		Как на тебя смотрят девочки	1				
		Проблема духовной неразвитости	1				
		Эгоизм	1				
		Разочарование в человеке	1				
		Конфликты и даже мелкие ссоры	1				
	32		48		46	9	9

Мы видим, что в целом значение слова мировоззрение понятно практически всем ученикам, однако около половины опрошенных, очевидно, задумались над его содержанием впервые, поэтому их определения были предельно краткими, выведенными не из глубокого размышления над понятием, а из анализа слова.

Второй вопрос анкеты «Назовите проблемы, которые, с вашей точки зрения, можно считать мировоззренческими», вызвал у старшеклассников серьезные затруднения: на него не ответили 13 человек, многие дали ответы, демонстрирующие не вполне точное понимание сути вопроса. В числе мировоззренческих были названы проблемы терроризма, войн, катастроф, наркомании, алкоголизма, курения; семейные проблемы; общешкольные проблемы; проблема загрязнения окружающей среды и т. д. Возможно, дело здесь и в неудачных формулировках, употребленных в ответе, и в непонимании отличия между мировоззренческими проблемами и просто актуальными проблемами жизни. В педагогическом отношении было важно, что ученики, отвечая на этот вопрос, выделили те проблемы, которые, с их точки зрения, волнуют сейчас людей, самые наиболее, злободневные проблемы, посчитав их мировоззренческими. Мы предприняли попытку систематизировать ответы в таблице, согласно нашей классификации мировоззренческих проблем, в спорных случаях опираясь на контекст ответа. К мировоззренческим проблемам можно отнести проблемы, связанные с отношением человека к себе, к другому человеку, к миру и к Богу. Таким образом, мы распределили ответы учеников в несколько групп. Курсивом выделены проблемы, которые вряд ли можно отнести к мировоззренческим. Например, проблема терроризма может рассматриваться как мировоззренческая, если иметь в виду непримиримость жизненных позиций разных людей. Даже проблема курения может превратиться в мировоззренческую, если понимать ее как отношение человека к своему здоровью, потакание собственным слабостям и т. д., однако из бесед с учениками мы выяснили, что эти проблемы волнуют их не как философские, а как жизненные, представляющие непосредственную угрозу для жизни людей или их здоровья. Ответы распределились следующим образом (см. табл. 1).

Итак, мы видим, что старшеклассники назвали практически все основные мировоззренческие проблемы, если смотреть на ответы в целом. Однако далеко не все молодые люди понимают разницу между жизненно важными и мировоззренческими проблемами. Больше всего волнуют учеников проблемы человеческих взаимоотношений, далее — проблемы, связанные с отношением к миру, затем к себе, и на последнем месте оказались религиозные проблемы. Подобное распределение ответов мы считаем вполне закономерным: период самоуглубления, характерный для подросткового возраста, прошел, теперь молодых людей в первую очередь волнуют взаимоотношения с другими людьми и с миром в целом, юноши и девушки пытаются осмыслить свое место в мире, среди

других людей. Столь небольшой интерес к религиозным проблемам объясняется и особенностями возраста (это проблемы более зрелых людей), и засильем массовой культуры, уводящей от постановки серьезных философских вопросов, и практически полным отсутствием религиозного образования в школе.

Старшеклассники назвали наиболее значимые, жизненно важные для них лично проблемы.

Философские: смысл жизни (15); жизнь (7); смерть (6); понимание добра и зла (4); понимание мира (3); проблемы мира (2); отношение к миру (2); место человека в мире (2); человеческие судьбы (2); что после смерти (2); отношение к жизни (1), понимание жизни и смерти (1), мировые ценности (1), поступки и их последствия (1).

Религиозные: вера в Бога (6).

Этические: отношение людей друг к другу (22 чел.); духовная неразвитость (4); любовь (5); друзья (3); ложь (2); предательство (2); правильные поступки (2); месть (1), эгоизм (1), доброта (1).

Социально-политические: войны (12); терроризм (13); политические проблемы (1), мир на земле (1).

Психологические: отношение к себе (6); обломовщина (2); различия между людьми (1); ссоры и конфликты (1), разочарование в людях (1), проблемы самореализации (1), неправильная трактовка ситуаций (1), одиночество (1), непонимание в обществе (1), психология человека (1).

Экологические: загрязнение окружающей среды (1), наводнения (1), ураганы (1).

Жизненные: катастрофы (4), наркомания (4), алкоголизм (3), проблемы молодежи (2), проблемы семьи (2), карьера (2), курение (1), потеря родных и близких (1), неудача (1), проблема пожилого населения (1), проблема животных (1), общешкольные проблемы (1), отношение к школе (1), образование (1).

Около трети указанных учениками проблем (они выделены курсивом), с нашей точки зрения, нельзя отнести к мировоззренческим. Однако все они жизненно важные, действительно волнующие молодого человека. Можно сделать вывод о том, что частью старшеклассников любые серьезные, важные на данный момент проблемы воспринимаются как мировоззренческие. Похожую картину мы видим и в анкетах родителей. Примерно треть названных ими проблем трудно отнести к мировоззренческим. Это внутрисемейные проблемы, политические, проблемы близких людей, проблемы работы, невозможность зарабатывать на нормальную жизнь, обеспечить детям достойное образование и др. Из собственно мировоззренческих проблем родителей девятиклассников волнуют проблема безнравственности, бездуховности, духовного наследия, независимости суждений и убеждений. Во многих анкетах видна озабоченность родителей мировоззрением собственных детей. Они хотят, чтобы «ребенок выбрал правильный путь в жизни», «чтобы у ребенка был главный стержень в нем самом», их волнует «формирование у ре-

бенка самостоятельного понимания вещей», «будущее подрастающего поколения», «их взгляд на жизнь», «темы телевизионных передач и фильмов».

Все опрошенные, за исключением одного, написали, что обсуждают со своим ребенком мировоззренческие проблемы.

«Каждый день» такие обсуждения происходят в 5 семьях, «достаточно часто» — также в 5, «при необходимости» — в 3, «редко» — в 2, «при случае» — в 1, «при общении» — в 1, «всегда» — в 1.

На вопрос: «Вы спорите или мирно беседуете, прислушивается ли ребенок к вашему мнению, удастся ли ему в чем-то убедить вас», — родители ответили следующее: по-разному — 9; ребенок прислушивается — 5; мирно беседуем — 4; спорим — 3; бывает, прислушиваюсь к мнению ребенка — 3; иногда ему удается в чем-то убеждать меня — 2; заставляет задуматься — 1; остается каждый при своем мнении — 1; ребенок часто обижается — 1; приходим к компромиссу — 1.

Ответы родителей еще раз убеждают нас в том, что очень большое влияние на формирование личностного отношения школьников к проблемам мировоззрения может оказать семья. Нравящиеся родителям к философским, этическим проблемам, их озабоченность взглядами на жизнь собственного ребенка, безусловно, побуждают молодых людей задумываться над проблемами мировоззрения. Особенно отрадно, что не только дети прислушиваются к мнению родителей, но и родители стараются прислушиваться к мнению детей, ищут компромисс. Из 19 семей только в одной, по результатам анкеты, разговоры на мировоззренческие темы заканчиваются тем, что «ребенок часто обижается», остальным родителям удается избегать конфликтов. Однако настораживает тот факт, что согласились ответить на вопросы анкеты далеко не все родители (19 из 48), несмотря на убедительные просьбы учителя. Если исключить объективные причины отказа (занятость, усталость и т. д.), можно предположить, что большинство отказалось заполнить анкету, поскольку предложенные вопросы оказались вне сферы их интересов. Безусловно, учитель не может заменить родителей в таком важном вопросе, как формирование мировоззрения, однако для многих учеников, чьи родители далеки от философских проблем, актуализировать мировоззренческие вопросы может, очевидно, только школа.

Как наиболее важные для себя лично учителя выделили такие мировоззренческие проблемы: проблема жизненной позиции, веры, нравственности, патриотизма, самовоспитания, самоконтроля, саморазвития учащихся, человек среди людей, человек и культура, смена мировоззренческих оценок, смиренность или борьба и в каких этических пределах. Педагоги четко различали жизненные и мировоззренческие проблемы. Естественно, возникает вопрос, какова же степень их личного влияния, влияния их уроков на отношение учеников к проблемам мировоззрения.

На четвертый вопрос («Кто и что влияет на ваше мировоззрение?») старшеклассники ответили так:

Родители	57
друзья	52
фильмы	34
книги	24
школьные уроки	23
Другое	20
телевизионные передачи	19
учителя	18
друзья семьи	8
внеклассная работа в школе	1
все	1
не ответили	1

Безусловно, положительным представляется нам тот факт, что для подавляющего большинства старшеклассников на первом месте по степени влияния на их мировоззрение находятся родители. Ученики сказали много добрых слов о своих родителях и, несмотря на то, что для этого возраста довольно часто характерен конфликт «отцов» и «детей», в глубине души ученикам важно мнение их родителей. Этот выбор еще раз косвенно подтвердил данные современных социологов о том, что среди ценностных ориентаций современной молодежи ценность семьи стоит на одном из первых мест.

На втором месте оказалось влияние друзей. Мировоззрение формируется в общении, в столкновении взглядов и позиций, в свободной дискуссии, и, конечно, наиболее свободно ученики чувствуют себя в кругу своих сверстников. В этом кругу они проверяют истинность тех убеждений, которые у них к этому времени сложились.

К сожалению, влияние книги на мировоззрение старшеклассников невелико. Это можно объяснить и общим значительным снижением духовной культуры и интереса к чтению в современном обществе, и засильем массовой культуры, и появлением новых носителей информации, таких как видеоманитфон, компьютер. Серьезная книга требует вдумчивой внутренней работы, а к ней современный ученик не всегда оказывается готов. Складывается парадоксальная ситуация: школьники изучают литературу 3 часа в 9-м классе и 5 часов в 10 классе, а влияет она на мировоззрение всего 30% учащихся. Правда, ответы на этот вопрос серьезно различались в зависимости от класса, а следовательно, от того, какой учитель преподавал литературу в данном классе. Например, среди учеников 9в класса только двое отметили влияние книг на собственное мировоззрение, тогда как в 9б классе таких учеников оказалось 14. Из беседы с учениками 9б класса выяснилось, что учитель требует знания текста и категорически запрещает пользоваться краткими пересказами, на уроке всегда спрашивает мнение о прочитанном, причем спокойно выслушивает негативные отзывы, просит объяснить причины, почему не понравилось то или иное произведение; анализируя произведение, педагог старается

сопоставить его с современной жизнью, иногда просит учеников поставить себя на место героев, делает все возможное, чтобы ученики увидели в проблемах классического произведения проблемы современной жизни, свои личные проблемы.

Вполне прогнозируемым было для нас то, что на мировоззрение почти половины опрошенных старшеклассников серьезное влияние оказывают фильмы и телевизионные передачи. Однако их выбор заставляет задуматься о том, какое именно влияние могут они оказать на молодого человека. То, что школьники не называли ни одного серьезного фильма, ограничившись обозначением жанра (исторические, документальные и т. д.), тогда как с легкостью вспоминали названия фильмов ужасов, триллеров и боевиков говорит о том, что предпочтение отдается все же сугубо развлекательному, «щекочущему нервы» кино. Из интервью с учениками мы выяснили, что школа никаким образом не влияет на кинематографические вкусы учеников: на уроках иногда показывают фильмы «по программе», современное кино не обсуждается на классных часах, специальных диспутах, практически не упоминается на уроке.

Оказался неожиданным тот факт, что ученики никак не отметили влияние внеклассной работы на их мировоззрение. Из беседы с завучем по внеклассной работе и классными руководителями мы выяснили, что в школе регулярно проводится фестиваль искусств, праздники, дискотеки, экскурсии, выезды на природу, ребята посещают музеи и театры, в некоторых классах существует традиция всем классом поздравлять одноклассников с днем рождения. Однако после посещения некоторых мероприятий, изучения сценариев, бесед со старшеклассниками мы пришли к выводу, что внеклассная работа в основном направлена на развлечение учеников, а поездки на экскурсии, в музеи и театры они воспринимают в первую очередь как возможность пообщаться с одноклассниками, тогда как само содержание перечисленных мероприятий подчас оказывается за гранью их интересов. Можно сделать вывод, что школа практически самоустранилась от целенаправленного воспитательного влияния на молодых людей. Появился страх идеологизации, страх отпугнуть учащихся от внеклассной работы слишком серьезными проблемами. Диспуты на морально-этические темы, обсуждение серьезных фильмов, вечера, посвященные памятным датам нашей истории, героическим личностям и т. д. требуют очень серьезной подготовки, особых методик, в последние годы утраченных школой.

Чтобы понять не только что именно, но и как воздействует на школьников, мы попросили ребят привести примеры влияния уроков, учителей, на их мировоззрение (как положительные, так и отрицательные, если такие были). 25 человек не захотели отвечать на этот вопрос, 13 человек ответили: «Не влияют».

Некоторые из них прокомментировали свой ответ следующим образом:

- на мое мировоззрение никак не могут повлиять ни учителя, ни внеклассные мероприятия, т. к. они являются просто учителями, а не какими-то близкими мне людьми;

- я считаю, что ни уроки, ни учителя, ни мероприятия не могут повлиять на подростков, т. к. они [подростки] будут придерживаться своих взглядов.

Остальные ответы мы классифицировали следующим образом.

Рассказывая о влиянии уроков, ученики писали, что на уроках литературы они задумываются о смысле жизни, разбираются в своих убеждениях, сочинения помогают им прояснить собственную позицию, высказать собственное мнение, ребята не боятся, что их за него осудят, «опозорят», они могут не соглашаться с учителем. Эти уроки, по словам старшеклассников, иногда затрагивает очень жизненные темы, приучают к размышлению над вопросами, о которых в повседневной жизни они обычно не задумывались, а анализ произведения помогает понять людей, их характеры, поступки, разобраться в своем душевном мире.

На уроках истории, пишут школьники, они определяют свое отношение к тем или иным событиям, иногда ставят себя на место исторического персонажа, осмысливая исторические ошибки, начинают серьезнее относиться к жизни. Рассказы из жизни как примеры, используемые на уроках, помогают лучше разобраться в исторической ситуации, история становится как бы «ближе».

После одних уроков, по словам ребят, они чувствуют какую-то «возвышенность», душевное равновесие, а после других — головную боль и униженность.

Говоря о влиянии учителей, многие отмечали: «Как учитель относится к тебе, так ты к нему и, следовательно, к школьному предмету». Школьники считают, что учителя могут серьезно повлиять на будущую жизнь, ведь именно от них можно научиться любви, пониманию, «сдерживанию». Запоминая самое главное из их уроков, можно, по словам ребят, реализовать себя в жизни. Многому учит не только урок, но и сам стиль поведения учителя. «Наблюдая за его поведением, учишься жизни, иногда думая «Так я не поступлю» или «Так я тоже поступлю», — пишет юноша. «Смотря на то, как некоторые учителя поступают неправильно по отношению к некоторым ученикам, понимаешь, что это нечестно», — читаем в анкете девушки.

К сожалению, кроме литературы и истории, было названо совершенно незначительное количество других предметов, т. е. мы можем сделать вывод о том, что в исследуемых нами классах практически не реализован мировоззренческий потенциал естественнонаучных дисциплин.

Анализ анкет, интервью с учениками и их родителями позволил сделать следующие выводы: том, что, для того чтобы оказывать влияние на мировоззрение учеников, уроки должны соответствовать следующим условиям:

- в них должен быть актуализирован мировоззренческий потенциал;

- ученик и учитель должны находиться в состоянии диалога;
- ученик должен иметь право на свое мнение, пусть даже ошибочное, с точки зрения учителя;
- изучаемые на уроке факты, события, явления должны соприкасаться с современной жизнью, по возможности, с личным опытом ученика, помогать ему решать внутренние проблемы.
- на уроке должна быть создана особая гармоничная атмосфера, способствующая душевному комфорту и учеников, и учителя.

Что касается влияния учителей на мировоззрение учащихся, то оно происходит непосредственно, независимо от того, прикладывает педагог к этому усилия или нет. От личности учителя зависит, отрицательным или положительным оно будет. Честность, справедливость, неравнодушие к делу, уважение и любовь к ученику, внимание к его личным проблемам, способность к диалогу — качества, которые наиболее ценятся в педагоге сегодняшним школьником-старшеклассником.

Поскольку мировоззрение — это сложный феномен, который не только формируется извне усилиями родителей, учителей, под влиянием друзей, книг, фильмов и вообще всей окружающей жизни, но и вырабатывается изнутри собственными усилиями личности, мы решили выяснить у старшеклассников, как, по их мнению, сам человек может влиять на свое мировоззрение.

На вопрос не ответили 15 человек, еще 3 написали «никак». Самыми распространенными были следующие ответы: читать; общаться; думать о жизни, о себе, о че-

ловечестве в целом; стараться изменить себя, свой характер анализировать свои поступки; разбираться в себе, учиться на своих ошибках, исправлять их; нравственно развиваться, воспитывать в себе нравственные качества; вырабатывать собственное мнение; выбирать круг общения; прислушиваться к мнению других; заниматься самообразованием; научиться принимать решения и отвечать за свои поступки.

Можно предположить, что подавляющее большинство старшеклассников понимает личную ответственность человека за собственное мировоззрение и осознает, какая внутренняя работа необходима для того, чтобы стать личностью с развитым мировоззрением. Однако понимать не значит делать. Как научиться разбираться в себе, анализировать свои ошибки, как научиться прислушиваться к мнению других и в то же время вырабатывать свое? Это те необходимые жизненные компетенции, помочь в формировании которых может школа. Ни учитель, ни урок, ни внеклассные мероприятия не могут сформировать мировоззрение, но школа может и должна помочь ученику в его внутреннем процессе нравственных исканий, философских раздумий — в процессе построения собственного мировоззрения, стимулировать эту внутреннюю работу над собой.

Поэтому раскрытие мировоззренческого потенциала, объективно существующего и в содержании школьного образования, и в его методах, и в способах взаимодействия участников педагогического процесса — актуальнейшая научно-педагогическая проблема, которую необходимо решать сегодня.

Литература:

1. Шмерлина И.А. Учить или воспитывать? // Социальная реальность. — 2008. — № 6, <http://socreal.fom.ru/?link=ARTICLE&aid=525>
2. Ямбург Е. Педагогические уроки XX века: как мы их усваиваем? // Народное образование. — 2008. — № 1.

Интеграционные исследования томских ученых в различных сферах науки и образования

Бушковская Е.А., старший преподаватель
Томский политехнический университет

Современная тенденция развития науки и образования находит отражение в проведении интегрированных исследований разного вида. В данной статье изучены научные труды исследователей г.Томска. Томские ученые-исследователи Копытов А.Д., Минин М.Г., Прозументова Г.Н., Костюкова Т.А., Петрова Г.И. Куровский В.Н., Поздеева С.И., Румбешта Е.А., Трофимова Н.В. и другие занимались изучением структуры современной системы образования, разработкой различных инновационных проектов, а также анализировали региональную образовательную практику, рассматривая многообразие понятия интеграции в разных аспектах.

Копытов А.Д. (Институт развития образовательных си-

стем) и Хуторянский И.И., (Департамент образования Администрации г.Томска), анализируя тенденции развития образования в г.Томске, указывали на большие возможности проведения комплексных межотраслевых исследований и разработок в сфере образования и науки [6],[7].

Копытов А.Д. (Институт развития образовательных систем) и Турченко В.Н. утверждали необходимость интеграции науки и образования как жизненной необходимости российского общества, комбинируя революционную стратегию с консервативной тактикой и создавая научно-образовательные комплексы, а также интеграцию учебной, производственной и научно-поисковой деятельности в процесс обучения [8].

Минин М.Г. (Томский политехнический университет), занимаясь проверкой образовательной подготовки обучающихся с точки зрения интегрального показателя качества функционирования педагогической системы ОУ, выявлял необходимость использования информационных программ и технологий при проверке знаний по химии. Пакеты контролирующих материалов с использованием компьютерных программ были апробированы в образовательных учреждениях г.Томска, г.Северска, г.Новокузнецка, г.Междуреченска и других городов [16],[17].

Прозументова Г.Н. (Томский государственный университет), рассматривала интеграцию человека в образование, создание разных форм его участия, влияния и присутствия в собственном образовании [19].

Костюкова Т.А. и Петрова Г.И. (Томский государственный педагогический университет) утверждали и доказывали необходимость интеграции философии, религии, истории и педагогики с целью воспитания духовности человечества в процессы обучения и подготовки педагогического состава [9],[10].

Ревакина В.И. (Томский государственный педагогический университет), в своих работах о качестве подготовки педагогических кадров предлагала интеграцию эстетического, нравственного и культурологического аспектов в процесс становления будущего педагога, а также интеграции профессиональной ориентации в курс довузовского обучения [22].

Алексеева Л.Ф. (Томский государственный педагогический университет) рассматривала понятие «инженерного мышления», представляющего интеграцию различных видов мышления (теоретического, творческого и практического) [3].

Аксенова Э.А. писала об интеграции технологического и профессионального образования как способа воспитания творческих и изобретательных профессионалов и как ответ на требования XXI века [2].

Ануфриев С.И. (Институт развития образовательных систем) указывал на интегральные характеристики и психологические качества развитой личности (активность, стремление к реализации себя и сознательное принятие идеалов общества, ответственность, чувство внутренней свободы, самоуважение и другие), а также указывал на стратегию межпредметной интеграции как средство преодоления фрагментарности знания и как средство овладения способами обнаружения и приобретения нового знания, воспитания «образованного человека, подготовленного к жизни в быстроменяющемся мире» [4].

Куровский В.Н. (Институт развития образовательных систем РАО) предлагал осуществить интеграцию общеобразовательной и профессиональной подготовок как две взаимообусловленные стороны единого и непрерывного образовательного процесса и ввести интеграцию в систему непрерывного образования в качестве модификации системы разрозненных учебных предметов [11],[12].

Поздеева С.И. (Томский государственный универ-

ситет) в своих исследованиях подчеркивала важность интеграции педагога в действия ученика [18].

Румбешта Е.А., Трофимова Н.В. (Томский государственный педагогический университет, школа №49) создали интегрированные курсы по физике с целью развития компетенций педагога и обучающегося, включавшие самостоятельную деятельность по тематике исследований [24].

Мелик-Гайказян И.В. (Томский государственный педагогический университет), исследуя иконическую символику, сопоставляет междисциплинарные исследования с новым смысловым объемом информации [15].

Ростовцева В.М. (Томский политехнический университет) при изучении вопроса подготовки педагогических кадров, писала о необходимости интеграции профориентационной работы в процесс школьного обучения [23].

Абакумова Н.Н. (Томский государственный университет) рассматривала технологию дистанционного обучения с позиции интегративного подхода, при котором весь процесс дистанционного обучения оформлялся посредством использования различных ресурсов: обучающих программ, телеконференций, поисковых и справочных систем [1].

Ревягин Л.Н. (Томский государственный университет) рассматривал интеграцию с точки зрения синергетики, составляющей базу для интеграции естественного и гуманитарного знания, а также предлагал использовать идеи термодинамики в качестве общих идей, вокруг которых объединяются некоторые науки, для дальнейшей разработки интегрированных курсов [20],[21].

Сартакова Е.Е. (Томский государственный педагогический университет), классифицируя сельские образовательные учреждения, называла сельскую школу «стихийно интегративной», где содержание образования сформировано в интегрированные блоки, а ученические коллективы малокомплектных школ составлены из обучающихся разных возрастов [25].

Тоболкина И.Н. (МОУ Академический лицей г.Томска) в многочисленных работах, посвященных вопросам обучения и воспитания одаренных обучающихся, рассматривала особенности управления ОУ и внедрения инновационных аспектов, связанных с междисциплинарным обучением [26].

Галкин Д.В. (Томский государственный университет) утверждал, что изучение комплексных объектов современного мира требует сложных форм междисциплинарных знаний, а также описал конфигурации междисциплинарности, начиная с минимального уровня межпредметной интеграции до глобальных тем философской направленности, разработал методические рекомендации для включения междисциплинарной темы и др [5].

Черепанова Т.Б. (Институт развития образовательных систем) связывала стратегию междисциплинарного обучения с формированием и развитием системы ценностных ориентаций личности [28].

Частоколенко Я.Б. (Томский государственный университет) понимал понятие междисциплинарного обучения

не только как выстраивание связей между различными дисциплинами, а как «наддисциплинарную» универсальную структуру, которая проецируется на все дисциплины [27].

Шушпанова О.В. (Отдел развития образования Департамента общего образования Администрации Томской области) рассматривала интеграцию как перспективную технологию нового содержания образования, указывая на факторы, сдерживающие процесс интеграции (соотношение интеграции и дифференциации, отсутствие заказанного результата деятельности системы образования, слабая официальная декларированность реализации ин-

теграционных процессов и др.) [29].

Литовченко А.И. (Томский государственный университет) связывала формирование и развитие экономического образа мышления со стратегией междисциплинарного обучения, описала использование диалектического метода развития интеллектуальных способностей учащихся, разработав методические приемы изучения глобальных тем [13], [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что исследования томских ученых связаны с вопросом интеграции в разных областях, начиная от интегрированных предметов до интеграции образования и науки.

Литература:

1. Абакумова Н.Н. «Использование метапредметных знаний при проектировании обучающих программ в технологии дистанционного обучения», Содержательная и дидактическая интеграция в образовательном процессе: Сборник научно-методических работ. Выпуск 2/Под ред. В.А. Доманского. Томск: ТГУ, 2004, 208 с., С. 24-33
2. Аксенова Э.А. Технологическое образование школьников — приоритетное направление развития школ XXI века, Теория и практика современного образования: Сборник научных статей/под ред. А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2001. - 152 с., С. 11-17
3. Алексеева Л.Ф. «Психологические проблемы повышения эффективности образовательного процесса» Межкультурная коммуникация: теория и практика, Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции образования»/Под ред. Н.А. Качалова. - Томск: Томский политехнический университет, 2003. - 315 с., С. 3-7
4. Ануфриев С.И. Воспитание личности как философский аспект педагогической составляющей, Теория и практика современного образования: Сборник научных статей/под ред. А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2001. - 152 с., С. 46-53
5. Галкин Д.В. «Знание или мышление: об актуальности междисциплинарного обучения в современном образовании», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г. - Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 5-8.
6. Копытов А.Д., Хуторянский И.И., «Состояние и тенденции развития образования в г. Томске», Управление образовательными системами и процессами: Материалы региональной научно-методической конференции. 27 марта 2003 г., г. Новосибирск. - Томск-Новосибирск: Томский ЦНТИ, 2003. - 193 с., С. 75-77
7. Копытов А.Д. Развитие академической науки об образовании, Теория и практика современного образования: Сборник научных статей/под ред. А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2001. - 152 с, С. 3-10
8. Копытов А.Д., Турченко В.Н. Сибирь, Дальний Восток и Север: интеграция образования и науки в XXI веке: Монография. - Томск: Томский ЦНТИ, 2004. - 210 с.
9. Костюкова Т.А., Петрова Г.И. Христианская педагогика в современном образовательном пространстве: Монография (серия научных трудов Института образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО «Сибирские Афины: вчера, сегодня, завтра»). - Томск, 2001. - 274 с.
10. Костюкова Т.А. Содержание педагогической подготовки будущего учителя: перспективные требования, Теория и практика современного образования: Сборник научных статей/под ред. А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2001. - 152 с, С. 24-32
11. Куровский В.Н., «Теоретические основы интеграции общего и профессионального образования», Управление образовательными системами и процессами: Материалы региональной научно-методической конференции. 27 марта 2003 г., г. Новосибирск. - Томск-Новосибирск: Томский ЦНТИ, 2003. - 193 с., С. 83-89
12. Куровский В.Н., Зиновьева Г.Н. «Основные понятия образовательной интеграции», Теория и практика современного образования: Сборник научных статей/под ред. А.Д. Копытова, Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2001. - 152 с., С. 135-139
13. Литовченко А.И. «Методические приемы изучения темы «Порядок и беспорядок» в 10-х-11-х классах в системе работы кафедры «Экономики», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г. - Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 32-34,
14. Литовченко А.И. «Использование диалектического метода развития интеллектуальных способностей учащихся в междисциплинарном обучении по экономике», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г. - Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 68-71

15. Мелик-Гайказян И.В. и др. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры/ Под ред. Мелик-Гайказян И.В. -М.: Научный мир, -2005. -256 с., С.224
16. Минин М. Г. Теоретические и практические проблемы диагностики качества обучения в школе и вузах на основе компьютерных технологий (Опыт разработки и методика использования) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2001 289 с. РГБ ОД, 71:01-13/208-3,
17. Минин М.Г. Диагностика качества знаний и компьютерные технологии обучения. // Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. — 216с.
18. Поздеева С.И. Педагог в открытом совместном действии с ребенком: руководитель, организатор, участник // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 215–226
19. Прокументова Г.Н. Обоснование стратегии гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 19–20
20. Ревягин Л.Н. Начала синергетики, Содержательная и дидактическая интеграция в образовательном процессе: Сборник научно-методических работ. Выпуск 2/ Под ред. В.А. Доманского. Томск: ТГУ, 2004, 208 с., С.18-24
21. Ревягин Л.Н. «термодинамический метод изучения окружающего мира. Программа интегрированного курса», Содержательная и дидактическая интеграция в образовательном процессе: Сборник научно-методических работ. Выпуск 2/ Под ред. В.А. Доманского. Томск: ТГУ, 2004, 208 с., С.33-38
22. Ревякина В.И. Сельская школа: кадровые проблемы, Образовательный округ как механизм реструктуризации сельской школы: Сборник научных статей/ Под ред. Т.Б. Черепановой. - Томск: Томский ЦНТИ, 2003. - 172 с., С. 13-18.
23. Ростовцева В.М. «Взаимообусловленность профессиональной ориентации и отбора в процессе подготовки педагогических кадров», Межкультурная коммуникация: теория и практика Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции образования»/ Под ред. Н.А. Качалова. -Томск: Томский политехнический университет, 2003. -315 с., С.250-254
24. Румбешта Е.А., Трофимова Н.В., Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 3(54). Серия Педагогика (Теория и методика обучения) С.69-74
25. Сартакова Е.Е. «К вопросу о классификации сельских ОУ (на примере ОУ Тимирязевского образовательного округа Томского района Томской области», Управление образовательными системами и процессами: Материалы региональной научно-методической конференции. 27 марта 2003г., г.Новосибирск.-Томск-Новосибирск: Томский ЦНТИ, 2003. - 193 с., С.90-96
26. Тоболкина И.Н. «Управление внедрением междисциплинарного обучения», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г.-Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С.14-25
27. Частокоренко Я.Б. «Творческие коммуникации: детерминированный хаос взаимодействий с неизвестностью», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г.-Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 76-80
28. Черепанова Т.Б. «Формирование и развитие системы ценностных ориентаций личности», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г.-Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 71-75
29. Шушпанова О.В. «Интеграция как перспективная технология нового содержания образования», Стратегия междисциплинарного обучения: Материалы I Областной научно-практической конференции. 1 марта 2005 г.-Томск, Томский ЦНТИ, 2005. - 184 с., С. 3-5

Основные направления работы по психомоторному развитию детей в Домах ребенка

Величко Е.В., аспирант, руководитель изобразительной деятельности
ГУЗ АО «Специализированный дом ребенка №1»
Астраханский государственный университет

Постнова В.В., старший воспитатель ГУЗ АО «Специализированный дом ребенка №1»

Чернова Т.В., музыкальный руководитель ГУЗ АО «Специализированный дом ребенка №1»

Психомоторика — это сложное образование, объединяющее взаимосвязанные друг с другом двигательный, познавательный и эмоциональный компоненты. (Е.А.Аркин, А.В.Запорожец, М.М.Кольцова, А.Н.Леонтьев, Н.М. Щелованов и др.). В настоящее время хорошо изученными являются особенности психомоторного развития детей раннего возраста, особенности развития двигательной эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Однако, проблема психомоторного развития детей, воспитывающихся в стационарных учреждениях и имеющих интеллектуальную недостаточность, отражена в современной литературе неполно, что связано с относительно непродолжительным периодом ее изучения.

Основной контингент Домов ребенка — это дети, имеющие последствия перинатальной энцефалопатии, которые могут выражаться в различных неврологических нарушениях. Помимо последствий органического поражения мозга у многих отмечаются хронический тонзиллит, дискинезия желчных путей, астмоидный бронхит, хронический пиелонефрит, очень часты энурезы и пр.

У оторванного от родителей и помещенного в условия стационарного учреждения ребенка снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует подавленное состояние. У него появляется чувство тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру, ухудшаются эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие.

У большинства детей в домах ребенка обнаруживается дисфункция двигательной сферы. Это выражается в плохой координации движений, низком уровне сформированности пространственных представлений, ослабленности речевого сопровождения деятельности. Вместе с тем, эти дети способны принимать помощь, усваивать принцип действия, переносить его на аналогичные задания, что дает основание оптимистически относиться к проведению коррекционной работы с ними.

Основным из социальных факторов успешного развития детей с психомоторными нарушениями является организованная в специализированных детских стационарных учреждениях коррекционно-воспитательная работа, поскольку лишь в специально созданных условиях они могут достигать оптимального для их уровня развития.

В специализированном Доме ребенка №1 г. Астрахани в 2008-2009гг. проводился эксперимент, целью которого было доказательство преемственности применения изобразительной деятельности в качестве средства активизации психомоторики детей с интеллектуальной недостаточностью. В результате эксперимента была разработана, обладающая высокой эффективностью, система занятий, обеспечивающая психомоторное развитие детей, пребывающих в стационарных учреждениях.

Основным элементом этой системы стало определение основных направлений работы по психомоторному развитию воспитанников Дома ребенка в возрасте 2-4 лет.

В системе работы условно были выделены четыре направления: 1) развитие двигательной сферы, 2) развитие познавательной сферы, 3) развитие эмоционально-волевой сферы, 4) развитие навыков взаимодействия со взрослыми, 5) укрепление здоровья детей в Домах ребенка.

Они тесно взаимосвязаны друг с другом и взаимно дополняют друг друга, обеспечивая формирование психомоторики детей как целостного образования, поэтому часто содержание одного направления частично входит в содержание другого.

Развитие двигательной сферы воспитанников дома ребенка с интеллектуальной недостаточностью предполагало формирование основных движений, развитие общей и мелкой моторики, совершенствование деятельности опорно-двигательного аппарата и повышение уровня общего физического развития каждого ребенка. В ходе проведения работы по данному направлению осуществлялось также развитие умений, выходящих за сферу двигательного развития детей, но самым тесным образом с ней связанных (умения ориентироваться в схеме собственного тела, называть отдельные его части и выполнять ими различные действия; умения ориентироваться в пространстве, передвигаться в заданном направлении и называть направление движения; умения действовать по образцу и словесной инструкции; слушать педагога и сверстников; действовать целенаправленно и доводить начатое дело до конца и пр.).

Формирование двигательных умений и навыков занимает особое место в системе работы по психомоторному развитию детей с интеллектуальной недостаточностью, поскольку двигательное развитие оказывает большое влияние на ход психического развития ребенка. При организации работы по данному направлению учи-

тывались поставленные задачи, типологические и индивидуальные особенности детей, выявленные в процессе обследования, проведенного в первые недели их пребывания в Доме ребенка. Работа по развитию двигательной сферы в данном учреждении осуществлялась в разнообразных формах. Основной формой ее организации являлись занятия по изобразительной деятельности с включенными в них элементами физической культуры и других лечебно-профилактических мероприятий, которые проводились в форме увлекательных: игр, удовлетворяющих потребность ребенка в двигательной активности. Занятия проводились воспитателем, преимущественно, по подгруппам в утреннее и вечернее время (часто с музыкальным сопровождением) и фронтально. Длительность занятия и физические нагрузки были строго индивидуализированы и менялись в зависимости от особенностей психофизического состояния детей.

Большое внимание уделялось проведению занятий по изобразительной деятельности с элементами подвижных игр и физкультурных упражнений на прогулках, во время динамических пауз и время, отведенное для свободной и совместной деятельности. Двигательному развитию детей способствовали также и широко применяемые образительные и театрализованные игры, музыкальные музыкально-игровые занятия. Особое место занимали в этом направлении работы спортивные досуги и физкультурные праздники. Кроме этого большая работа по развитию мелкой моторики проводилась в процессе обязательных и свободных занятий, связанных с формированием всех видов деятельности и режимных моментов,

Развитие познавательной сферы являлось важнейшим направлением в работе по психомоторному развитию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Это обусловлено, прежде всего, тем, что ее нарушение — основной показатель проблем в интеллектуальном развитии детей, что было обнаружено у детей с первых дней их пребывания в Доме ребенка.

Работа по развитию познавательной сферы пронизывала все содержание воспитания детей в нашем учреждении, но осуществлялась, главным образом, в процессе занятий по изобразительной деятельности на которых присутствовали элементы физической культуры, игры, труда, ознакомления с окружающим, развития речи, конструирования, формирования элементарных математических представлений, музыкального воспитания, специальных игр и упражнений, свободной и совместной деятельности, повседневной жизни, подготовки к праздничным утренникам, проведению досугов и др.

Особое место в этом направлении работы отводилось сенсорному развитию детей. Это было связано с тем, что именно оно составляет основу развития других познавательных процессов и функций ребенка: мышления, речи, внимания, памяти, воображения. Работа по сенсорному развитию осуществлялась также комплексно. Отбор ее содержания осуществлялся дифференцированно с учетом

особенностей сенсорно-перцептивной деятельности каждого ребенка.

Среди познавательных процессов особое место занимает мышление, сопровождающее выполнение любого нестереотипного действия, которое у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушено в наибольшей мере. В связи с этим пристальное внимание уделялось работе по развитию у них наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, с неперенным сопровождением речью выполняемых действий.

Для развития мышления ребенка большое значение имеет его предметно-практическая деятельность, составляющая его основу и являющаяся источником и фактором развития наглядных видов мышления. На первых этапах психического развития понимание и освоение мира детей достигается путем решения практических задач. Анализ, синтез, сравнение — основные мыслительные операции неотделимы от практических действий ребенка с предметом, с реальным расчленением его на части соединением элементов в одно целое, сопоставлением их друг с другом путем прикладывания и накладывания друг на друга, примеривания. В связи с этим возникает, с одной стороны, необходимость и, с другой стороны, возможность применять в работе по развитию мышления разнообразные предметно-практические действия, осуществляемые ребенком самостоятельно или совместно со взрослым. В совместной деятельности со взрослым, а затем в самостоятельной ориентировочно-исследовательской ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами, учится решать проблемно-практические задачи, кроме того происходит формирование основных функций речи и др.

Постепенно у ребенка развивается возможность выполнять те или иные умственные задания без опоры на непосредственные практические действия. Переход от восприятия к представлению и наглядно-образному мышлению — процесс длительный, требующий в отношении детей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью непрерывной, целенаправленной, систематической работы. В основу построения работы по развитию мышления у дошкольников легли, прежде всего, рекомендации, содержащиеся в исследованиях Е.А. Стребелевой, а также в пособиях С.Д. Забрамной.

Особую роль в процессе познания играет речь, поскольку с ее помощью ребенку сообщаются определенные знания, передаются умения и навыки. Речь не только служит познанию, но и является необходимым средством человеческого мышления. Основной задачей работы в этом плане являлось пробуждение у детей потребности в эмоциональном и речевом общении и в речевой активности, а также обогащение активного и пассивного словаря, уточнение и расширение имеющихся знаний о себе, предметах и явлениях окружающей действительности, формирование грамматически правильной речи, развитие связной речи, ознакомление с художественной литературой.

На первых порах много внимания уделялось развитию понимания речи. Особую роль здесь играет чувственный опыт, возникающий при непосредственном контакте с предметами обихода, игрушками и совместных действиях со взрослыми. В становлении активной речи большую роль играет формирование способности подражать и осваивать способы взаимодействия с помощью всех доступных средств (взгляд, жест, звукоподражания и т. п.). Таким образом, одновременно с задачей развития понимания речи решались задачи формирования у детей активной речи.

Обогащение и уточнение как пассивного, так и активного словаря детей осуществлялось в процессе их ознакомления с окружающим миром, расширения круга их знаний о предметах и явлениях окружающей действительности на основе разнообразной предметно-практической деятельности. В связи с этим вначале имело место целенаправленное ознакомление с узким, а затем и более широким кругом людей. Проводилась работа, помогающая ребенку «открыть себя», привлечь его внимание к самому себе, к своему телу, к собственной деятельности. Особое внимание обращалось на незнание лица человека, и предпринимались попытки подвести к первым элементарным обобщениям: у всех людей есть лицо, глаза, рот. Дети постепенно начинали понимать, что части тела важны, и каждая часть имеет свое назначение (уши — чтобы слышать, глаза — видеть, руки — делать т. д.).

Особое значение в познании окружающего мира имеют предметы и действия с ними. Непосредственные контакты с предметами ближайшего окружения способствовали обогащению чувственного опыта детей, представлений об их свойствах и способах действий, с ними. Главную роль в процессе ознакомления с окружающим миром, развития речи и мышления приобретают сведения, не только о людях и их деятельности, но также и о природе. Для этого использовались наблюдения за реальными объектами, демонстрации игрушек, предметов, иллюстративный материал. В работу по ознакомлению с животным миром были включены фольклорные тексты, в которых ярко, эмоционально отражены характерные особенности представителей животного мира.

Главным звеном содержания работы по данному направлению являются сведения о человеке и гуманистической направленности его действий. Предметная среда, животный и растительный мир раскрывались детям в связи с человеком, его жизнью, деятельностью и отношениями с другими людьми.

Работа по развитию речи осуществлялась как учителем-дефектологом на специальных занятиях, так и являлась обязательным элементом занятий, проводимых другими специалистами (воспитателями, педагогом-психологом, музыкальным руководителем) и была связана со всеми видами деятельности детей и повседневной жизнью.

В работе по развитию речи и ознакомлению с окружающим широко применялось чтение и драматизация сказок, рассказов, стихов, доступных пониманию детей, наблюдения, практическое знакомство с предметным и при-

родным миром на основе игр с природным (песком, водой, шишками, листьями, плодами разных растений и др.) и другими видами материалов (сыпучими материалами, бумагой и др.). В результате проведения игр-экспериментов («Насыпь песок- и чашки», «Следы на полу», «Плавает и тонет» и др.) дети знакомились со свойствами материалов, у них формировались умения действовать с ними в разнообразных реальных и игровых ситуациях, воспитывалось умение действовать адекватно и бережно и т. д.

Внимание является одним из основных условий успешного усвоения ребенком с интеллектуальной недостаточностью доступного для него объема знаний к умениям, способов взаимодействия со взрослым, а также любой деятельности. Недоразвитие внимания не дает ему возможности научиться, ни подражать действиям взрослого, ни действовать по образцу, ни выполнять словесную инструкцию. Это определяет необходимость особой организации коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью, а также проведения специальных игр и упражнений, направленных на развитие внимания.

На первых порах внимание ребенка вызывается лишь внешне привлекательными, яркими предметами, событиями, людьми и сохраняется недолго. В связи с этим, при организации коррекционно-развивающей работы были использованы доступные восприятию и пониманию ребенка наглядные средства (яркие игрушки и предметы), привлекательная для них деятельность, эмоциональная речь педагога, сюрпризные моменты и т. п. Все это было обращено к непроизвольному вниманию, свойственному детям этого возраста. Но одновременно создавало основу проведения работы по формированию произвольного внимания у детей с учетом их возраста, типологических и индивидуальных особенностей развития. Начало формирования произвольного внимания связано с развитием восприятия, и активным овладением речью. Дошкольники разного возраста в состоянии управлять своим вниманием лишь тогда, когда они будут называть то, что должны удерживать в поле своего внимания. Однако даже при наличии начальных форм произвольного внимания, оно чаще поддерживается интересом к самой деятельности, ее процессу и результату. Поэтому для занятий с детьми наглядный материал, методы и приемы взаимодействия с ними подбирались таким образом, чтобы вызвать и поддержать интерес к предлагаемому содержанию.

Сказанное показывает, что в данном направлении работы мы обратили внимание на основные компоненты познавательной сферы, обуславливающие успешность умственного развития детей с интеллектуальной недостаточностью в целом.

Развитие эмоционально-волевой сферы являлось третьим направлением в работе по психомоторному развитию детей. У детей в Домах ребенка с интеллектуальной недостаточностью, как показали результаты нашего исследования, не наблюдается грубых нарушений эмоционально-волевой сферы, хотя она отличается определенным

своеобразием, оказывающим влияние на процесс адаптации ребенка в социальном окружении, налаживание им контактов со взрослыми и сверстниками. В связи с этим развитию эмоционально-волевой сферы детей необходимо уделять очень большое внимание на протяжении всего времени их пребывания в стационарном учреждении. Работа в этом направлении осуществлялась непрерывно: на всех организованных занятиях, в ходе проведения режимных моментов, в процессе свободного общения всех специалистов дошкольного учреждения с детьми.

В ее процессе происходило обогащение эмоционального опыта детей, они учились сопереживать сверстникам, взрослым, литературным персонажам, адекватно реагировать на те или иные события, происходящие в их жизни, обозначать словом свои переживания и чувства, действовать целенаправленно, преодолевать посильные трудности. У них формировалось адекватное отношение к оценке собственных действий, поведения, результатов деятельности, умение адекватно реагировать на успех или неуспех, элементарно оценивать себя и других. Дети учились распознавать и оценивать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других, выражать с помощью мимики разные эмоциональные состояния (радость, гнев, испуг, огорчение и др.), приобретали навыки эмоционального общения друг с другом и взрослыми, что составляет основу нравственного поведения.

Постепенное усложнение содержания занятий и детской деятельности, естественным образом способствовало формированию умения преодолевать посильные трудности, доводить начатое до конца, и в целом, формированию у них волевых усилий. Это составляло необходимую предпосылку появления у них целенаправленности во всех видах деятельности.

В структуре данного направления проводилась работа по социально-эмоциональному развитию. Педагоги помогали ребенку осознать свои особенности и предпочтения, понять, что он, как и каждый человек, уникален и неповторим, поверить в свои силы («Рисуем настроение»). Они учили детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции, а также понимать эмоциональное состояние других людей, знакомили детей с языком эмоций, выразительными средствами которого являлись позы, мимика, жесты. Развитие эмоционально-волевой сферы осуществлялось в процессе специальных игр и упражнений, использованных на занятиях по изобразительной деятельности, связанных с развитием представлений о себе, окружающих взрослых и сверстниках, системе социальных отношений и направленных на овладение средствами взаимодействия. Большую роль в работе по данному направлению выполняло включение в занятия театрализованных и сюжетно-ролевых игр, а также коррекционных музыкально-игровых элементов занятий. Кроме того, работа по развитию эмоционально-волевой сферы осуществлялась путем привлечения внимания детей друг к другу, оказания помощи, участия в коллективных работах, совместном выражении радости от результата и т. п.

Четвертым направлением в работе являлось развитие навыков взаимодействия со взрослыми и со сверстниками. Общение со взрослыми является важнейшим фактором развития ребенка. В его основе лежит эмоциональный контакт, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием овладения ребенком содержанием общественного опыта и включения его в доступные виды деятельности.

Характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью снижение интереса к окружающему миру и низкий уровень познавательной активности обуславливают более позднее возникновение интереса к взрослому как особому социальному объекту, эмоционального контакта с ним и потребности в общении. Поэтому, к числу важнейших задач работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью относится формирование у них эмоционального контакта со взрослыми, потребности во взаимодействии и сотрудничестве как со взрослыми, так и со сверстниками, а также способов установления и поддержания этого взаимодействия.

Эмоциональное общение взрослого и ребенка возникает на основе совместных действий, которые должны сопровождаться приветливой улыбкой и ласковым голосом, физическим контактом. С этой целью взрослый ласково прикасался к ребенку, брал за руку, гладил его и т. д. На протяжении всего пребывания ребенка в Доме ребенка были созданы благоприятные условия для общения ребенка со взрослыми к сверстниками, имела место стимуляция его к налаживанию разнообразных контактов, поддерживались даже незначительные попытки и стремления ребенка вступить в такой контакт со взрослым или сверстником.

Данное направление работы предполагало обучение детей этически ценным способам и формам поведения в отношениях с другими людьми. Дети учились устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций. Чтобы научить детей строить отношения с другими людьми, уважительно и деликатно вести себя со сверстниками и взрослыми на занятиях использовалась коллективная деятельность, создавались проблемные ситуации или сюжеты для игр-драматизаций различного содержания («Помощь героям сказки», «Принимаем гостей» и т. п.). Участие детей в процессе их разрешения способствовало овладению ими определенными коммуникативными навыками.

Работа по данному направлению осуществлялась всеми специалистами дошкольного учреждения непрерывно и являлась необходимым элементом, как свободной деятельности, так и специально организованных занятий.

Пятое направление в работе по психомоторному развитию детей в Домах ребенка — это укрепление здоровья воспитанников. Постоянное пребывание ребенка в детском коллективе способствует тому, что он наиболее подвержен инфекциям верхних дыхательных путей, чем ре-

бенок, воспитывающийся в семье. Вирусные заболевания снижают сопротивляемость организма, открывают путь другим, более опасным микробам: стрептококкам, пневмококкам и гемоглобифильным бактериям гриппа *Haemophilus influenzae*. При ослабленном иммунитете эти микробы получают шанс размножиться и вызывать пневмонию, заболевания уха и синусит. Лучшая профилактика этих заболеваний — избегать контактов с заболевшим, что проблематично для детских стационарных учреждений. Выход один — закаливание.

Общеизвестно, что закаливание — это приспособительные возможности организма к условиям внешней среды. Мы совместили закаливание с изобразительной деятельностью и вышли на создание своеобразной модели воздействия на развитие детей в условиях Дома ребенка.

Физиологические изменения, происходящее в организме в период приспособления, положительно влияют на деятельность большинства органов (сердца, легких и др.). Средствами закаливания, являются, прежде всего, естественные факторы природы: воздух, вода, солнечная радиация. Положительный эффект закаливания может быть достигнут только при соблюдении следующих основных правил:

1. Постепенное увеличение силы раздражающего воздействия. Резкое использование раздражителей без предварительной подготовки может нанести вред. В нашем случае это касается постепенного перехода от кратковременных занятий по изобразительной деятельности в тени к более длительным на солнце. В том случае, если дети рисуют водой, то необходим переход от воды теплой к более холодной.

2. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка: состояние здоровья, физического развития и отношения его к закаливающим процедурам. Все занятия, включающие в себя пребывание на солнце или гидропроцедуры, проходили только по показанию врачей, в их присутствии и с последующей оценкой.

Врачами отмечается, что дети уже со второго месяца систематического рисования водой перестают отвечать катаральными заболеваниями верхних дыхательных путей на резкие изменения температуры внешней среды. При заболевании ребенка рисование в сочетании с гидропроцедурами временно отменяется.

Необходимо отметить, что наши занятия — это только часть того комплекса закаливающих процедур, которые начинаются летом и длятся круглый год. Они не нарушают один из основных принципов закаливания — систематичность.

Проведенный эксперимент, доказавший наличие тесной взаимосвязи между всеми компонентами психомоторики в условиях Дома ребенка позволил сделать вывод о том, что работа по психомоторному развитию детей 2–4 лет с интеллектуальной недостаточностью в вышеуказанных направлениях несет в себе высокую эффективность. Основным критерием этой эффективности высту-

пила положительная динамика в психомоторном развитии детей, развитие у них умений и навыков в разных видах деятельности.

Результаты диагностики показали, что организованная таким образом воспитательно-образовательная и оздоровительно-коррекционная работа положительно влияет на нормализацию социально-адаптивной сферы воспитанников Домов ребенка. В свете сегодняшнего дня это наиболее актуально, поскольку назрела необходимость усовершенствования технологии работы с детьми дошкольного возраста, позволяющую подобрать каждому ребенку, воспитывающемуся в Доме ребенка и имеющему отклонения в развитии, доступную и полезную для его развития модель интеграции.

Правильно организованная работа в данном направлении не только содействует интеллектуальному развитию ребенка, но и способствует его общему физическому и нервно-психическому развитию, а главное развитию творческой деятельности, в которой принимают участие ум (знание, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к прекрасному).

Таким образом, действуя во всех заданных направлениях и обобщая результаты по развитию психомоторики детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях Дома ребенка, после работы с ними в рамках специально разработанной коррекционной программы, можно констатировать изменения, которые характеризуются: выраженностью мотивации к творчеству после обучения, увлеченностью, устойчивостью творческой деятельности; активизацией волевых усилий, быстротой реакций, что способствовало развитию координации движений и пространственной ориентировки, а также развитию общей и мелкой моторики.

У детей стала проявляться находчивость в художественно-творческом действии; появление способности «вхождения» в изображаемые обстоятельства, условные ситуации (в театрализованной роли, в рисунке, лепке, в танцевально-двигательной деятельности и т. д.); овладение способами творческого действия, создание новых комбинаций из усвоенных старых элементов, применение известного в новых ситуациях, внесение дополнений, изменений, вариаций, преобразований в знакомый материал; самостоятельность в поиске проб наилучшего решения задания; нахождение новых оригинальных решений, осуществление фантазий, умение от детали вернуть сюжет, создать целостную композицию; адекватность использования знаков и символов, выразительных средств художественного языка при создании художественного продукта. У отдельных детей были выявлены художественные способности (образного видение, поэтический и музыкальный слух, пластичность и ритмичность движений, чувство цвета), позволяющие успешно решать поставленные задачи.

Отмеченные качественные изменения в развитии психомоторики детей с интеллектуальной недостаточностью проявились не только в художественно-творческой дея-

тельности, но и в различных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми. Это, в свою очередь, способствует приспособлению ребенка к изменениям жизненных си-

туаций, переходу от одного способа решений к другому, а значит, и адаптации личности ребенка к условиям социума и активному функционированию в нем как личности.

Литература:

1. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Загребаяева Е.В., Зарин А.П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. — СПб.: Изд-во Союз, 2001. — 310с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М.: «Просвещение», 1967. — 196с.
3. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. — 1983.
4. Брызгунов И.П. Касатикова Е.В. Современное состояние вопросов о лечении синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Детский доктор. — 1999, декабрь. — С.21-23.
5. Брызгунов И.П., Гончарова О.В., Касатикова Е.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: протокол лечения // Российский педиатрический журнал. — 2001. — №5. — с.34-36.
6. Величко Е.В. «Обучаясь — лечусь» Реабилитационная программа по изобразительной деятельности в специализированных Домах ребенка. — Астрахань: Изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2008. — 128с.
7. Григорьева Г.Г. Кочетова Н.П. Кроха: Пособие по воспитанию и обучению и развитию детей до 3-х лет. — М.: Просвещение, 2000. — 256с.
8. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. / Под ред. Е. А. Стребелевой, М., «Полиграфсервис», 1998.
9. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1980. — 160с.
10. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. — М.: Педагогика, 1973. — 143с.
11. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981.
12. Состояние здоровья детей 2-9 лет с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, прогнозирование, диагностика, профилактика и коррекция его нарушений. / Под редакцией Посиевой Л.В. — Иваново; ОАО «Издательство «Иваново», 2000.
13. Щелованов Н.М., Аскарина Н.М., Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. — М., — Медгиз, 1965-346 с.

Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей начальных классов в Педагогическом институте Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова

Гармаев Ц.К., кандидат педагогических наук, доцент
Якутский государственный университет

К учителю сегодня предъявляют повышенные требования. Изжить догматизм и декларативность в преподавании, сформировать у учащихся умение самостоятельно подходить к проблемам общественного развития сможет лишь учитель, творчески мыслящий, свободный от административно-командного стиля, полностью исключающий авторитаризм, подлинный гуманист. Все эти качества будущего учителя необходимо формировать в педагогическом вузе. Этот вопрос был поставлен в нашем теоретико-экспериментальном исследовании.

Различия в активности учителя потребовали введения представлений о структурном строении профессионального самосознания. Мы выделили три подструктуры: образную, понятийную и мотивационно-оценочную (поведенческую), а в качестве основного психологического условия развития профессионального самосознания служит желание преодолеть трудности в педагогической деятельности. Конструктивное преодоление трудностей

предполагает наличие педагогических средств деятельности (знаний и умений) и определенное эмоциональное состояние.

С этой целью были разработаны представления о структуре педагогической деятельности, структуре педагогического общения, структурно-иерархической модели личности. Эти теоретические разработки методического аппарата были направлены на формирование умений самоанализа, самооценки, самоконтроля и саморегуляции.

Работа проводилась поэтапно. Первоначально студентов знакомили с новыми идеями психолого-педагогической науки относительно труда учителя, со структурой педагогической деятельности, ее основными компонентами, их взаимосвязью и взаимовлиянием. На следующем этапе студенты овладевали приемами анализа, фиксации, регистрацией, хронометрированием, схемой анализа педагогической деятельности, которая представляет собой систему указаний, как и в какой по-

следовательности анализировать деятельность, какие компоненты и взаимосвязи между ними важно увидеть. На третьем этапе посещали уроки учителей-мастеров, проводились наблюдения, фиксация, хронометраж, разбор с помощью схемы анализа педагогической деятельности.

На четвертом этапе во время педагогической практики происходило закрепление и совершенствование методических приемов. Студенты на практике учились осуществлять анализ непосредственно на уроке, после его проведения; при планировании и проектировании своей деятельности. Овладение обобщенными принципами анализа дало возможность увидеть педагогическую деятельность в целом, понять логику и закономерности ее протекания, что позволило будущим учителям находить причины своих неудач, ошибок и трудностей.

Будущему учителю необходимо выяснить, как ученики понимают и оценивают его поведение, личностные особенности. Поэтому следующий методический прием самоконтроля педагогических воздействий позволил выяснить, строится ли процесс как диалог или как монолог; отличаются ли воздействия богатством репертуара или монотонностью и однообразием; преобладают информирующие и организующие воздействия или дисциплинирующие и оценивающие; оценка учащихся гибкая или дифференцированная или стереотипная. Самосознание включает в себя веру в предназначение учителя, гордость за свою профессию, достоинство. Г. Мюнстерберг по этому поводу писал: «Учитель, не чувствующий красоты и святости своего призвания, поступивший в школу не потому, что сердце его исполнено желанием учить молодежь, а только для того, чтобы иметь работу и добывать себе средства к существованию, — такой учитель приносит вред ученикам и еще больший вред самому себе». [1, С.273]

Данный методический прием применялся нами в эксперименте в ходе педагогической практики студентов. Его результаты показали, что будущие учителя делятся на группы, отличающиеся друг от друга соотношением типов и видов воздействий, знанием и пониманием учеников. У большинства студентов 1 группы (76%) в ходе урока преобладали дисциплинирующие и организующие словесные воздействия, выражающиеся в форме прямых требований. У 2 группы (24%) педагогическое общение диалогично по содержанию, студенты применяли на уроках разнообразные методические приемы, информирование строилось как рассуждение с применением предположений, различных мнений.

В ходе анализов всех уроков студенты пришли к выводу, что стереотипизация, шаблонность в общении свидетельствуют о направленности учителя не на реальные отношения, за которыми стоит личность учащегося, а на соблюдение правил предписанного ролевого функционирования. Затем был проведен тренинг, основной задачей которого было — максимально приближая их к реальной школьной жизни научить гибко переходить, соответственно ситуации, из одной позиции в другую, стремиться

не только воздействовать и управлять учащимися, но и быть открытым к их воздействию на себя.

В результате тренинга у студентов — будущих учителей произошел пересмотр собственных, усвоенных и уже стабилизированных представлений и понятий, повысилась сензитивность и способность противостоять нажиму привычек, развилась рефлексивность, которая предполагает не только ориентацию на собственную самооценку как субъекта общения, но и ориентацию на оценку себя глазами другого, т. е. необходимость быть не только субъектом, но и объектом воздействия.

Анкетирование профессиональной удовлетворенности направлено на выявление рассогласования между выраженностью мотивации по определенной группе факторов и неудовлетворительными условиями, препятствующими ее реализации. От субъективной удовлетворенности деятельностью, психологического комфорта во многом зависят уровень развития самосознания и эффективность педагогической деятельности. Неумение самостоятельно справиться с чувством неудовлетворенности приводит к снижению уровня самосознания. Удовлетворенность своей профессиональной деятельностью способствует успешному развитию самосознания, поддержанию необходимого эмоционального тонуса, чувства собственного достоинства. Наше исследование показало, что с помощью приема анкетирования возможно диагностировать, прогнозировать и корректировать поведение и самочувствие учителя.

В разработанную методическую программу мы включили приемы активизации внутренних психических резервов в направлении самопознания и саморазвития. В результате экспериментов у будущих учителей были сформированы приемы самоанализа, самооценки, самоконтроля. Применялся комплекс методических приемов: наблюдательные методы (наблюдение с помощью схем анализа личностных проявлений учителя на уроке, опосредованное самонаблюдение, еженедельный отчет о наиболее значимом событии), методы опроса (беседа, интервью, анкета), эксперимент (методика рисуночных ассоциаций С. Розенцвейга).

Методика рисуночных ассоциаций позволяет определять направление эмоциональных реакций учителя в условиях фрустрации, прогнозировать наиболее вероятное его поведение в реальных ситуациях. На основании ответов вычисляется показатель, который может быть обозначен как степень социальной адаптации.

Таким образом, результаты эксперимента привели к выводу, что показатель степени социальной адаптации у молодых специалистов выше, чем у учителей со стажем работы в школе, значит, фрустрационная толерантность снижается в соответствии со стажем работы в школе. В эксперименте выделялись различные способы преодоления учителями трудностей, типология которых применялась нами на практических занятиях. Центральная идея заключалась в том, что развитие профессионального самосознания личности учителя связано и обусловлено фор-

мированием определенных операционально-технических структур и личностных образований.

Программа направленного формирования профессионального самосознания применялась на спецкурсах, активными слушателями и участниками которых были студенты 4-5 курсов педагогического института. Занятия проводились систематически в течение двух лет. Программа включала, наряду с лекционно-теоретическими и практические занятия с применением активных методов обучения.

Процесс формирования профессионального самосознания учителя должен был обеспечивать изменение уровней развития его личности, т. е. переход от автоматизмов к рефлексии, от примитивизма к усложнению личностных структур, от подчинения стереотипам в педагогическом общении к сознательной эмпатии и гибкости поведения, от положения только обучающего и воспитывающего к самовоспитанию и саморазвитию.

Практические занятия проводились по следующей схеме: составление перечня проблем по определенной теме в ходе группового обсуждения, их типологизация; выявление актуального уровня психологических знаний, умений, навыков в ходе обсуждения конкретной проблемы в малых группах; обучение студентов приемам самоанализа, самооценки, самоконтроля, анализа конфликта и другим психологическим приемам; проведение ролевого тренинга, решение ситуационных задач; апробация психологических приемов, их индивидуальная модификация и коррекция в ходе практической деятельности; общее обсуждение результатов применения психологического инструментария, подведение итогов, формулировка выводов.

Занятия на спецкурсах строились по двум направлениям. Условия решения задач первого направления состояли в повышении общей психологической культуры учителя (формирование умений, связанных с анализом, переработкой, применением знаний из различных психологических источников по отношению к решению конкретных педагогических ситуаций); выработке новой, гуманистической позиции во взаимоотношениях с учеником, основанной на принципах доверия, уважения, понимания; в создании в учебно-воспитательном коллективе (пед. института) благоприятного психологического климата.

Из приемов повышения уровня развития профессиональной подготовки будущего учителя можно назвать следующие:

- формирование умений самооценки, самоанализа, самоконтроля в педагогической деятельности и педагогическом общении;
- формирование умений саморегуляции и самоуправления поведением в сложных ситуациях педагогического общения (включение интеллекта, логики, оценочно-рефлексивных умений, учителя между негативным стимулом и возможной ответной реакцией; замена отрицательных эмоциональных состояний положительными на основе волевого усилия как результата тренировки);
- моделирование различных фрустрирующих ситуаций, встречающихся на практике;
- формирование конструктивных способов преодоления трудностей во взаимодействии, способности к преодолению собственной эгоцентрической позиции;
- формирование осознанной потребности в систематическом самовоспитании и самообразовании.

В работе спецкурса значительное место занимали психологическое консультирование и психологическая коррекция. Методический блок был дополнен комплексом диагностических тестов вербального и невербального характера (тесты субъективного контроля, эмпатических тенденций, рисуночных ассоциаций), отражающих как осознаваемый, так и частично неосознаваемый уровень отношений к самим себе, к значимым другим, к сложным ситуациям и воздействиям.

На основании результатов взаимодополняющих тестов составлялась развернутая психологическая характеристика каждого, ознакомление с которой при усилении позитивных и ослаблении негативных качеств помогало ему развивать способность к самопознанию, разобраться в своих проблемах и найти индивидуальный путь саморазвития.

Индивидуально каждому задавался вопрос: «Какие качества профессионально значимы для современного «идеального педагога?» Ответы давались в свободно конструируемой форме. Затем написанный каждым список качеств, предлагалось расставить по рангам, а потом ранжировать по отношению к себе. Ответы обрабатывались и группировались в блоки в соответствии со смысловой

Таблица 1. Осознание профессионально значимых качеств педагога

Качества	Абитуриенты	Студенты
Профессиональные знания и общая эрудиция	2,48	2,75
Эмпатия	1,98	2,32
Доминантность	4,11	5,00
Целеустремленность и волевые качества	4,14	5,16
Идейная направленность	-	5,36
Коммуникабельность	4,81	5,72
Экспрессия	8,00	6,30

интерпретацией. Первые 7 качеств из 17, получившие наиболее высокие ранги в «идеальном» портрете учителя, представлены в таблице 1.

В качество «Профессиональные знания и общая эрудиция» вошли понятия: владение материалом, всесторонняя развитость, кругозор, эрудиция, информированность, начитанность, умение «подать материал», интересно рассказать о неинтересном.

Качество «Эмпатия»: сопереживание, сочувствие, отзывчивость, эмоциональная чуткость, психологическая проницательность, умение поставить себя на место ученика, способность понять чувства другого, душевность.

«Доминантность» обобщила: умение руководить, организаторские способности, деловитость, смелое принятие ответственности за других, правильное распределение обязанностей в коллективе, склонность вести за собой.

«Целеустремленность и волевые качества» — знать, чего хочешь, иметь в жизни высокую цель, стремиться к ее достижению, настойчивость, энергичность, способность «зажечь» других, преданность своему делу.

Литература:

1. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1915. С. 273.
2. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 1971. С.18

«Идейная направленность» — убежденность в пользе своего труда, политическая грамотность, моральная чистота.

«Коммуникабельность» — общительность, способность быстро устанавливать контакты, находить общий язык, открытость, разговорчивость.

«Экспрессия» — развитая речь, умение красиво говорить, эмоциональность, артистичность, художественность, богатая мимика, хорошие манеры.

Таким образом, подготовка педагогических кадров — процесс планомерный, непрерывный, хорошо координируемый учебно-методическим объединением. В.А. Сухомлинский в книге «Рождение гражданина» писал: «Идеи делаются святыми и нерушимыми, — не тогда, когда они запоминаются, а тогда, когда живут в живом трепете мысли и чувства, в созидании, поступках...как можно больше поступков, побуждаемых благородными желаниями, стремлениями личности к моральному идеалу, — вот одно из золотых правил воспитания ...». [2, с.18].

Театр и школа (на примере театра «Подсолнух» МОУ СОШ №47 г. Читы)

Глазунова Е.В., учитель иностранных языков
МОУ СОШ 47 г. Читы

Данная статья посвящена созданию школьного франкофонного театра. Рассматриваются функции, которые выполняет театр, его педагогическая составляющая в жизни школьников.

Любое дело начинается с единомышленников. Хорошо, если есть несколько взрослых, готовых собраться в команду. Желательно, чтобы эти люди были связаны как дружескими, так и профессиональными, в нашем случае — педагогическими, интересами. Не менее важно, чтобы они не представляли собой собрание исключительно гуманитариев. Если среди тех, кто решил поддержать ваше начинание, есть учитель физкультуры, физик, математик, педагог по трудовому и профессиональному образованию, то скорее всего вас ждет успех. Если же таковых нет, то постарайтесь найти способ заинтересовать самых разных людей, работающих рядом с вами. Театр в школе не может начинаться со взрослых. Даже если мы, педагоги, думаем, что в школе все определяют учителя, их желания или возможности, то на самом деле все в школе определяют дети. Их отношения, их проблемы, их запросы и их возможности.

Школьный театр может и должен имитировать взрослый театр в его лучших аспектах. Например, принцип коллективности как ответственность за то дело, которое выполняешь лично ты. Этот принцип может быть реализован как в большом школьном коллективе, так и в маленькой

группе, созданной для постановки одного-единственного представления. И тогда становится не столь важно — выходишь ты на сцену как главный герой трагедии или рассаживаешь малышей в зрительном зале, объясняя им, куда и зачем они пришли.

В профессиональном театре существует понятие «актерское раскрытие», когда спектакль, или режиссер, или собственные усилия (а возможно, все вместе) позволяют актеру максимально проявить свой творческий потенциал. Часто именно с таких «раскрытий» у актера начинается успешная карьера. Есть этому аналог и в школьном театре. Именно аналог, потому что говорить о серьезном актерском раскрытии, по моему убеждению, в школьном театре не следует, даже если и произошло такое чудо. Но следует обязательно говорить о личностном раскрытии. Об открытых возможностях, о том труде, который был вложен, о том пути, который был проделан в преодолении себя, начиная с простых механических усилий по освоению текста и своевременной явке на репетицию и заканчивая созданием цельного сценического образа и прочими театральными премудростями. Успех должен быть замечен не только взрослыми, но и сверстниками.

Ребенок, попав в положение актера, работая над ролью, по всем законам театра сам становится его творцом. Но еще он и организатор самого себя, и опора для других в общей работе, и человек обучающийся, и человек обучающий. Возможно ли все это постичь одновременно, без серьезного личного участия, без включения внутренних ресурсов, без настоящего волевого усилия. Создание условий для проявления этого усилия, для возможности узнать о себе то, что «я в состоянии проявить это усилие», и есть одно из множества, «зачем» существует школьный театр.

В нашей школе театральная труппа была создана в 2003 году. Это был не просто театр, а театр на французском языке. Организаторами этого театра были учителя французского языка Поликовская Лариса Анатольевна и Голубев Дмитрий Олегович. Этому предшествовало участие в семинарах «Французская Театральная Мастерская» в 2003 году под руководством Мари-Жозе Нарье. Целью данных семинаров было обучение учителей французского языка основам театрального мастерства для проведения театрализованных мероприятий на французском языке.

Франкофонный театр нашей школы «Подсолнух» был открытым театром для всех желающих, кто изучал французский язык. Дополнительные уроки, факультативы, драматические кружки, ежегодные конкурсы на лучшую постановку предполагали глубокую работу над текстом и развитие художественно-выразительных способностей учащихся.

Школьный театр становится средством для более глубокого изучения французского языка, что определяет его цели и задачи:

- приобщение к сокровищам французской поэзии и культуры в целом;
- привитие художественного вкуса;
- совершенствование французского языка, приобщение к чужой культуре.

Нужно помнить, что игра на сцене это колоссальная эмоциональная нагрузка. Большинство детей, которые

занимаются в театре, посещают другие кружки, и мы не вправе требовать от них заниматься только у вас, хотя мне было бы удобнее, если бы дети никуда не торопились, а все силы отдавали театру, тем самым повышая качество постановок. Но в школьный театр приходят в основном дети, которые не собираются становиться профессиональными актерами, им хочется попробовать ими побыть, им вообще хочется многое попробовать, потому что их влечет детская любознательность. Они посещают с удовольствием и спортивные секции и факультативы. Наличие в школе разных кружков, студий дает возможность ребенку разобраться, что же ему все-таки нужнее, в чем он может проявить себя наиболее полно. Вообще, посещение нескольких кружков нужно только поощрять, чем разнообразнее будут творческие проявления ребенка, тем более гармоничным человеком он вырастет.

Главное — предоставить детям возможность творческой реализации, создать им условия для этого, раскрепостить, высвободить ту творческую энергию, которая в них до поры до времени дремлет.

Смотреть на спектакли школьного театра, как на произведения искусства, предназначенные для любого зрителя, думаю, неправомерно. Наш театр адресует свои работы людям, которые нам близки — нашим родителям, друзьям, учителям, одноклассникам, всем ребятам нашей школы. Они — наши зрители, они — наши судьи. И, кстати, довольно строгие судьи, как это ни покажется странным. Мы очень хорошо знаем, как трудно удерживать внимание большого зала, наполненного детьми, как трудно заставить их переживать вместе с героями наших пьес. И если нам это удастся — это для нас высшая награда и главное удовольствие. Такой спектакль мы считаем хорошим.

Наш театр — репетиционный. Нам нравится долгий процесс подготовки к спектаклю... Изготовление костюмов и декораций — тоже долгий процесс и кто-то из ребят лучше всего проявляется в этом. Нам нравится делать спектакли с яркими декорациями и костюмами, в этом

Таблица 1

Год участия	Место прохождения, название конкурса	Результат
2004 г.	г. Иркутск, региональный фестиваль театра на французском языке	Номинация «Лучший французский»
2004 г.	г. Чита, фестиваль детского творчества «Мы изучаем французский»	1 место
2005 г.	г. Иркутск, региональный фестиваль театра на французском языке	2 место, номинация «Лучшая актриса» Бумажкина Ирина
2005 г.	г. Екатеринбург, Восточно-Сибирский театральный фестиваль	2 место, номинация «Лучший актер» Вараксин Никита
2006 г.	г. Иркутск, театральный фестиваль	1 место
2006 г.	г. Санкт-Петербург, международный фестиваль	2 место, поездка во Францию
2008 г.	г. Иркутск, региональный фестиваль французского театра	1 место, номинация «Лучший актер» Мусихин Никита
2008 г.	г. Казань, всероссийский фестиваль театра на французском языке	Сертификат участия

есть свой резон. Чтобы красиво спеть песню, тоже требуется время. Зачем торопиться, ведь театр — это еще и место нашего общения. Пока мы все придумываем, шьем и рисуем, спектакль потихонечку созревает, как бы сам собой, подходим к финалу. А финал — это долгожданная премьера, кульминация нашего долгого действия, которой заждались родители, друзья, одноклассники, а, главное, сами артисты.

Но премьерой спектакль не кончается. Мы его показываем еще несколько раз, у нас остаются видеокассеты с его записью, фотографии. Но самое главное — мы сами становимся немного другими, этот наш опыт никогда уже нас не покинет. И значит, школьный театр для его артистов является не «дополнительным образованием», а самым что ни на есть главным — образованием человека.

Хотелось бы поделиться некоторыми основными достижениями нашего театра «Подсолнух» (см. табл. 1).

Одна из самых серьезных проблем школьного театра — это выбор репертуара. Как и из чего его выбирать, каждый коллектив решает сам.

Очень часто репертуар легко выявить, поговорив с ребятами о том круге чтения, который для них актуален се-

годня. Возможно, будут названы те произведения, которые были культурным событием и в вашей жизни.

Проблема не в том, чтобы найти нужного автора (в конце концов, проведя время в читальном зале библиотеки, вы найдете большое количество материалов). Проблема в том, как актуализировать найденное произведение.

Результат общих усилий — готовое представление, праздник или спектакль — коцентрирует в себе все удаchi, неудачи, усилия, старания, открытия, слезы, смех, ночные бдения над декорациями и афишами, выяснения отношений между родителями и учителями...

Хотелось бы закончить свою статью словами В. А. Сухомлинского: «Без творческой жизни личность не может быть воспитанной, без творчества немислимы духовные-интеллектуальные, эмоциональные, эстетические взаимоотношения между людьми. Творчество — это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, это своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку».

В чем, собственно, прелесть театра? Не в том ли, что театральный спектакль подобен живому организму и постоянно развивается? Театр — это никогда не прекращающееся творчество.

Понятие «Карьера» в научно-практической литературе

Горчакова Л.Н., ст. преподаватель
Кузбасский государственный технический университет

Современная инновационная педагогика интегрирует множество теорий, которые в традиционном смысле редко рассматривались прежде как сугубо педагогические проблемы. Готовя конкурентоспособных специалистов в рамках вуза, нельзя забывать, что помимо узкоспециальных профессиональных знаний, общегуманитарной подготовки и формирования личностных характеристик будущих выпускников, важно их подготовить к будущей карьере. Имея теоретические представления о карьере и сформированные факторы, определяющие успешность карьеры, выпускник вуза заметно повышает свою конкурентоспособность, так как способен выстроить свой профессиональный путь и прогнозировать собственную успешность. Рассмотрим представления о карьере в рамках психолого-педагогической литературы.

Вопросы карьеры на сегодняшний момент стоят достаточно остро по многим причинам. Это и смена социально-экономических прерогатив, связанных с глобализацией рынка труда, развитием новых технологий; и изменения в условиях развития карьерного роста; появление новых профессий и девальвация старых и многое другое. Однако до сих пор в человеческом сознании существует мнение, что карьера — это нечто корыстное, это негативное стремление к славе или наживе, что высоко нравственная духовная личность будет избегать ставить на ведущее место в своей жизни достижение карьеры. Но наметившаяся в

середине-конце 90-х годов XX века тенденция внимательного отношения к карьере личности, стремительно развивается в XXI веке. Сейчас перед учеными встают вопросы, что же понимать под карьерой, насколько существенным для личности являются факторы ее определяющие, каким образом можно прогнозировать и сознательно планировать карьеру, в каком возрасте важно начинать выстраивать свою карьеру.

«Карьера — (итал. *carriera* — бег, жизненный путь, поприще) от лат. *carra* (телега, повозка) это быстрое и успешное продвижение в области общественной, научной, служебной и другой деятельности, достижение известности и славы, или материальной выгоды.

Слово карьера употребляется так же для определения рода занятий, профессии» [1]. Подобное определение карьеры сохранилось и сейчас. В большинстве случаев под карьерой подразумевается: успешное продвижение вперед, то есть: профессиональный рост, этапы профессионального восхождения; должностное продвижение; достижение социального статуса [словари 2003, 2004 г.г.]. Либо профессия, род занятий [2004, 2005].

В толковом словаре СИ. Ожегова это слово трактуется следующим образом: карьера это род занятий, деятельности; путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения. Этой же точки зрения придерживаются Г.С. Никифоров, и М.А. Дмитриева, трактуя карьеру, как вид за-

ятий, деятельности, а также путь к успехам в служебной деятельности [2].

Д.М. Иванцевич и А.А. Лобанов в своей публикации по карьерным вопросам в России утверждали, что карьера — это индивидуально осознанная последовательность изменений во взглядах, позиции и поведении, связанных с опытом работы и деятельности в течение трудовой жизни [3].

Н.А. Горелов приводит следующее определение: карьера — это линия продвижения работника, позволяющая реализовать его потребности в улучшении материального положения, достижении социального статуса, повышении властных полномочий и самореализации [4].

С.И. Сотникова приводит следующее определение: Карьера это индивидуально осознанная позиция и поведение, связанная с накоплением и использованием возрастающего человеческого капитала на протяжении рабочей жизни человека [5].

В.Ю. Иванов в своей работе «Управление карьерой менеджера: необходимость и основное содержание» говорит, что карьера — процесс профессионального, социально-экономического развития человека, выраженный в его продвижении по ступеням должностей, квалификации, статусов, вознаграждения и фиксируемый в определенной последовательности занимаемых на этих ступенях позиций, или развитие человека и освоение им социального (организационного) пространства [6].

Наиболее полное определение этого понятия нашлось у Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко: «Карьера — (от франц. *carrière*) — успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности. Целесообразно различать: 1) широкое понимание карьеры как профессиональное продвижение, профессиональный рост, как этапы восхождения человека к профессионализму, переход от одних уровней, этапов, ступеней профессионализма к другим, как процесс профессионализации (от выбора профессии к овладению профессией, затем упрочение профессиональных позиций, овладение мастерством, творчеством и др.); результатом карьеры в широком понимании является высокий профессионализм человека, достижение признанного профессионального статуса; 2) более узкое понимание карьеры как должностного продвижения; здесь на первый план выступает не только овладение уровнями и ступенями профессионализма, но и достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности; карьера здесь — это сознательно выбранный и реализуемый работником путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное саморазвитие человека в соответствии с уровнем его квалификации.» [7].

Вопросы карьеры активно обсуждались в западной научной литературе, причем до сих пор эта тема является актуальной и перспективной для западной науки. Отметим, что истоки рассмотрения этой проблемы можно найти еще

в психоаналитическом направлении, где утверждалось, что центральная роль в выборе профессии и профессиональной жизни в целом принадлежит различным формам потребностей. Например, в работах З. Фрейда профессиональная деятельность рассматривалась как форма удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной энергии, иными словами, выбор профессии понимался как сублимация.

Позднее сложилось представление о «психологии карьеры», как отдельной области западной психологической науки (Э. Мэйно, Р.М. Кантер, Э.Х. Шейн, П. Херриот, П. Спэреу, Дж. Л. Холэнд, Н. Никлсон, М.А. Уэст и другие). У вышеприведенных авторов упоминается не только традиционное определение карьеры как «пути», «дороги», «лестницы» но и оговаривается, что такое понимание устарело. В работах данных авторов подчеркивается, что сложившиеся традиционные представления о карьере, как о профессиональном пути претерпели существенные изменения. «Усиление конкурентной борьбы, стремление снизить издержки производства больше, чем конкуренты, информационные технологии и особое внимание к потребителю привели к снижению роли таких классических явлений, как «правильная расстановка» и «иерархическая структура».... [8].

Подобных взглядов придерживаются К. Л. Купер, Ф. Д. Дейв, М. П. Драйсколл, которые считают, что если в 1970-х годах XX века характерной для карьеры считалась стадия плато (карьера достигает своей высшей точки), то уже в 1990-х годах происходит появление карьер, где «нет явного прогресса». Появляется такой вид карьеры, как разносторонняя карьера, где ответственность за карьерный рост ложиться на плечи самих работников. «Здесь работники сами должны искать возможности для развития, тренировки и применения своих знаний, навыков и возможностей» [9].

Оксфордский словарь по социологии Г. Маршала определяет карьеру как роли, через которые проходит индивид за период трудовой жизни, приобретая возрастающий престиж и другие знаки уважения; хотя и не исключаются падения в должностной иерархии, связанные с социальной мобильностью [10].

В целом, анализ западных литературных источников показал, что изменившиеся условия на рынке труда привели к тому, что изменился не только взгляд на карьеру и ее виды, но и смысл, который вкладывается в это понятие. Карьера подразумевает качественные преобразования личности и определенную установку на эти преобразования.

Р. М. Кантер, М. Б. Артур, считают, что сотрудники, нацеленные на карьеру, улучшают свои карьерные возможности, стремятся к совершенствованию своих профессиональных навыков. Эту идею развивают в своих исследованиях Хирш и Джексон (1996). По их мнению, карьерный рост может осуществляться только путем приобретения сотрудником необходимых компетенций.

Обобщая работы западных исследователей можно заключить, что современным пониманием карьеры, с точки зрения многих авторов, является «последовательность работ и перехода от одной работы к другой» с учетом степени соответствия личностных характеристик отдельного. Нацеленность личности на карьеру позволяет улучшить собственные карьерные возможности.

Авторы единодушны во взгляде на то, что карьера зависит от особенностей и способностей личности. Многие ученые подчеркивают, что важную роль в успешной карьере играют приобретенные в течение жизни компетенции (стиль поведения, коммуникабельность и трудовые навыки). Важной мыслью для нас является то, что карьера подразумевает качественные преобразования личности и определенную установку на эти преобразования.

Подобные определения достаточно тесно перекликаются с представлениями о самоопределении личности, о жизненном самоопределении, существующими в отечественной психолого-педагогической литературе. Мы согласны, что личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию человеку на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, профессиональных в том числе, но является слишком широким для понимания такого вопроса, как профессиональная карьера личности.

В отечественной литературе вопрос карьеры был поднят на серьезном теоретическом уровне относительно недавно. До определенного момента в определении понятия «карьера» существовал устойчивый негативный оттенок, с силу ассоциации с понятием «карьеризм», который трактовался как «... — беспринципная погоня за личным успехом в любых видах деятельности, вызванная корыстными, индивидуальными целями». «Карьеризм предполагает главенствование личных интересов над интересами общества и рассматривается как аномальное управленческое развитие. К сожалению, до сих пор не появились соответствующие термины, отражающие позитивное отношение к людям, стремящимся сделать карьеру, т. е. соответствовать всем требованиям каждой занимаемой должности из их планируемой последовательности.» [11].

В отечественной практике, на начальном этапе изучения рассматриваемого нами вопроса, большое распространение получило представление о карьере, как о служебном иерархическом восходе и должностном росте. А более широкое понимание карьеры, которое включало бы кроме вышеупомянутого последовательность этапов профессионального развития, постоянное повышение потенциала работника не было определяющей трактовкой карьеры. Однако сейчас появились работы призванные пересмотреть традиционные представления о карьере личности. Хотя можно констатировать, что порой очень трудно четко отделить представления о профессиональной самореализации и карьере личности у целого ряда ученых.

А. И. Жук, И. И. Казимирская считают, что карьера — это «естественная потребность человека в полной жизненной самореализации всех его способностей на пользу

людям, обществу, приносящему ему удовлетворенность собой» [12]. Выбирая сферу профессиональной деятельности, человек сознательно (или неосознанно) строит свою личностную концепцию благополучного будущего, упорядоченного, взаимосогласованного, предсказуемого и понятного. В этой личностной концепции своего будущего он видит себя удачливым и неуязвимым. «В карьере человека фиксируется динамика его социально-экономического положения, статусно-ролевого уровня, масштабов и форм социальной активности. Сущностной характеристикой карьеры является продвижение вперед, активность человека в освоении и совершенствовании способов профессиональной деятельности с учетом динамичности ценностных ориентаций, темпов и направленности социокультурного развития общества» [12]

На основе обобщения исследований в области социологии, психологии и педагогики (С. Бауман, В. И. Верховин, Р. В. Рывкин, А. Л. Журавлев, З. П. Румянцева, Л. М. Митина, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьмина, А. Е. Климов, А. И. Жилина, О. С. Симановская, и др.) выделены два подхода к анализу карьерного роста человека: экономический (З. П. Румянцева, М. А. Соломатина и др.) и социально-психологический (А. Л. Журавлев, А. Я. Кибанов, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.).

С точки зрения экономического подхода карьера означает поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанного с деятельностью работника. Часто понятие карьера отождествляется с понятием деловой карьеры. С позиции экономического подхода карьера — получение больших полномочий, более высокого статуса, престижа, власти, большего количества денег.

А в контексте социально-психологического подхода карьера рассматривается с двух сторон — социальной и индивидуальной: как самореализация индивида, проявляющаяся в продвижении или достижении престижного (перспективного) уровня в социуме; как социальная технология, направленная на решение индивидуальных и организационных проблем в современных условиях. [13].

Таким образом, в современной литературе нет общепринятого понимания карьеры. Карьеру определяют как: жизненный путь, поприще; быстрое и успешное *продвижение* в профессии и отдельных областях жизнедеятельности человека; *поступательное продвижение*; *достижение* известности и славы, или материальной выгоды; *профессия, род занятий*; *переход* от одних уровней, этапов, ступеней профессионализма к другим, как *процесс* профессионализации; *последовательность работ* и перехода от одной работы к другой; *естественная потребность* человека; *получение полномочий*; *самоопределение*; *самореализация*; *осознанная позиция и поведение*. Важно заметить, что в современном понимании карьера может рассматриваться не только как продвижение по службе. Речь может идти о карьере домохозяйек, матерей, учащихся, и прочее. Карьера может рассматри-

ваться как род занятий, деятельности. Например, карьера менеджера, карьера музыканта, артиста, политика [14]. Также понятие карьеры не означает непереносимое и постоянное движение вверх по организационной иерархии.

В целом, опираясь на современные психолого-педагогические исследования, можно заключить, что *карьера — это осознанное поведение личности, на-*

правленное на самореализацию личности в профессии, характеризующееся переходом от одних уровней, этапов профессионализма к другим. Представления о карьере и факторы, влияющие на карьерный рост необходимо целенаправленно формировать в рамках педагогического процесса университета, с целью повышения конкурентоспособности выпускника университета.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия, М.: Советская энциклопедия, 1973 г, 3-е изд т.11
2. Г.С. Никифоров, и М.А. Дмитриева Психология профессиональной деятельности и менеджмента, СПб.: Питер, 2003
3. Д.М. Иванцевич Человеческие ресурсы управления М.: Дело, 1993.
4. Н.А. Горелов. Энциклопедия труда и занятости СПб: Издательство СПбГУЭФ, 1997
5. С.И Сотникова, управление карьерой М.: Инфра-М, 2006
6. В.Ю. Иванов, Управление карьерой менеджера: необходимость и основное содержание /В.Ю. Иванов// Менеджмент в России и за рубежом. — 1998. — № 5.
7. Большой психологический словарь сост. Б.Г Мещеряков, В. П. Зинченко М.: Олма-пресс, 2004
8. Управление человеческими ресурсами /Под ред. М.Пула, М.Уорнера. — СПб.: Питер, 2002. — 1200 с. (Серия «Бизнес-класс»), с. 658-675
9. Купер Кэри Л., Дэйв Филипп Дж., О'Драйсколл Майкл Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение Издательство: СПб.: Гуманитарный Центр, 2007
10. Marshall G. Oxford dictionary of sociology / G. Marshall. — Oxford. 1998
11. Поленц И. А. Формирование системы управления карьерой в организации: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук Екатеринбург, 2006.
12. Основы педагогики: учеб. пособие / Под редакцией Е.А Коновальчик, А.И Жук, И.И Казимирская, О.Л. Жук. — Минск: Аверсэв, 2003
13. Александрова М.В. автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. В. Новгород, 2007
14. Филина, Ф.Н. Понятие и этапы карьеры специалиста / Ф.Н. Филина //Российский бухгалтер . — 2007. — № 5

Из опыта применения зрительных опор для развития навыков монологической речи при обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Денисенко Т.М., ассистент

Новокузнецкий филиал Кемеровского государственного университета

Занимаясь подготовкой специалистов в области менеджмента, маркетинга, экономики и финансов, университеты должны уделять особое внимание подготовке управленцев со знанием иностранного языка.

С расширением международного сотрудничества возникает необходимость в выступлениях (сообщениях, докладах) на иностранном языке специалистов из разных областей знаний. В связи с этим возрастает необходимость обучения студентов неязыковых вузов подготовленной монологической речи. В настоящее время в школе и в вузе обучению этому виду монологического высказывания уделяется недостаточное внимание. Такая позиция представляется ошибочной, поскольку именно этот аспект обучения дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и соответственно строить свое высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя.

Монологическая речь требует от говорящего умения связно и последовательно излагать свои мысли, выражать

их в ясной и отчетливой форме. При овладении монологической речью на иностранном языке эти трудности значительно усложняются в связи с тем, что обучаемые не владеют свободно языковыми средствами, которые необходимы говорящему для выражения мысли. И хотя монологические умения на иностранном языке формируются уже в школе, развивать и совершенствовать их — не менее сложная задача.

Развитие и совершенствование умений говорения на иностранном языке в неязыковом вузе происходит чаще всего на основе прочитанного текста, как правило, текста по специальности с характерной терминологией. При обучении подготовленному монологическому высказыванию, методически важно, чтобы задания способствовали не простому механическому заучиванию текста, а побуждали к подлинно самостоятельному речевому высказыванию. Также необходимо, чтобы цель монолога не дублировала речевую цель автора текста.

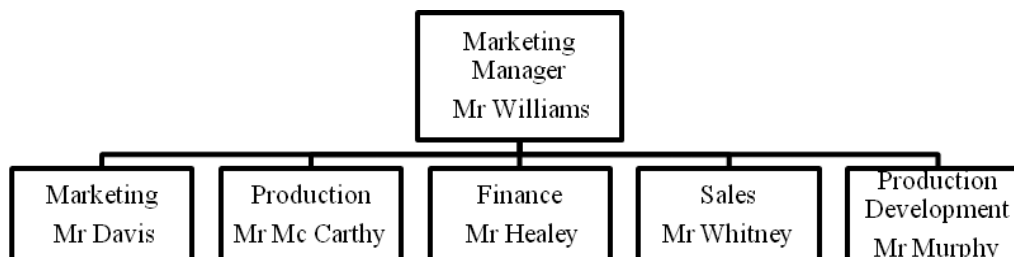


Рисунок 1

Развитию монологических навыков, особенно продолжительных высказываний, помогают зрительные опоры. Назначение опор — непосредственно или опосредованно помочь порождению речевому высказыванию студента. Любая опора — это способ управления высказыванием, но в зависимости от опоры характер управления будет разным. В практике нашей работы мы применяем как готовые зрительные опоры из учебника, так и создаваемые нами на практических занятиях со студентами.

Например, чтобы кратко изложить содержание текста 'Smallcrown Ltd' (название компании) студенты-экономисты пользуются **планом текста**, образец которого есть в учебнике [1, с.10]:

- 1) The company «Smallcrown Limited».
- 2) Smallcrown's difficulties and the help of the merchant bank.
- 3) The new Chairman's policy and its results.
- 4) The meeting at the Bank.
- 5) The discussion of the priority project at Davis's office.
- 6) Marketing Manager's decision to submit the BSM-3 project.

Раскрывая пункты плана, студенты кратко излагают суть прочитанного, интерпретируют факты, производят необходимые языковые и речевые трансформации.

Рассказывая об организационной структуре все той же компании, студенты пользуются **иерархической опорной схемой** [1, с. 23] (рис. 1).

Удобной зрительной опорой, на наш взгляд, является так называемый «Зиг-заг», который учитывает физио-

логию движения глаза. Сначала данный вид опоры студенты составляют на практическом занятии под руководством преподавателя, затем делают это самостоятельно. Ниже находится пример опоры «Зиг-заг», помогающий составить краткое резюме экстренного совещания руководства компании, на котором обсуждались последствия пожара. Сначала составляется обобщенный вариант схемы высказывания, еще не наполненной конкретным содержанием (рис. 2).

Эта схема отображает последовательность обсуждаемых на собрании проблем и принятых по каждой из них решений по устранению последствий пожара.

Затем на ее основе составляется схема-конспект. Мы намеренно применяем в схеме-конспекте синтаксически однотипные предложения. Это необходимо для средних и слабых студентов, чтобы сосредоточить все внимание не на грамматике, а на усвоении новой терминологической лексики (рис. 3).

В учебнике также есть тексты общенаучного характера, содержательное наполнение которых составляют общеэкономические и узкоспециальные экономические термины. Традиционно, тексты научного стиля реализуют теоретическое мышление в понятийно-логической форме. В учебнике для экономистов в подобных текстах описываются те или иные экономические явления, раскрывается суть тех или иных экономических понятий. Поэтому кратко резюмировать прочитанное, можно сформулировав определение для того или иного термина или нескольких тематически связанных между собой терминов.

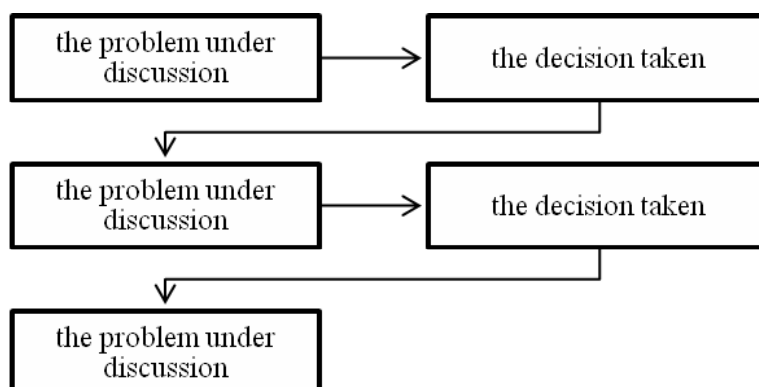


Рисунок 2

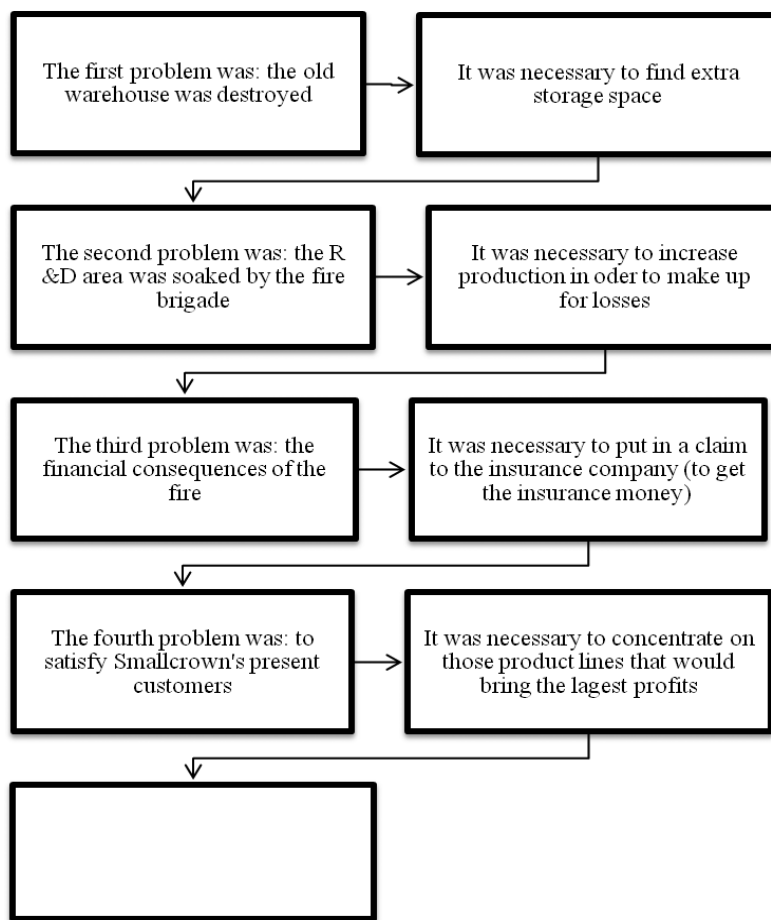


Рисунок 3

Наиболее полно понятийно-логическую форму мышления отражают родовидовые определения. Дать представление студентам о том, что такое родовидовая иерархия можно напомнив таблицу Менделеева или систему видовременных форм английского глагола, где каждая видовременная форма является частью более общей группы времен Present, Past или Future. Родовидовые отношения зафиксированы в названии каждой формы. К примеру, Present Simple — первое слово отражает род, а второе — вид.

Сразу оговоримся, что составляемые студентами определения не претендуют на подлинно научные определения, которые даются, например, в терминологических словарях. Представляется, что эти определения приближены к так называемым «definitions in use» — определениям для употребления, применения в речи.

Так, в тексте «Import-Export Documentation» [1, с.147] содержатся сведения о видах документов, которые необходимо оформлять при импорте-экспорте товаров. Обобщенная **схема для определения** выглядит как схема сложноподчиненного предложения:

Термин — (is) (родовое понятие), (видовой признак).

При составлении родовидовых определений студенты должны ответить на два главных вопроса: 1) какое общее

понятие объединяет данные виды документов (ближайшее родовое понятие подчеркнуто в примерах ниже, а курсивом выделен ядровый термин) и 2) что отличает каждый вид документа от других ему подобных (мы стараемся подвести к однотипному признаку или признакам). В результате получаются следующие определения:

Commercial Invoice — a basic document used in export and import, which contains the names, the addresses and other information about the consigner and the consignee and a full description of the goods.

Certificate of Origin — a document used in export and import, which contains the information about the country of origin.

Packing List — a document used in export and import, which contains the number and the kind of packages, their contents, the net and the gross weight and the full dimensions and total size of each package.

Большой эффект в обучении, как нам кажется, достигается, когда удастся сочетать традиционные и инновационные приемы работы. Применение компьютерных технологий позволяет расширить возможности иностранного языка в подготовке специалистов. Одну из главных ролей при подготовке сообщений по страноведению, научных докладов для студенческой конференции, защиты собственных проектов и других пу-

бличных выступлений на английском языке играет электронное сопровождение, созданное в программе Power Point — **слайд-презентация**, которая демонстрируется с помощью проектора.

Умение создавать презентации в Power Point является одним из базовых умений по информатике в школе. Поэтому практически все студенты владеют этой технологией. Уже на этапе подготовки, необходимость создания презентации, заставляет студентов более осмысленно работать над содержанием текстов, задаваясь вопросом о том, что главное, а что второстепенное в выбранной ими теме и тестах; как правильно структурировать текст своего выступления; как грамматически правильно прокомментировать схему, таблицу, диаграмму, какие риторические приемы необходимы в начале, по ходу и в конце выступления. Текст публичного выступления, приближаясь к ораторской речи, отличается усложненным синтаксисом и усложненными лексическими конструкциями. Публичное выступление, даже на небольшую ау-

диторию, помимо всего прочего, психологически трудно для многих студентов. Зрительная опора в виде хорошей слайд-презентации помогает выступающему передавать в устной форме содержание подготовленного им на иностранном языке текста, а слушающей аудитории адекватно и с пониманием его воспринимать.

Такой способ применения технических средств как вспомогательных является наиболее распространенным в вузе и в будущем найдет еще большее применение.

По мнению многих специалистов, говорение является самым сложным видом деятельности для изучающих иностранный язык. Применение разнообразных зрительных опор, таких как план текста, иерархическая схема, 'зиг-заг', схема для определения, слайд-презентация, помогают студентам целенаправленно, логично, последовательно и выразительно выражать свои мысли на иностранном языке, дают почувствовать свои возможности, свое продвижение вперед, и, как следствие, повышают уровень мотивации учебной деятельности.

Литература:

1. Брюховец Н.А., Чахоян Л.П. Английский язык. Менеджмент, маркетинг, таможенное дело. — СПб., «Профессия», 2003. — 288с
2. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учебное пособие для филологических специальностей вузов. - М., Высшая школа, 1987, 104с.

Предпочтения детей и подростков в выборе литературы для чтения

Епифанова М.В., аспирант; Еремина Е.И., аспирант
Московский гуманитарный педагогический институт

Ты ищешь знаний, мудрости земной,
Ты ищешь смысла жизни во вселенной?
Найди на полке книгу и раскрой
Источник мысли чистый, вдохновенный.

А. Мирицхулава

Детское чтение можно рассматривать с двух сторон. С одной стороны — это произведения художественной, научно-художественной и научно-популярной литературы, читаемые детьми и подростками. С другой, педагогической стороны — это процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге, умения правильно и глубоко понимать прочитанное, что в конечном итоге приводит к развитию эстетического чувства, формированию нравственности. Для того, чтобы успешно осуществлять умственное нравственное и эстетическое воспитание детей, в произведениях детской литературы должны сочетаться познавательная ценность, нравственные идеалы и художественная совершенство. Особое значение приобретает проблема положительного героя, который является для юных читателей образцом для подражания.

К сожалению, в настоящее время происходит процесс падения читательской культуры среди детей и подростков.

Согласно данным исследователей Института социологии Российской Академии Наук за последние десятилетия выросло несколько поколений нечитающих граждан. По этому поводу начинают бить тревогу не только специалисты, но и государственные структуры. В связи с этим ООН объявил период 2003 — 2012 года десятилетием грамотности. Грамотность — это определенная степень знания законов родного языка в сочетании с навыками устной и письменной речи; один из важнейших показателей культурного уровня населения.

Современному обществу необходимо формировать интерес к чтению у детей и подростков, организовывать руководство детским чтением со стороны родителей и педагогов. Безусловно, современный подросток читает не так и не то, что читали предшествующие поколения. В настоящее время мы можем говорить о том, что меняются характеристики детского чтения: статус чтения, его длительность, время чтения на досуге, характер, способ

работы с текстом, репертуар чтения детей и подростков, а также мотивы и стимулы чтения, предпочтения в выборе произведений, а самое важное, меняется и источник получения печатной информации, на смену книги приходит компьютер. Если раньше свободное время подростки проводили за чтением книг, то сейчас они увлечены телепросмотрами и компьютерными играми. С одной стороны появление компьютера в жизни ребенка «обусловлено постоянно меняющимся информационным пространством, ведь в большинстве именно школьники и подростки являются той социальной группой, которые с легкостью осваивают новые информационные технологии» [3, с.150-151]. Но, с другой стороны, компьютер и выход в Интернет не должны стать препятствием к чтению книг у детей и подростков.

В жизни детей и подростков чтение играет важную роль. Как правило, читать любят преимущественно «дети младшего школьного возраста, чем дети старше, тем меньше времени у них занимает чтение на досуге и тем меньше они любят читать» [3, с.139]. В подростковом возрасте детей необходимо снова «ввести» в интересный и увлекательный мир чтения, а так же предложить произведения, которые будут им интересны. Родители в этом играют немаловажную роль, ведь именно в этот период книги для детей чаще всего выбирают взрослые. Взаимопонимание и слаженный диалог между родителями и детьми, совместное чтение, правильно подобранных книг поможет ввести литературу в повседневную жизнь ребенка. Родителям необходимо уважать самостоятельность выбора книг своих детей для чтения, даже если это не то произведение или не тот автор, которого выбрали бы для них взрослые. Важно, чтобы ребенка дома окружали книги, а взрослые являлись бы примером для своих детей, то есть не отказывались от чтения книг в пользу просмотра телевизора или новостных лент в Интернете. Впоследствии, когда дети взрослеют, родители могут играть роль советчика в выборе книг, но важно позволить ребенку развивать собственный читательский вкус.

В подростковом возрасте у детей появляются новые интересы, и чтение может стать в это время для них жизненной опорой, дать необходимую информацию и помочь сформировать их собственные вкусы, понять поведение окружающих. Чтение расширяет детские горизонты, предлагая юному читателю как образы прошлого в мифах и легендах, настоящего, через современные романы, так и будущего, воссозданного в фантастике. А юмор и ирония обеспечивают развлечение и уход подростка от повседневности.

Выбор детей, особенно в раннем возрасте, останавливается на сказках и рассказах. В рассказах детей привлекает, как относительно небольшой объем, так и динамичный сюжет, который призван увлечь ребенка, вызвать желание перевернуть страницу и узнать, что же случится дальше. Например, рассказы таких авторов, как В. Драгунский, Ю. Коваль, В. Осеева, Н. Носов, Б. Житков и др. К.Д.Ушинский считал, что «сказки — это первые и бле-

стящие попытки русской народной педагогики, и никто не может состязаться с педагогическим гением народа, кроме того, они составляют превосходное упражнение в первоначальном чтении» [2, с.314]. Если сказки выбираются доступно пониманию ребенка, то он вскоре сам изъявляет желание пересказывать и перечитывать их самостоятельно. Такой пересказ может стать первым шагом к активному читательскому восприятию. Детям могут быть предложены сказки следующих авторов: Ш. Перро, Г. Х. Андерсена, Братьев Гримм, Е. Шварца, В. Батхена, Т. Крючковой, Г. Демыкиной, В. Каверина и др.

Но также хорошо они могут, откликаются и на другую литературу, например:

- детскую поэзию;
- научно-познавательную литературу;
- приключенческую литературу;
- фэнтези;
- романы для детей и подростков.

В настоящее время активно развивается детская поэзия. Подростки с большим интересом относятся к творчеству современных поэтов (А. Гиваргизов, Е. Благина, А. Усачев) их привлекает игровой характер поэзии: игра смысла и звука, а так же круг тем, затрагиваемых поэтами (учеба, любовь, дружба). Но не надо забывать и о классике (В.В. Жуковский, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, С.Есенин и др.) знакомство с такого рода стихотворениями формирует у учащихся языковой вкус, а также показывая всю глубину переживаемых чувств, развивает у подростков глубокое эмоциональное восприятие. Недаром поэзия всегда неразрывно связывалась с совершенством, с красотой.

Среди подростков научно-познавательная литература востребована в различных своих проявлениях, таких как: научно-популярная (А. Костин «Птицы»), научно-художественная (Л. и С. Хокинг «Джордж и тайны вселенной») и энциклопедическая («Большая энциклопедия животного мира»; «Астрономия. Энциклопедия окружающего мира»; «Иллюстрированная семейная энциклопедия»). Научно-познавательная литература вводит читателя в мир науки, формируя воображение и познавательный интерес подростков, тем самым расширяя их кругозор и литературные предпочтения. Н.Н. Светловская вместе с Т.С. Пиче-оол дают свое определение познавательной литературы для детей и подростков, полагая, что это «та книга, которая привлекает внимание ребенка к реальным явлениям, процессам, тайнам и загадкам окружающего мира, т. е. рассказывает ребенку о том, чего он не замечает или не знает, но может узнать в процессе своего взросления» [1, с.143]. Главными требованиями к научно-познавательной литературе для детей являются не только строгая научность и достоверность знаний, а также простота, и увлекательность изложения. Если чтение увлекательно, то ребенок читает с радостью. Кроме того, каждый ребенок имеет свои особые интересы. Некоторые любят читать про природу, другие про животных, третьи об истории.

Тяга подростков к приключенческой литературе характеризуется стремительным и динамичным сюжетом, напряженным конфликтом, тайной, как сюжетообразующим началом. Она взаимодействует с жанром путешествия. Приключенческую литературу можно смело разделить на давно ставшую классикой (Р. Л. Стивенсон «Остров сокровищ»; Ж. Верн «Дети капитана Гранта»; Р. Киплинг «Книга Джунглей») и современные произведения (В. Аксенов «Мой дедушка — памятник»; Й. Колфер «Очень страшная миссис Мерфи»).

Детективы, как, впрочем, и вся литература, бывают разнообразными. Бывают классические детективы, т. е. художественные, которые содержат в себе нравственные и эстетические ценности (А. Конан Дойл «Шерлок Холмс»; А. Кристи «Эркюль Пуаро», «Десять негритят»). Такие детективы прочитываются на одном дыхании в раннем возрасте, и дают многим детям толчок к творчеству, фантазии. В настоящее время появляется огромное множество современных детективов для детей и подростков, например: Е. Вильмонт «Криминальные каникулы»; Ф. Келли «Оживленное движение». Хорошие детективы тренируют логику мышления у подростка, учат наблюдательности и умению прогнозировать. Также встречаются детективы нехудожественные, слабые, как с эстетической, так и с нравственной точки зрения. Задача родителей уберечь подростков от такого рода книг, посоветовать им что-то другое. Полезными могут стать списки для внеклассного чтения, которые предлагают учителя. Рекомендуемые списки включают книги «проверенные временем». Они не навредят подростку, а только принесут ему огромную пользу.

Фэнтези является одним из любимых жанров среди подростков. Как правило, действие в фэнтези проис-

ходит в выдуманном мире или на другой планете, где реально существуют мистические силы. Для детей условный мир созданный писателем и его игровая функция увлекает детей и воспринимается с большим интересом. Назовем некоторые произведения в жанре фэнтези, например: Л. Стейплз «Хроники Нарнии»; Х. Блэк и Т. ДиТерлицци «Спайдервик. Хроники»; Ф. Пулман «Золотой компас» и др.

Меняется жизнь, и меняются читательские предпочтения подростков, появляются огромное количество современных романов и повестей для детей и подростков. Авторы современных романов и повестей намеренно отражают сегодняшнее общество, тем самым делая произведения более реалистичными. Они часто обращаются к темам, которые будут близки и понятны подросткам, зачастую романы затрагивают и социальные проблемы общества. Подчас писатели в своих романах не дают однозначных ответов, таким образом помогая детям сделать свои собственные выводы. Например: Ф. Бернетт «Маленькая принцесса»; А. Тор «Пруд белых лилий»; Е. Мурашова «Гвардия тревоги», «Класс коррекции»; С. Ждемисон «Леди Джейн»; Э. Мит-Смит «Девичий мирок (история одной школы)»; Жан-Клод Мурлева «Река, текущая вспять».

В целом мы можем говорить о том, что предпочтения детей и подростков очень разнообразны.

На сегодняшний момент в чтении детей и подростков происходят серьезные изменения, которые носят глубокий характер. Задача родителей и педагогов направлять чтение детей и подростков, предлагая им те книги, которые будут способствовать развитию любви к чтению, возникновению нравственных ориентиров на их жизненном пути. Также серьезное и вдумчивое чтение помогает подростку выработать свою жизненную позицию.

Литература:

1. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению. Практическая методика. — М.: Academia, 2001. — 286 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в двух томах т.2/ под. ред. А.И. Пискунова — М.: Педагогика, 1974, 438с.
3. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. — М.: КомКнига, 2007. — 286 с.

Современные подходы к проблеме формирования коммуникативной компетенции у будущих госслужащих

Запорожец Е.А., соискатель
Уральская академия государственной службы

Поскольку в нашем исследовании для анализа взята педагогическая проблема, то необходимо преломление философских положений к общенаучным психолого-педагогическим теориям. В качестве методологических оснований мы выбрали деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный подходы.

Проведя теоретическое исследование проблем формирования коммуникативной компетенции у будущих госслужащих, мы определили, что к данному процессу целесообразно применить указанные подходы. В рамках статьи остановимся на их кратком обосновании и раскрытии.

На современном этапе становления и развития системы профессионального образования наиболее важной и значимой является деятельностная направленность. Идеологической теоретической базой таких исследований является разработанный А.А. Леонтьевым деятельностный подход в обучении. Представители деятельностного подхода (О.А. Абдуллина, К.А. Абдулханова — Славская, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.Н. Шукина и др.) выступают против абсолютизации в образовании одной из форм знания. Живое личностное знание противопоставляется бессубъектному, транслируемому в виде информации, сведений.

В работах выше перечисленных ученых определяется сущность, структура и функции педагогической деятельности; ее виды, профессионально обусловленные требования к педагогу, необходимые преподавателю знания, умения и навыки; освещаются вопросы педагогической направленности, педагогической компетентности, педагогического мастерства [5, 68]. В исследованиях, посвященных теории и практике высшего профессионального образования (Т.А. Ладыженская, А.М. Новиков, В.А. Попков, Н.Ф. Талызина), подчеркивается деятельностная направленность профессионального образования. Как отмечает А.Н. Новиков, длительное время российская (советская) общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического так называемого «знаниевого подхода» — основной образовательной задачей считалось усвоение учащимися, студентами прочных систематизированных знаний (умения и навыки всегда выступали второстепенными по отношению к знаниям компонентами). Сейчас акцент меняется от гностического подхода — к деятельностному: основная цель рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, и в том числе к творческому профессиональному труду [7, 26].

Практика показывает, что в образовательном процессе вуза «в основном используются традиционные технологии обучения: лекции, семинары, преимущественно репродуктивные способы организации учебно — по-

знавательной деятельности студентов. Отсутствует осознанное стремление к осознанному самообразованию и самосовершенствованию; ярко выражена традиционная установка на «знаниевую» парадигму; нет готовности сопереживать чувствам и эмоциям учеников; работают в основном по образцу; не владеют рефлексивными умениями.

Наиболее полную психологическую концепцию деятельности можно увидеть в работах А.Н. Леонтьева и его учеников. Автор рассматривает деятельность как реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций — функциональных единиц деятельности... Процесс активности человека побуждается тем, или иным качеством, за которым стоит та или иная потребность. При этом мотив деятельности может быть как осознанным, так и не осознаваемым. Действия же побуждаются осознаваемой целью, т. е. результатом, который может быть получен данным действием.

Деятельность может быть освоена в деятельности: выделена как предмет усвоения, осознана учащимися и присвоена ими. Только через методы активного обучения можно проектировать образовательную ситуацию, в которой проявляется деятельностное содержание образования.

Все вышесказанное предъявляет серьезные требования к организации учебного процесса в высшем учебном заведении и к уровню научной разработки проблем дидактики высшей школы. Согласно деятельностному подходу одним из ведущих факторов в обучении является деятельность, поэтому для научного обоснования методики формирования коммуникативной компетенции у будущих государственных служащих как метода формирования коммуникативных умений будем использовать деятельностный подход.

В современной ситуации, особо актуальный характер в проблеме подготовки специалиста приобрели и обобщающие подходы личностно ориентированного образования, необходимые для формирования специалиста. Причиной этого стали изменившиеся социально — экономические условия в стране в 90-годы, XX века, переход к рыночной экономике.

Понятие «квалификация» изменилось, соответственно стал вопрос о компетенции специалистов нового типа. Кроме того, в отечественном профессиональном образовании стала обсуждаться тема о необходимости сближения нашего качества профессионального образования с уровнем стран мирового сообщества.

Существенное влияние на методологию нашего исследования оказали работы в области личностно — ориентированного обучения и психологии профессионального

образования (Н.А. Алексеев, Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская и др.).

Личностно ориентированный подход в образовании предполагает, что принцип обучения основывается на личности обучаемого, его мотивах и целях, способностях, активности. Взаимодействие обучаемых и педагогов как субъект процесса обучения принципиально изменяется. Реализация «центрированного на ученика подхода» (И.А. Зимняя) осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения которые обеспечивают: организацию субъект-субъектного взаимодействия между обучаемым и педагогом; формирование активности обучаемого, его готовности к учению, решению проблемных задач; создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста; создания условий для самосовершенствования, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых [1,15].

Мы разделяем точку зрения Л.С. Зинкиной [2,35] о том, что на завершающей ступени образования речь идет о личностно ориентированном профессиональном образовании, на начальных этапах которого источником профессионального развития является уровень личностного развития. А цель личностно ориентированного профессионального образования — развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.

В процессе профессионального становления («профессионализации») происходит формирование профессионально важных качеств, то есть при формировании важных качеств будущего специалиста, при обучении собственно и происходит процесс его становления. Под профессионально важными качествами исследователи понимают те качества личности, благодаря которым можно достичь эффективности профессиональной деятельности. К ним относятся такие характеристики личности, как потребность в труде, профессиональных достижениях и успехе, корпоративность, также и готовность человека к инновациям [6,25]. В целом, личностно ориентированный подход в обучении, означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.; оно принимает их и соразмеряется с ними. Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности,

становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации [1,19].

Рассматривая личность в его профессиональной деятельности, мы сделали вывод о целесообразности использования личностно ориентированного подхода в нашем диссертационном исследовании.

Переход высшего профессионального образования на стандарты третьего поколения актуализирует и делает ключевой проблему компетенций в образовательной парадигме. Важность этого вопроса заключается в том, что обсуждение компетенций непосредственно связано с построением образовательных стандартов, наполнение их содержательными компонентами.

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании.

В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Вклад в изучение вопросов компетентностного подхода в профессиональном образовании внесли В.И. Андреев, В.П. Андронов, В. И. Байденко, Ю.Н. Белокопытов, Л.Н. Боголюбов, Л.К. Гейфман, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, Э.А. Уткин, А.В. Хуторской и др.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Мы согласны с мнением С.В. Курашевой [4,23] в том, что в нашем случае это педагогические ситуации, поэтому реализация компетентностного подхода, возможна только при педагогизации учебного процесса в вузе, т. е. подчинении всех звеньев и сторон обучения и воспитания студентов задачам их профессионально — педагогической подготовки. Это значит, что не только психолого-педагогические, но и другие дисциплины должны преподаваться таким образом, чтобы ориентировать студентов на педагогическую деятельность.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны учебные технологии и учебные мате-

риалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур [3,18]. Анализ источников показал, что к изучению роли и образовательных возможностей, имеющихся в педагогических дисциплинах, обращаются многие исследователи (Н.П. Аникеева, Е. В. Бондаревская, З.И. Васильева, Г.Г. Столяров, и др.).

В данных работах накоплен большой материал об особенностях построения и преподавания педагогических дисциплин в рамках высшего профессионального образования. Включение студентов в освоение различных педагогических и психологических теорий и систем содействуют развитию у будущих управленцев вариативности мышления, установки на постоянный диалог, закладывающие основы для развития собственной интуиции и т. д.

Использование компетентностного подхода основывается на понимании того, что прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности, что предполагает переход от классического понятия «человеческие ресурсы» к компе-

тенции «компетентностного человека».

Компетентностный подход к определению целей высшего профессионального образования дает возможность согласовать ожидания педагогов и обучаемых. Определение целей высшего профессионального образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести обучаемые в результате образовательной деятельности.

Исходя из указанного мы считаем, что к процессу формирования коммуникативной компетенции государственных служащих, должен выстраиваться на основе компетентностного подхода.

Итак, современными подходами к проблеме формирования коммуникативной компетенции являются деятельностный, личностно ориентированный и компетентностный и реализация данных подходов требует нового содержания профессионального образования, отвечающего потребностям современности, учитывающего российский опыт, опыт западных стран, ориентированного на развитие личности, самореализацию, возможности адаптации к меняющимся социальным условиям.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов н /Д.-1997.- с.114-115
2. Зникина Л.С. Профессиональная коммуникативная компетенция как фактор повышения образования, дис.....я доктора пед. наук, 2005.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие.- М.: АПК и ПРО, 2003.-101с.
4. Курашева С.В. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя, дис.....я канд. пед. наук, 2006.
5. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе.- М.: Издательство «Эгвес», 2005.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности — М.: Наука, 1986.-255с., с.208
7. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие. М.: Академический проспект, 2004.

Гуманная педагогика — общечеловеческая ценность

Кельцинова И.С., кандидат педагогических наук, учитель
МОУ СОШ-ЦПО №26 г. Якутск

Сознание общественной важности детства — вопрос не праздный. В нем истоки личности, определение жизненных перспектив человека. Как социальный феномен, детство — тот фундамент, на котором со временем формируется народ, нации, воздвигается «здание» гражданского общества. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от форм взаимодействия учителя и учеников, которые могут быть либо монологичными (с приоритетом обучающего и учителя, где ученик — объект воздействия), либо диалогичными, когда учитель взаимодействует с учеником, т. е. субъект-субъектные взаимоотношения. Педагогическое сотрудничество выступает как двусторонний процесс, успешность которого зависит от совершенствования как личностных качеств ребенка, так и деятельности и личности самого учителя. В этом про-

цессе происходит личностное воздействие и взаимодействие учителя и ученика, ученика и учителя. Это первое важное условие педагогического сотрудничества; второе условие — это самостоятельная активность самого ученика и третье условие — гуманизация педагогического процесса.

Психологический смысл состоит в том, чтобы найти индивидуальный метод взаимодействия для каждого конкретного ученика, который бы пробудил доверие, принятию правильных решений и совершенствованию своих поступков. И четвертое условие — творческий аспект педагогического поиска. Наиболее распространенным типом общения является диалог. Самым распространенным определением диалога во всех словарях Ожегова, психологических, философских и др. является следующее: «Ди-

алог — форма устной речи, разговор двух или нескольких лиц, основной способ изображения характеров и развития действия в драме и один из способов в прозе (редко в поэзии)...». [1, с.388].

При характеристике диалога, включенного в педагогическое общение, мы исходили из указанного определения. При исследовании мы также рассматривали термины «взаимодействие» и «взаимоотношение». Педагоги понимают и практически реализуют педагогическое общение в форме диалога и монолога, но при этом редко обращают внимание на нравственно-эмоциональную специфику педагогического общения со стороны взаимоотношений.

Опора на память без мышления и диалога — признаки авторитарного, догматического, т. е. антигуманного, обучения и воспитания, которое критиковал М. Монтень: «Постоянно кричат ученику в уши, как будто льют в воронку, а обязанность ученика состоит только в повторении сказанного... Сократ, а потом Археласий сначала заставляли говорить своих учеников, а потом уже сами говорили им». [2, С.194]. Вслед за Сократом он наилучшим способом считал беседу, в которой учитель становится вместе с учеником равноправным искателем истины.

Поскольку школа традиционно всегда больше обращает внимание на обучение, бережное отношение к ученику должно проявляться, прежде всего, в обучении. Некоторые педагоги называли XVII век — веком дидактическим, а XVIII век — педагогическим. Действительно, гуманные взгляды на процесс воспитания, соединенные со стремлением преувеличить его роль в переустройстве общества, были свойственны таким философам и педагогам разных стран, как К. Гельций, Д. Дидро, Ж-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Песталоцци, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков и др., которых интересовали вопросы воспитания. Гуманный подход, считали они, важен не только для воспитуемого, но и для всего общества и государства (гуманный правитель, гуманный подданный — таков путь переустройства общества на гуманных началах). В трудах этих педагогов прослеживается идея развития личности, ее способностей как неперемнная составляющая воспитания и обучения. Значимость этой идеи подчеркивал К.Д. Ушинский, считавший ее великим открытием Г. Песталоцци, открытием, которое «...принесло и приносит больше пользы, чем открытие Америки». [3, с.95]

Идеи гуманной педагогики мы находим у К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого. Принцип народности в воспитании, само содержание обучения в учебниках К.Д. Ушинского, в разработках и дневниках у Л.Н. Толстого, который выступал за свободу как принцип в обучении и воспитании. Известно его высказывание о том, что «если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель». [4, с.292].

П.П. Блонский писал о том, что «...школа должна быть ярко гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова... Ее основа — деятельность самого ребенка, постепенное саморазвитие его при помощи дающего материал для этого саморазвития учителя». [5, с.142]. Он выдвигал идею нравственно автономной личности — носителя творческих качеств, инициативы и самостоятельности, человека, способного к самоопределению. И последнюю главу своей работы «Задачи и методы новой народной школы» П.П. Блонский озаглавил: «Учитель, стань человеком!». Заключительные строки этой главы звучат так, как будто написаны сегодня: «В школе должно быть возможно больше простора для личного творчества учителя: точно регламентированная программа, учебник и вопросно-ответная форма обучения обезличивают учителя. Превратим же уроки в совместную жизнь учителя с детьми, пусть урок будет или совместной работой над новой задачей, или душевной беседой...» [5, с. 144].

Идеи гуманной педагогики, саморазвития детей с помощью педагогов проповедовал Р. Кузине. Выступая за свободное развитие детей в школе, Р. Кузине считал, что для такого развития решающее значение имеет социальное взаимодействие детей и взрослых. Если же властвует диктатура учителя, то складывается детская солидарность как осознанная или стихийная форма протеста против него. До школы ребенок свободен, но для его полноценного развития необходимо и в школе вернуть ему эту свободу. И здесь интересная параллель: свобода — значит творчество, поэтому надо дать возможность ребенку творить особенно в области искусства и ручного труда при свободе выбора. Ребенок не приобретает, а создает, создает он и себя, но это возможно только в благоприятных условиях, в которых его индивидуальность развивается наилучшим образом.

На рубеже XIX-XX вв. возникают идеи о необходимости решать все основные вопросы обучения и воспитания с учетом потребностей и интересов самого учащегося, не только на основе интерпретации педагогами. Так в своей работе «Введение в философию воспитания» Дж. Дьюи отстаивает свободу и, самостоятельность, независимость ребенка, признание самоценности его интересов, не только учебных, но и более широких, социальных. В этой и других работах Дж. Дьюи стремится привнести в педагогическое сознание гуманистические идеи: вместо давления сверху — самовыражение и культивирование собственной личности; вместо учения через тесты и учителя — учение с опорой на собственный опыт; вместо тренировки отдельных навыков и умений — их развитие в результате достижения других, более высоких и имеющих для учащихся жизненное значение целей; вместо цели школы как подготовки к будущей жизни — максимальное использование всех возможностей сегодняшней школьной жизни для развития личности; вместо статичных целей и учебных материалов — знакомство учащихся с непрерывно развивающимся миром и жизнь в нем.

Таблица 1. Основные признаки сотрудничества

Параметры совместной деятельности	Авторитарное руководство	Демократическое руководство
1. Мотивационная основа	Руководимый движим главным образом внешними (по отношению к содержанию деятельности) мотивами: стремлением избежать наказания, заслужить поощрение и т. д. Многие действия выполняются принудительно.	Руководимый движим главным образом внутренними (по отношению к содержанию деятельности) мотивами: познавательными интересами. Стремлением реализовать свой творческий потенциал, удовлетворить свое гражданское чувство. Абсолютное большинство действий выполняется добровольно.
2. Характер и формы взаимодействий	Однонаправленное инструктирование и контроль деятельности подчиненного. Руководитель относится к подчиненному и последний к самому себе, как к объекту административных воздействий.	Деловое общение, основанное на диалоге, использовании инициативы и самоконтроля руководимого. Последний осознает себя не только объектом, но и субъектом взаимодействия, стремится содействовать руководителю в осуществлении его функций. Наличие субъект-субъективных отношений.
3. Наличие в совместной деятельности межличностных отношений	Обезличенный, «технологический» характер взаимодействий. Обе стороны относятся друг к другу, как к носителю определенной функциональной роли. Эмоциональная закрытость партнеров.	Наличие элементов межличностного общения, отношение к партнеру как к индивидуальности. Доверительность и эмоциональная открытость с обеих сторон.
4. Наличие внеделового межличностного общения	Как правило, отсутствует	Как правило, имеет место

Идея сотрудничества — одна из ведущих в гуманной педагогике. Соответствующая природе человека идея гуманной педагогики не может не возобладавать. Сама гуманная педагогика — общечеловеческая ценность, имеющая начало в природе человека. Начиная с Сократа гуманистическая идея сотрудничества педагога с учащимися составляет основу развития педагогической мысли. Прогрессивная педагогика России, олицетворяемая именами В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, В.И. Водозаова, А.Н. Острогорского, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, последовательно и плодотворно разрабатывала идеи и принципы педагогического сотрудничества. На демократических позициях стояли и ведущие деятели педагогической психологии в трудах, которых впервые использован термин «сотрудничество». «Процесс обучения, — подчеркивал Л.С. Выготский, — всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми». [6, с. 266].

Совместная деятельность не может осуществляться без координации усилий ее участников, следовательно, без руководящего начала. При этом целью руководителя в данный момент является организация деятельности, которая может осуществляться на основе двух стилей: 1) авторитарного (подчинения руководимых руководителю) и 2) демократического (сотрудничества между ними). В связи с этим важно выделить признаки, отличающие «сотрудничество» от «несотрудничества» (таблица 1).

Иначе обстоит дело в сфере обучения и воспитания.

Здесь конечный «продукт» — развитие психической индивидуальности ученика (расширение и углубление его знаний, умений и навыков, повышение уровня способностей, развитие личности). Достижение этих целей возможно только в условиях демократического руководства, на основе сотрудничества педагога и учащихся. В этом главная психологическая предпосылка такого сотрудничества. Кроме того, важный фактор — осознание учителем и учеником, во-первых, наличия у них совпадающих мотивов совместной деятельности, во-вторых, потребности друг в друге как условия реализации этих мотивов. Начав с выявления потребностей, которые представляются для ученика наиболее актуальными в данный период, педагог создает исходную предпосылку для совместной деятельности.

Психологическим ориентиром демократизации и гуманизации взаимоотношений в школьном коллективе выступает личностный подход, т. е. опора на мотивационную сферу, ролевые умения и навыки, учет уровня самооценки и самоуважения личности. Совершенствование взаимоотношений предполагает, прежде всего, формирование мотивов и установок (личностных смыслов) общения. Имеются в виду поддержка и развитие гуманистических побуждений, идейно-нравственных позиций личности. их направленности на осмысленное служение людям, уважение к другим индивидам, милосердие и сострадание, стремление к сотрудничеству и гармонии между детьми и взрослыми.

Гуманизация не только означает постановку человека в центр всех влияний, формирование знаний, умений и

навыков интеллектуального потенциала, но и отражает систему отношений человека к другому человеку, обществу, государству, природе и труду. В реальном учебно-воспитательном процессе решающую роль играет личность учителя, его интеллектуальные, идейно-политические, нравственные качества, профессиональная и общая культура, убежденность и широкий кругозор.

Гуманизм, гражданственность и патриотизм — руководящие принципы педагогики учителя-исследователя В.А. Сухомлинского. В.А. Сухомлинский считал, что народная педагогика — средоточие духовной жизни общества. В ней раскрываются особенности национального характера, лицо народа. Именно этим объясняется его высокая оценка воспитательного значения сказки, которая доносит к сердцу и уму ребенка могучий творческий дух трудового народа, взгляды на жизнь, идеалы и стремления, воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она творение народа.

Вместе с тем он дал новое, оригинальное толкование принципа единства требований педагогов. Главное, по его мнению, не только единство требований учителя по отношению к детскому коллективу, по отношению к учащимся, а единство духовной жизни педагогов и воспитанников, единство их идеалов, стремлений, интересов, чувств и переживаний. Когда достигается такое единство, воспитательная работа учителя становится в высшей степени радостной и эффективной, приобретает характер

творческого, делового сотрудничества. Глубокая гуманистическая суть активной позиции самого В.А. Сухомлинского как педагога и гражданина прослеживается во всей его педагогической деятельности: «Век математики — хорошее крылатое выражение, но оно не отражает всей сущности того, что происходит в наши дни. Мир вступает в век Человека. Больше, чем когда бы то ни было, мы обязаны думать сейчас о том, что мы вкладываем в душу человека». [7, с. 123-124].

Воспитанность, гуманность и человечность — значит сформировать такие качества и черты личности, как талант доброты, потребность в служении людям, радость самоотдачи, — это центральный пункт этико-педагогической системы В.А. Сухомлинского. Самоотдача, которая не опустошает, но обогащает личность, доставляет ей глубокую, внутреннюю радость удовлетворения от того, что она отдает другим (не в альтруистическом смысле, а в плане единства личного и общественного), является высшим выражением гуманистической сущности человека.

Проблема коллектива как средства развития личности гражданина и гуманного человека естественно и логично связана у В.А. Сухомлинского с идеей активного добродетельного во имя блага других людей и общества в целом. Педагог ярко и убедительно показал, что подлинный гуманизм расцветает только в коллективе, когда личность все лучшее отдает общему делу и обогащает себя духовными ценностями коллектива.

Литература:

1. Советский энциклопедический словарь. М., 1984.
2. Монтень М. Опыты. Кн. 1. М.; Л.; 1954
3. Ушинский К.Д. Соч.: В 11 т. Т.3. М., 1948.
4. Ушинский К.Д. Пед. соч. М., 1989.
5. Блонский П.П. Избр. пед. соч. М., 1961.
6. Выготский Л.С. Собр. Соч. Т.4. М., 1984.
7. Сухомлинский В.А. Избр. пед. произв. Т.3. М., 1981

Особенности ознакомления с родным краем дошкольников с нарушением зрения на примере г. Москвы

Кирик А.М., магистрант, студент, учитель-дефектолог
Московский педагогический государственный университет

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях, воспитывающих детей, имеющих недостатки зрения, ведется работа по ознакомлению ребят с родным краем, так как необходимым условием нравственного воспитания и развитием социальной компетенции детей является краеведческое образование. Любовь к своей семье, своей Родине и родному краю закладывается в дошкольном детстве и также является частью гражданского и патриотического воспитания. С маленькими дошкольниками с косоглазием, амблиопией и другими нарушениями зрения такая работа должна вестись в удвоенном размере, не только на занятиях воспитателя, ведь

из-за недостатка сенсорного опыта запаздывает раннее формирование культуры ребенка, его личности, из-за нарушения целостного восприятия затруднены процессы осмысления и формирования зрительных образов.[1,2]. Без специальной наглядности дети не могут оценить всю красоту родного края, его флору и фауну, познакомиться с его традициями, памятниками и праздниками, поэтому на занятиях применяется специальная наглядность, которая приведена в таблице номер 1.

Наиболее эффективным в краеведческом образовании оказывается применения натуральных объектов. т.к дети приобретают реалистические представления о родном

Таблица 1. **Виды специальной наглядности, используемой на занятиях по краеведческому образованию дошкольников с нарушением зрения.**

Вид наглядности.	Суть наглядности.	Область применения.
Натуральная.	Натуральные объекты, подлинные предметы.	Животные, птицы, флора, история.
Рельефная.	Рельефно-точечные и барельефные предметы и изображения.	Архитектура, история, традиции.
Графическая.	Отражение наглядности в графической форме в виде таблицы или схемы.	Архитектура, история, традиции.
Объемная.	Объемные предметы: муляжи, модели, чучела.	Животные, птицы, флора, история.
Изобразительная.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Животные, птицы, флора, история, архитектура, традиции.
Символическая.	Карты.	История.
Дидактические игрушки.	Игрушки различных видов.	Животные, птицы, флора.

крае. [4] Также эти представления дети могут получить при посещении Краеведческого городского музея, в котором в посредственной близости они знакомятся с историей своего города. Музей имеет два раздела «Природа края» и «Городская старина», дети начиная со старшей группы посещают музей и такие экскурсии, как «Экология края», «История возникновения слободы и развитие города», «Полезные ископаемые края», «История города в его архитектурных памятниках», «Городские жители на фронтах Великой Отечественной войны», «История возникновения промышленности в городе», «Традиции и праздники города». Здесь у детей с недостатками зрения формируется полисенсорное восприятие материала, они воспринимают информацию не только на слух, и оперируя остаточным зрением, но и тактильно, т.к. наглядность располагается таким образом, чтобы ребенок мог ее не только рассмотреть, но и потрогать, на что ребенку предлагается вдвое больше времени, чем нормально видящему, ведь не редко в детский садах общеразвивающего вида есть интегрированные дети с нарушением зрения и педагог ни в коей мере не должен забывать об этом.

Перед воспитателем и другими специалистами, которые тесно взаимодействуют с семьей, без участия которой ребенок не может получить полноценно образование, стоят основные задачи краеведческого воспитания дошкольников с нарушением зрения: формировать положительного отношения к родному краю, расширять и систематизировать знания детей о родном крае: его истории, природе, творчестве, традициях, обогащать знания детей о достопримечательностях города, воспитывать чувство гордости за свой родной город, формировать интерес, заключающийся в посещении музеев, выставок, праздников города, воспитывать бережное отношение к рас-

тениям и животным, всесторонне развивать дошкольников: умственно, нравственно, эстетически. Эти задачи реализуются с использованием как традиционных, так и новых методов и педагогических технологий: игровой, музыкальной, проектной, экскурсионной, компьютерной, при использовании разных видов детской деятельности. Занятия по краеведению строятся по определенной схеме и в первую очередь должны быть доступны детям со зрительной патологией. В таблице номер 2 представлены примерные темы занятий по краеведению, наглядные пособия, которые необходимо использовать и место проведения занятий.

Каждое занятие по краеведению имеет несколько блоков и проводится не один раз. Начиная со средней группы, помимо игровой зоны и патриотического уголка, организовывается мини-музей, который носит название «Мой город, я и моя семья». Так как в каждой возрастной группе обучается не более 10 детей с недостатками зрения, у каждого ребенка есть возможность привнести в музей свой вклад, музей пополняется на протяжении всего года, после занятий воспитателя, педагога по изо-деятельности, посещения выставок. В музее проходят совместные занятия вместе с родителями, например, «выращивание» семейного дерева не обходится без помощи взрослых, это увлекательное занятие, которое способствует сплочению, развитию общности интересов детей и взрослых. Дерево «выращивается» на альбомных листах каждой семьей отдельно, после чего объединяется со всеми остальными деревьями на листе формата А1 и носит название «Семья нашей группы», на каждом дереве изображены самые близкие родственники ребенка, мама, папа, бабушки, дедушки, братья, сестры, так после такого занятия у ребенка появляется интерес к истории своей семьи, ее традициям и к истории традициям своего родного края.

Таблица 2. Краеведческое образования дошкольников с нарушением зрения.

Название занятия.	Наглядные пособия.	Место проведения.
Животный мир г. Москвы.	Плакаты, фотоматериалы, слайды, чучела, натуральные объекты, дидактические игрушки.	Группа, улица.
Растительный мир г. Москвы.	Плакаты, фотоматериалы, слайды, гербарии.	Группа, улица.
Птицы г. Москвы.	Плакаты, фотоматериалы, слайды, чучела, натуральные объекты, дидактические игрушки.	Группа, улица.
Краеведческий музей г. Москвы.	Фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Краеведческий музей.
Мой родной город — Москва!	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Краеведческий музей, группа.
История возникновения слободы и развитие города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Краеведческий музей.
Достопримечательности г. Москва.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа, улица.
Достопримечательности района.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа, улица.
Моя семья — часть большого города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Мини музей в группе.
История культуры и народов г. Москва.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Краеведческий музей.
История города в его архитектурных памятниках.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа, улица.
Традиции родного города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа.
Праздники родного города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа.
Традиции и праздники семьи.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Мини музей в группе.
Полезные ископаемые края.	Плакаты, фотоматериалы, слайды, натуральные объекты.	Краеведческий музей.
Экология города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа, улица.
Московские писатели и поэты.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа.
Транспорт моего города.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа.
Городские жители на фронтах Великой Отечественной войны.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Краеведческий музей.
Промышленность г. Москвы.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Группа.
Современная Москва в архитектурных сооружениях.	Рисунки, фотоматериалы, слайды, плакаты, газеты, видеоматериалы.	Город, группа.

Литература:

1. Григорьева Л.П., Бернадская М.Э., Блиникова И.В., Солнцева О.Г. Развитие восприятия у ребенка //Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семь, детском саду, начальной школе. - М.:Школа-Пресс, 2001
2. Ермаков В.П. Графические средства наглядности для слабовидящих. — М.: ВОС, 1988.
3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. — М., 1998.
4. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. М., 1980.

Духовная культура младшего школьника как педагогический феномен

Колесникова А.А., аспирант
Оренбургский государственный педагогический университет

После снятия запретов и прекращения идеологически обязательной пропаганды атеизма жители России оказались вовлеченными в активный духовный поиск. В настоящее время все большее количество людей осознает величину ответственности за выбор своих духовных ориентиров. Тем не менее современная социально-психологическая ситуация, характеризуется своеобразным кризисом духовности, нравственности личности, возникшим в результате утраты духовно-нравственных ценностей.

Культуру человека отражает прежде всего его система ценностей, святынь, от которых он никогда не откажется. В зависимости от того, что именно для него свято, человек судит о кризисе в культуре. Чувство прекрасного, духовность и культура неистребимы, уничтожить их можно только вместе с самим человеком. Наша «духовная культура сейчас находится не в кризисе, она находится в состоянии катастрофы. Кризис — это обнадеживающее понятие, потому что после кризиса наступает часто выздоровление, новое состояние, которое, может быть, даже лучше или более желательное, чем прежнее. Катастрофа — это, вообще говоря, синоним летального исхода» [7].

Оценивая социокультурную среду, в которой функционирует и развивается Детство в начале XXI века, Д. И. Фельдштейн говорит «о качественном скачке — реальном переходе человечества в исторически новое состояние, который некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом» [4, с.211]. Это связано с тем, что во всех сферах жизнедеятельности человека (в социальной, экономической, культурной, демографической, этнополитической, экологической и др.) произошли глубокие преобразования:

1) изменился энергетический потенциал общества в целом и разных регионов и стран, обусловив новую расстановку сил в мире;

2) изменились системы отношений людей в разных сферах и на разных уровнях;

3) изменились взгляды современного человека, нравственные ориентиры, и, что чрезвычайно опасно, все чаще нарушаются моральные и этические нормы (последнее проявляется, в частности, в росте фундаментализма, национализма, сепаратизма);

4) в результате резких изменений произошла дезориентация людей, которая вызвала нагнетание напряженности, тревожности, массовый социально-психологический стресс, что тяжело сказывается на духовном и физическом здоровье нации, каждого человека, который чаще и глубже испытывает душевные переживания [4, с.211 — 212].

Сложившаяся система социализации, согласно выводам Н. Д. Никандрова на основании проведенных исследований, содержит «риски:

- формирования равнодушия или активной неприязни к людям;
- роста жестокости как черты характера;
- увеличения числа алкоголиков и наркоманов;
- роста насильственной и корыстной преступности;
- антипатриотизма и утраты чувства Родины;
- равнодушия к созданию семьи, большого числа пробных браков, социального сиротства и проституции;
- примитивизации культурных предпочтений» [2, с.7].

Развитие духовности, духовной культуры личности всегда было одной из приоритетных задач отечественного воспитания. Тема духовности приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением научных исследований в наши дни, в период острых противоречий в духовной жизни страны. В создавшихся условиях особо остро проблема воспитания духовной культуры стоит в школьной среде. Младшие школьники оказались наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, детерминированным кризисом духовных ценностей российского общества в силу своих возрастных особенностей, а также в силу несформированности мировоззренческих позиций.

В педагогической и философской науке уже определено представление о духовной культуре. Однако анализ современных исследований по вопросам воспитания духовности показывает, что в педагогике духовное воспитание зачастую подменяется нравственным, этическим и гражданским воспитанием. В связи с этим возникает необходимость уточнения понятий духовности и духовной культуры.

Область духа, духовности, духовной культуры — сложна для изучения путем опыта. *Духовность* — это уникальное свойство человеческого существа, делающее его человеком; она есть обладание духом — бессмертным, разумным, творческим, нравственным, свободным; постоянное стремление человека к неким высшим абсолютным духовным ценностям — к Истине, Добру и Красоте [1, с.22]. *Духовная культура* — одна из сторон общей культуры человечества, проявляющаяся через реализацию добра в различных его модификациях: ответственности, порядочности, милосердии, совестливости; и требующая от человека повышенной активности в облагораживании природной, социальной и индивидуальной личностной сред. *Духовная культура* есть объективная надиндивидуальная реальность, укорененная во внутреннем мире человека [5, с.18].

С шести — семилетнего возраста начинается новая фаза развития, которая меняет весь прежний уклад жизни ребенка. Он становится учеником — первоклассником. Младший школьный возраст — очень важный этап в становлении духовного облика ребенка. В этот период фор-

мируются уважение к старшим, гуманизм, чувство ответственности перед коллективом, дружеские отношения. В младшем школьном возрасте многое зависит от обучения в школе — от степени его успешности, особенностей отношений с учителями, внимания к учебе, проявляемого в семье, от поощрений и наказаний в связи с учебными успехами и неудачами. Как считают психологи, учебная деятельность становится в этот период ведущей деятельностью, определяющей развитие мышления, мотивации и самосознания. Личностное развитие в этом возрасте связано с тем, как младший школьник включается в учебную деятельность, насколько он успешен в ней, как складываются его отношения со взрослыми.

Младший школьник отличается остротой и свежестью восприятия, любознательностью и яркостью воображения. Внимание его относительно длительно и устойчиво, память достаточно развита. Особенно легко и прочно запоминает он то, что его поражает, вызывает его интерес. По сравнению с дошкольником у младшего школьника проявляется большая дифференцировка чувств. Именно в этом возрасте необходимо закладывать фундамент духовного, нравственного поведения, развивать интеллектуальные и эстетические чувства, усваивать моральные нормы и правила поведения.

С какими духовно-нравственными ориентирами младший школьник войдет во взрослую жизнь в основном зависит от родителей. Семья является начальным звеном в развитии духовно-нравственной культуры ребенка. Младший школьник живет и думает представлениями взрослых, часто основанными на заботе о своем теле: одеть, напитать, дать ему всевозможных наслаждений, добиться более высокого социального положения. Такое потребительское отношение к жизни — результат незнания основ духовной жизни, суеверия, разрушительного и уничтожающего воздействия сект, оккультизма, чужих культур, основанных на почитании тела или извращенных понятиях о душе.

В современной школьной среде актуальной задачей является развитие духовной культуры младшего школьника. Воспитание в младших классах общеобразовательной школы играет особую роль в развитии духовной культуры учащегося. Школьный учитель отвечает не только за обучение, но и за воспитание. «Задача исследователей — философов, социологов, психологов, педагогов — определить желательную на данном этапе развития общества систему ценностей, т. е. цель воспитания и социализации, а также, не нарушая творческой свободы педагога и нравственной свободы молодого человека, предложить комплекс действий, с помощью которых она может быть достигнута» [2, с.6].

Современный младший школьник находится в огромном информационном и социальном пространстве. Социологические исследования жизненного мира младших школьников показывают, что воспитательное и социализирующее воздействие таких источников информации как интернет, радио, телевидение, компьютерные игры, кино нередко

перекрывает влияние родителей, учителей, воспитателей. Один из авторов делает вывод о том, что «... технология работы телевидения, опираясь на фундаментальные социокультурные и психологические механизмы, сориентирована отнюдь не на нормальную человекообразную логику социализации и сохранения психического здоровья, а, напротив, работает на их разрушение» [цит. по 2, с.7].

Мнение и поведение сверстников порой сильно отличается от мнений и поведения, принятых в обществе. Младшему школьнику все чаще приходится самому выбирать, что хорошо, а что плохо.

Духовная культура выступает многослойным образованием и включает в себя:

- 1) познавательную (интеллектуальную) культуру;
- 2) нравственную культуру;
- 3) художественную культуру;
- 4) правовую культуру;
- 5) педагогическую культуру;
- 6) религиозную культуру [6].

Духовная культура — это совокупность результатов духовной деятельности и сама духовная деятельность; это совокупность нематериальных элементов: обычаи (стандартная, неосознанная форма поведения), нормы (возникают на основе обычаев), правила, законы, духовные ценности (наиболее сложный и развитый продукт жизнедеятельности, формирующийся в результате синтеза норм, обычаев, интересов, потребностей), церемонии, ритуалы, символы, мифы, язык, знания [6].

Уровень духовной культуры весьма сложно оценить. Непонятно, какими критериями пользоваться, чтобы измерить духовность. У каждого человека своя система духовных ценностей, святынь. Основу духовной культуры составляют ценности, ставшие для человека своеобразными регуляторами поведения. Высшие из этих ценностей — Истина, Добро и Красота. Духовный человек всегда ощущает свое несоответствие этим высшим ценностям и постоянно стремится совершенствоваться в этих областях.

Выявлено, что **ценностное отношение младшего школьника к окружающему его миру выражается в:**

- ценностном отношении к Семье, уважении семейных традиций, в гордости за свою фамилию, в понимании своей будущей ответственности за продолжение рода;
- ценностном отношении к Отечеству (проявляется в патриотизме, гражданственности);
- ценностном отношении к Земле (предполагает любовь к природе, бережное отношение к ее богатствам);
- ценностном отношении к Миру — это миротворчество, неприятие насилия и милитаризма;
- ценностном отношении к Знаниям (проявляется в любознательности);
- ценностном отношении к Труд — трудолюбие, стремление к творчеству;
- ценностном отношении к Культуре — проявляется в таком особом качестве, как интеллигентность, противостоящем бескультурью, хамству, вандализму.

Ценностное отношение младшего школьника к другим людям может проявляться в:

- ценностном отношении к человеку вообще (такому же, как Я сам), что выражается в гуманности, милосердии;
- ценностном отношении к человеку как Другому (не Я), что выражается в альтруизме;
- ценностном отношении к человеку как Иному, представителю иной расы, национальности, веры (не такой, как Я), что выражается в толерантности.

Ценностное отношение младшего школьника к себе может проявляться в:

- ценностном отношении к своему телесному «Я», что выражается в заботе о своем здоровье, стремлении вести здоровый образ жизни;
- ценностном отношении к своему душевному «Я», что выражается в самопринятии, в заботе о своем душевном здоровье, в отсутствии комплексов неполноценности;
- ценностном отношении к своему духовному «Я», что выражается в свободе как главной характеристике духовного бытия человека, в самостоятельности, самоопределении, самореализации [3, с.169 — 170].

Формирование основ духовной культуры детей наиболее продуктивно осуществлять в младшем школьном возрасте в процессе интегративного освоения общечеловеческих ценностей.

Младшие школьники более открыты к восприятию любви, добра, радости.

Обращение к духовной культуре, к духовным ценностям — ведущие ориентиры современной российской школы. Недостаток воспитания духовной культуры младших школьников является одним из величайших зол нашего времени. И если с ним не бороться, человечество ждет нравственное разложение и гибель. Надежду дает то, что в самых главных выступлениях руководителей страны последних лет неизменно содержится постановка задач нравственного, патриотического, гражданского воспитания, указания на ценность традиционного культурного наследия российских народов [2, с.8], а также то, что младшие школьники, зачастую испытывая трудности как морального, так и духовного характера, тем не менее неуклонно стремятся к духовному возрастанию. Это дает нам основание верить в духовное возрождение нашего Отечества и позволяет определить задачи нашего исследования:

- 1) уточнить содержание и структуру понятия «духовная культура младшего школьника»;
- 2) выявить педагогические ориентиры воспитания духовной культуры младшего школьника;
- 3) разработать структурно-функциональную модель педагогических ориентиров воспитания духовной культуры младшего школьника.

Литература:

1. Лега В. П. О христианских основаниях культуры / В. П. Лега // Православная культура: Концепции, учебные программы, библиография / Сост. Д. Е. Самогаев. Под общей ред. иеромонаха Киприана (Ященко) и Л. Л. Шевченко. — М., 2003. — С.21 — 29.
2. Никандров Н. Д. Российская академия образования: итоги деятельности и перспективы научных исследований / Н. Д. Никандров // Педагогика, №1, 2009. — С.3 — 8.
3. Рындак В. Г. Мы родом из детства [Педагогические ориентиры воспитания ребенка в семье и школе] / Монография / — М.; Оренбург, 2006. — 203 с.
4. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Фельдштейн Д. И. // Мир психологии, №1 (57), 2009. — С.211 — 218.
5. Хутиева О. А. Духовная культура современной российской молодежи: культурфилософский анализ. Автореферат дисс. канд. философских наук. — Ставрополь, 2009. — 27 с.
6. http://www.gumfak.ru/kult_html/lecture/lect11.shtml
7. <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-10/korovytsina.pdf>

Дополнительное образование детей — потенциал воспитания

Олейникова Л.Т., кандидат педагогических наук, преподаватель
Волгоградская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

Каждый ребенок талантлив и неповторим по-своему, только надо вовремя заметить, поддержать и в процессе воспитания развить ростки детской творческой одаренности. Известно, что примерно 70% детей не имеют ярко выраженных склонностей к какой-либо деятельности. В данной ситуации родители, учителя, педагоги дополнительного образования могут и должны помочь ребенку «раскрыться», проявить свои лучшие качества, максимально реализовать потенциальные возможности.

А для этого необходимо создавать для каждого ребенка «ситуацию успеха» (Л.С. Выготский).

Воспитание имеет место лишь тогда, когда осуществляется созидательная деятельность. С одной стороны, данное утверждение несколько категорично — воспитание словом, поступком, примером и т. д. С другой — заслуживает самого пристального внимания, так как эффективность воспитания через созидательную деятельность, сотворчество взрослого и ребенка трудно переоценить.

ценить. Большинство детей действительно испытывают огромную потребность в активной творческой деятельности, хотят участвовать в объединениях по интересам, клубах и кружках, овладевать основами будущей профессии, стремятся к самостоятельности, развитию своих способностей, самоопределению. В процессе общения с окружающими людьми ребенок постоянно попадает в ситуации, требующие от него определенного выбора, принятия конкретного решения, переоценки ценностей, что активно влияет на его воспитание, становление, самоопределение. И во многом именно от нас, взрослых, зависит — сможем мы помочь ему в этом на каждом из возрастных этапов жизни или нет.

Совершенно очевидно, что эта задача не может быть выполнена усилиями одной только школьной системы. Огромную роль в ее решении наряду с семьей, окружением, средствами массовой информации, играет дополнительное образование детей — целенаправленный непрерывный процесс воспитания, обучения, развития.

Отличительными чертами педагогики дополнительного образования детей являются:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;
- многообразие видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;
- личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно-ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого. В центре дополнительного образовательного процесса находится конкретный ребенок, саморазвитие его личности и индивидуальности. Для этого педагог дополнительного образования стремится получить детальную информацию об индивидуальных особенностях, потребностях, интересах, склонностях каждого ребенка, его уровне интеллектуальной, эмоционально-ценностной, трудовой и физической подготовки; психофизиологических качествах личности, а также о микросреде сверстников, гдеращается ребенок, его семье и т. д.;
- создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности;
- признание за ребенком права на пробы и ошибки в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;
- применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка [3, с. 79].

Способности ребенка формируются посредством овладения в процессе воспитания и обучения содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства. Исходной предпосылкой для развития способностей служат врожденные задатки. В результате индивидуального жизненного пути у ребенка формируется на основе задатков индивидуально своеобразный склад способностей, требующий и индивидуализированного подхода к каждой конкретной личности. Именно этот принцип является основополагающим в системе дополнительного образования детей.

Традиционно понятие «дополнительное» идет по семантике слова. Так, в Словаре русского языка С.И. Ожегова понятие «дополнительный» определяется как дополнение к чему-нибудь, «дополнить» — значит сделать более полным, прибавив к чему-нибудь, восполнить недостающее в чем-либо. К сожалению, в российском образовании долгие годы понятие «дополнительное» было связано исключительно с дополнительными учебными занятиями в школе как одним из средств помощи отстающим и неуспевающим учащимся. Наряду с дополнительными учебными занятиями с отстающими с 1918 г. существовала внешкольная работа — образовательно-воспитательная деятельность с детьми, которая проводилась внешкольными детскими и культурно-просветительными учреждениями, органами народного образования, пионерскими, комсомольскими, профсоюзными и другими общественными организациями.

В 1992 г. в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» эта форма образования была включена в более широкую область — дополнительное образование детей как вариативная часть общего образования, целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ. Причем надо иметь в виду, что наряду с дополнительным образованием детей в образовательном пространстве по-прежнему существует внеурочная работа (работа классного руководителя по организации воспитательного процесса в рамках коллектива своего класса), внеклассная работа (организация воспитательного процесса в рамках школы), внешкольная работа (организация воспитательного процесса с коллективом класса или школы вне рамок школы).

Дополнительное образование по праву относится к сферам наибольшего благоприятствования для развития каждого ребенка, оно действительно «свое», личностное — по выбору, по характеру, «по душе». Личность формируется в постоянной деятельности, преодолении себя, в переживаниях горя и радости, в сопричастности к общению, большому настоящему делу. Между тем, многим детям в развитии их творческих способностей, самореализации в школьные годы мешают определенные трудности в общении (низкий уровень коммуникативности), отсутствие усидчивости, сложности в учебе. В данной ситуации есть два пути решения проблемы: либо махнуть на такого учащегося рукой, навесив на него соответствующий

ярлык: («трудный ребенок», «неуспевающий» и т. п.), либо постараться увлечь его интересным делом с учетом его желаний, возможностей, потребностей. И через это увлечение помочь ребенку обрести уважение окружающих, чувство собственного достоинства, развить его мотивацию к знаниям, активной творческой деятельности. Приведем лишь один пример. В свое время известный педагог С.А. Шмаков рассказал реальную историю из жизни одного подростка, не дававшего покоя учителям своим поведением и отношением к учебе. Все изменилось благодаря случаю. В школе шла подготовка спектакля к празднику. Все роли были распределены, кроме одной — никто не хотел играть «зад коровы». Руководителю драмкружка каким-то образом удалось убедить мальчика в том, что он справится с этой ролью лучше других. Подросток решил попробовать и в ходе репетиций так увлекся, вложил в эту роль столько неумной энергии, комизма и скрытого до сей поры актерского таланта, что наутро проснулся знаменитым. Его игра так потрясла зрителей — учителей, родителей, учащихся, что на какое-то время он стал героем школы. В нем вдруг увидели личность — яркую, талантливую, забыв о его оценках и поведении. Это мгновение оказалось переломным в жизни подростка — испытал однажды радость успеха и признания, мальчик захотел закрепить его. Спустя определенное время никто уже и не вспоминал о проблемах с некогда «трудным» подростком, поскольку они были решены сами по себе [5, с. 274].

Видимо, не стоит думать, что попытки вовлечь ребенка в общественно-полезную деятельность, разумно организовать его свободное время, найти дело по душе всегда дают столь положительный эффект. Конечно, нет. Но стремиться к тому, чтобы владеть объективной информацией о ребенке с помощью анкетирования, метода включенного наблюдения, тестирования, диагностики, которые проводят педагоги-психологи, социальные педагоги, классные руководители с целью оказать ему своевременную помощь и поддержку, бесспорно, необходимо. В последние годы в ряде школ на каждого ребенка стали заводить «Карту личного роста учащегося», куда на протяжении всех лет обучения заносится информация не столько об успеваемости, сколько об общественно-полезной деятельности ребенка, его творческих успехах в дополнительном образовании, отличительных чертах, становлении характера и т. д. Думается, эта форма работы позволит педагогам совместно с родителями своевременно вносить коррективы в воспитание ребенка, его гражданское становление. Бесспорно, имеет значение и то, какие знания и оценки получают школьники, но гораздо большее — то, каким человеком станет каждый из выпускников школы, какие ценности он привнесет в свое окружение, общество в целом, насколько он готов к вступлению во взрослую жизнь.

Очень важно относиться к ребенку как субъекту жизнедеятельности и собственного развития. Система дополнительного образования детей — это не предлагаемая ребенку готовая социально культурная среда, а созданная

им самим вариативная, опирающаяся на его собственные рефлексивные возможности, социально-культурная среда. Дополнительное образование детей на современном этапе осуществляется как в учреждениях, специально для этого созданных, так и в образовательных учреждениях других типов (детских садах, школах, учреждениях начального и среднего профессионального образования).

Современная система дополнительного образования готова предложить ребенку широкий выбор образовательных программ по различным видам творческой деятельности. Одним из самых массовых и популярных среди детей и родителей является художественное дополнительное образование. Искусство, художественное творчество позволяют передать детям духовный опыт человечества, способствующий восстановлению связей между поколениями. Учреждения дополнительного образования детей художественной направленности (музыкальные школы, творческие мастерские, студии, школы искусств и другие) способствуют воспитанию творческой личности, помогают развивать коммуникативные качества, умение выразить себя.

Организация научно-технического творчества приобщает ребенка к кропотливой самостоятельной творческой работе, связанной с научно-техническим прогрессом, изобретательством. Как правило, на станцию юных техников приходят ребята, которые мечтают стать летчиками и космонавтами, моряками и автомобилистами, изобретателями и радистами и т. п. Занятия техническим творчеством развивают интеллект, воспитывают в ребенке такие качества, как усидчивость, дисциплинированность, интерес к точным наукам.

Эколого-биологическое дополнительное образование детей направлено на развитие интереса ребенка к изучению биологии, географии, экологии и других наук о Земле. Изучая мир флоры и фауны, исследуя окружающую среду, ребенок учится искусству ощущать себя частью природы, нести ответственность за все, что происходит вокруг.

Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в системе дополнительного образования детей ориентирована на физическое совершенствование ребенка, формирование здорового образа жизни. А эта задача является приоритетной как для школы, так и для семьи. Развитие детско-юношеского спорта должно осуществляться не только за счет увеличения количества спортивных школ, но и за счет развития других форм внеклассной и внешкольной работы с детьми, создания физкультурно-оздоровительных и спортивных секций и клубов в учреждениях образования, по месту жительства.

Одним из основных направлений в системе дополнительного образования детей по праву является развитие детского туризма и краеведения. Свыше миллиона детей и подростков участвуют в реализации целевой программы туристско-краеведческого движения учащихся «Отечество». История и культура, ратные подвиги и судьбы соотечественников, семейные родословные и народное

творчество — все это и многое другое становится предметом познания детей, источником их социального, личностного и духовного развития, воспитания патриотов своей Родины. В последние годы заметно возросло число «школ выживания», где ребята приобретают необходимые знания и практические навыки поведения в экстремальных ситуациях [1, с. 28].

В ходе модернизации российского образования активизировалась роль дополнительного образования в решении проблем профильного обучения учащихся. Исследования показали, что девочки в большей степени стремятся получить художественное образование, особенно их привлекает музыка и вокал (50,9%), хореография (30,9%), прикладное творчество (29,1%), на втором месте — спорт (25,5%). Среди мальчиков наибольшей популярностью пользуются занятия техническим творчеством (33,3%), спортом, музыкой и информатикой. С учетом того, что в системе дополнительного образования детей помимо специалистов, имеющих педагогическое профессиональное образование, работают профессионалы из других областей — режиссеры и художники, тренеры и инженеры, музыканты и мастера прикладного творчества и т. д., дети получают основательную допрофессиональную подготовку, хорошо ориентируются в мире профессий, легче и быстрее адаптируются на рынке труда после окончания. В числе профессий, которые дети хотели бы приобрести в будущем, на первом месте — юрист, врач, журналист, музыкант (причем независимо от пола). Среди мальчиков предпочтение отдано таким профессиям, как программист, летчик, водитель, менеджер и бизнесмен. Среди девочек — экономист, бухгалтер, психолог, переводчица, актриса, парикмахер, манекенщица, банкир и дипломат. Как оказалось, дети считают самым важным в выбранной ими профессии то, что она позволит им быть профессионалом, мастером в своем деле, получать удовлетворение от работы, даст возможность общения с людьми, помогать людям и доставлять им радость.

Кроме того, дополнительное образование оказывает существенное влияние на процесс самоопределения ребенка. Самоопределение наиболее значимо в подростковом и старшем школьном возрасте, так как наличие возрастных особенностей приводит к тому, что дети особенно остро переживают конфликт между своими желаниями и возможностями их удовлетворения, что характеризуется проявлением типичных личностных реакций: активным протестом, стремлением подражать избранному образцу, настойчивым желанием добиваться успеха именно в той области, где он не чувствует себя уверенно, стремлением освободиться от опеки, контроля со стороны старших. Эти проявления являются нормальными возрастными особенностями, которые, однако, при неблагоприятных условиях (как внешних, так и внутренних) могут перерасти в акцентуации характера и усиливаться вплоть до психических расстройств при неправильном воспитании, вести к различным формам отклоняющегося

поведения. Одной из причин, порождающих такую ситуацию, является современная социальная ситуация развития детей, когда они порой лишены возможности обсуждать остро волнующие их проблемы, связанные с особенностями и потребностями возраста; часто им недоступна информация о том, как преодолеть стресс, конфликт, кризис и т. д. [2, с. 104].

Более 70% детей в их понимании соотносят самоопределение на данном этапе в основном с выбором профессии. В числе основных этапов на пути к своей профессиональной мечте они выделяют такие, как «хорошо закончить школу», «поступить в институт», «параллельно получить дополнительное образование», «освоить любимую профессию». Тем не менее ребенок школьного возраста, особенно в условиях учреждения дополнительного образования детей, достаточно часто находится в процессе самоопределения в самых различных жизненных ситуациях. Так, в основном дети сами определяли выбор того или иного вида деятельности. Существенно влияют на выбор ребенка родители и друзья. В свою очередь, на решение родителей привести ребенка в учреждение дополнительного образования детей повлияли высокий профессиональный уровень педагогов дополнительного образования и интересы ребенка.

Данные исследований показывают, что половина мальчиков связывают свою будущую профессию с избранным видом деятельности в системе дополнительного образования. Девочки в большей степени занимаются в творческом объединении «для души», и лишь третья часть из них предполагают, что их будущая профессия связана с любимым занятием в объединении. Это очень важный показатель, так как профессиональное самоопределение является, несомненно, очень важной, но тем не менее не единственной составляющей самоопределения человека. По мнению детей, наиболее полно их жизненному выбору способствует семья, дополнительное образование и в целом система отношений, атмосфера, которая царит в учреждении дополнительного образования детей, в конкретном творческом объединении и, конечно же, друзья, которые значат в жизни ребенка очень много.

Большинство детей, занимающихся дополнительным образованием, считают себя самостоятельными, они более уверенно ощущают себя в любом обществе, знают себе цену, у них адекватная оценка себя и окружающих. Более всего во взаимоотношениях с окружающими они ценят доброжелательность, справедливость, внимание, помощь и поддержку, проявления любви, умение и желание прощать недостатки. Все вышесказанное позволяет констатировать:

- чем больше ребенок занимается в системе дополнительного образования детей, тем выше выражены у него познавательные интересы, тем более он уверен в правильности собственного выбора сферы приложения творческой активности;
- чем шире и разнообразнее интересы ребенка, тем более он альтруистичен и готов принести пользу обществу;

- чем больше ребенок ориентирован на семью, а члены семьи являются для него образцом для подражания, тем шире ребенок представляет свои возможности в развитии творческих способностей и самоопределении;

- чем больше занятость детей вне школы, тем более они самостоятельны, тем более оптимистично они смотрят в свое будущее, тем более они ориентированы на собственный успех и тем выше процент детей, определивших на данном этапе выбор как своей будущей профессии, так и жизненного пути в целом.

Суть педагогической поддержки в данном случае состоит в создании воспитывающей среды, в которой происходит развитие творческой личности ребенка, в обеспечении личностно-деятельностной и практико-ориентированной направленности дополнительного образования детей, являющегося своего рода механизмом выравнивания возможностей получения персонифицированного образования. Эффективность педагогической поддержки учащихся в большей степени зависит от того, насколько программы дополнительного образования детей, реализуемые педагогом, адекватны запросам, целям и ценностям учащихся с учетом их потенциальных возможностей; насколько они помогают ребенку определять собственную ценностную и действенную позицию, стимулируют самообразование, саморазвитие, самовоспитание в соответствии с имеющимися у ребенка личностными ресурсами.

Используя результаты диагностики, педагог призван помочь определить темп продвижения в усвоении знаний, индивидуальный и, что немаловажно, оптимальный для каждого ребенка. Таким образом, педагог способствует тому, что каждый школьник учится определять и сопоставлять личные интересы, склонности со своими творческими способностями и возможностями, а также с социальными запросами. Единство деятельности, познания и общения — необходимое условие для воспитания ребенка. «Работа воспитателя достигает своей цели только тогда, — подчеркивал В.В. Давыдов, — когда он со знанием дела направляет собственную деятельность ребенка как активного участника и субъекта воспитательного процесса».

Каковы же особенности личности педагога дополнительного образования, играющие большую роль в воспитании, творческом развитии ребенка и процессе его самоопределения? Отличается стремлением к сочетанию профессиональных знаний с высоким уровнем культуры и специфической направленностью личности. Такой педагог может рассматриваться как субъект развивающей деятельности, а его психолого-педагогическая компетентность и эмпатийность — как единство личностных и профессиональных компонентов педагогической деятельности.

Кроме высокого профессионализма, он должен обладать свободой от стереотипов и педагогических догм, способностью к творчеству, широкой эрудицией, высоким уровнем психолого-педагогической подготовки, высокой культурой и гуманными установками по отношению к людям, в особенности к детям. Одна из главных отличительных черт такого педагога — наличие стремления понимать и принимать ребенка таким, каков он есть, знать и учитывать его возрастные и индивидуальные особенности в осуществлении педагогического процесса, обучать, опираясь на сильные стороны каждого ребенка.

Установлены профессионально значимые психологические характеристики личности педагога как субъекта развивающей деятельности. Это: степень включенности в развивающее педагогическое пространство, направленность на успех ребенка, склонность замечать в людях доброе, хорошее, способность реализовывать субъект-субъектные отношения.

В работе педагога дополнительного образования можно выделить три необходимых фактора, оказывающих существенное влияние на процесс воспитания, творческого развития личности ребенка и его самоопределения: воспитывающая среда — речевая, поведенческая, зрительная и др.; деятельность воспитывающего характера, проникнутая глубоким нравственным содержанием; социальные и личностно-значимые отношения, в которые вступает личность в процессе своего участия в деятельности.

Основные принципы взаимодействия педагога и обучающегося:

- поддерживать в ребенке его достоинства и позитивный образ «Я»;
- говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка;
- отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми;
- не навязывать ребенку вопреки его желанию способы деятельности и поведения;
- принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка, независимо от содержания, формы, качества [4, с. 61].

Воздействуя на ребенка таким образом, педагог разделяет с ним ответственность за творческое развитие его личности, за изменения в его внутреннем мире (в мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях, действиях и т. д.). Особенности личности педагога дополнительного образования, знания, отношение к делу, к учащимся, методическое мастерство во многом определяют успех в реализации воспитательного потенциала дополнительного образования детей.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник, 1997, №9.
2. Волкова М.Г. Развитие способностей у детей — основа жизненного успеха. М.: НИИ ВШ, 1989.
3. Дополнительное образование детей. Сборник нормативных документов 1991-1995 гг. (в 2-частях). М., 1995.

4. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Под ред. О.Е. Лебедева. — М.: «ВЛАДОС», 2000.
5. Клайберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001.

Информационные технологии в преподавании предметов народной и мировой художественной культуры в школе

Острецова М.В., соискатель

Московский государственный гуманитарный университет им. Шолохова

Научный руководитель — Т.И.Бакланова, д.п.н., профессор

Компьютеризация школьного образования относится к числу крупномасштабных инноваций, пришедших в российскую школу в последние десятилетия. В настоящее время принято выделять следующие основные направления внедрения компьютерной техники в образовании:

- использование компьютерной техники в качестве средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его качество и эффективность;
- использование средств новых информационных технологий в качестве средства творческого развития обучающегося;
- использование компьютерной техники в качестве средств автоматизации процессов контроля, коррекции, тестирования и диагностики;
- использование средств современных информационных технологий для организации интеллектуального досуга;

• интенсификация и совершенствование управления учебным заведением и учебным процессом на основе использования системы современных информационных технологий.[2]

Проникновение современных информационно-коммуникативных технологий (далее ИКТ) в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Целью этих технологий в образовании является усиление интеллектуальных возможностей учащихся в информационном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения на всех ступенях образовательной системы.

Стратегическая цель информатизации системы Департамента образования города Москвы: «Обеспечение эффективности образовательного процесса, реализация современной системы образовательных

1458. МХК - 9 класс. Острецова Марина Валерьевна

Вы зашли под именем [Мар](#)

[learning.915](#) ▶ Ostretsova_9

[Переключиться к роли..](#)

Описание курса



Острецова

Марина Валерьевна

учитель МХК

ГОУ ЦО №1458, ЮВАО.

Заголовки тем



Курс

"Мировая художественная культура"

для 9 класса

Планирование разработано согласно государственного базового стандарта 2006-07 уч.г. Охватывает исторический период XV - XVIII в.в. европейской и русской культур, что соответствует материалу учебника "Мировая художественная культура" -10 класс, автор Л.А.Ряпаккая. Изд. ВЛАДОС, - М., 2007г.

(Для создания презентаций использованы материалы различных электронных пособий по МХК и материалы сайтов Интернета.)

1458. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА НАРОДОВ РОССИИ. Острецова Мари

Вы зашли под именем Ма

learning.915 ▶ Ostretsova_10

Перекл. Перейти к роли.

Описание курса

Вас
приветствуетОстрецова
Марина
Валерьевна

учитель МХК

ГБОУ ЦО №1458, ЮВАО,
Москва

Заголовки тем



Художественная культура народов России

автор Т.И.Бакланова



Цель предлагаемого курса - формирование у учащихся представлений о многообразии, художественной самобытности и взаимосвязи традиций художественных культур народов России как части отечественной и мировой художественной культуры.

приоритетов, формирование ИКТ-компетентности обучающихся». Данная цель реализуется в рамках городской целевой программы «Столичное образование». Государственная политика формирования и развития единого информационного пространства затронула и государственную систему общего образования, в рамках которого, начинается свое развитие и формирование единая информационная образовательная среда. Именно это является основной стратегической целью современного общего образования.[1] Основываясь на концепции информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы разрабатываются электронные информационные учебные пространства с курсами ИКТ-поддержки по каждому, изучаемому предмету в системе общего образования.

Особенно актуально появление и развитие такого рода пространств для преподавания предметов гуманитарно-эстетического цикла, а именно в изучении мирового и народного искусства. Данные предметы помогают формированию и развитию личности средствами искусства. У курса есть свое важное предназначение — *создать условия для глубинных изменений личности, которые происходят под воздействием общения с искусством*. Процесс общения с искусством — это сложное переплетение информации с эмоциями; логического и рационального — с памятью и воображением;

Урок 1.1. Понятие мировая художественная культура. Классификация и характеристика видов искусства.



- основная информация урока
- творческие задания
- это надо запомнить
- схема к уроку
- презентация
- Задание







Добавить ресурс...
 Добавить ресурс...
 Пояснение
 Текстовая страница
 Веб-страница
 Ссылка на файл или веб-страницу
 Ссылка на каталог
 Add an IMS Content Package




фантазии — со здравым смыслом. Более того, присущие искусству многогранность (множественность интерпретаций одного и того же произведения), поликультурность (реальная возможность «заглянуть» в иные времена, иные культурные миры), открытость (восприятие искусства — всегда творчество, всегда «путь в неизвестное»), полилогичность (никогда даже самый грамотный и просвещенный зритель в одиночку не сможет воспринять всю глубину произведений искусства, здесь рождается интерес к точке зрения других, к диалогу как наиболее адекватному способу освоения материала) делают его тем пространством, в котором ребенок получает возможность максимально и полно реализовать свой природный личностный потенциал.

Специфика предметов эстетических циклов как ни какие другие предметы требуют широкомасштабного использования наглядности на уроке. Ученику следует «на-

1 Урок 1. Эпоха Возрождения. Основные идеи, периодизация. Проторенессанс.
 презентация
 домашнее задание

2 Урок 2. Раннее Возрождение. Живопись.
 презентация
 домашнее задание

3 Урок 3. Архитектура Возрождения.
 презентация
 домашнее задание

4 Урок 4. Высокое Возрождение.
 презентация Леонадо
 презентация Рафаэль
 домашнее задание

28 Русское изобразительное искусство XVIII века. Портрет.
 Парсуна
 Основные черты парсуны
 Загадка парсуны
 Ушаков Симон Федорович
 домашнее задание

29 Русское изобразительное искусство XVIII века. Рокотов. Левицкий.
 Особенности русской живописи второй половины 18 века
 Рокотов Федор Степанович
 Левицкий Дмитрий Григорьевич
 Боровиковский Владимир Лукич
 домашнее задание

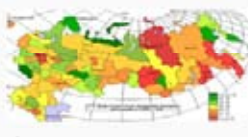
30 Русское изобразительное искусство XVIII века. Скульптура. К.Растрелли.
 Веб-страница
 Выполненное задание прикрепи здесь








1

5 класс

Вводный раздел.


Россия - наш общий дом (6 ч.)









 урок №1. Народы РОССИИ
 презентация к уроку №1 - народы России
 урок №2. Языковые семьи России.
 урок №3. Вероисповедания народов России.
 урок №4. Центры традиционной культуры коренных народов России
 урок №5. Единство в культурах народов России
 урок №6. Музеи народного искусства - "память поколений и их опыт"

2






Раздел I. Художественный мир народных праздников.


№1. Праздничный календарь - 4 ч.  глш

 урок №10. Понятие "праздник" и его разновидности в народной культуре
 задание к уроку № 10.
 урок №11. Народные праздники промыслового культа
 задание к уроку №11
 урок №12. Курбан-байрам
 задание к уроку №12

3

№2. Древние мифы и праздники - 4 ч.

 урок №13. Миф
 задание к уроку №13
 урок №14. Древнеславянские мифологические образы.
 задание к уроку №14.
 урок №15. Мифологические персонажи в произведениях мировой художественной культуры



смотреться», «наслушаться», чтобы понять, принять и проанализировать изучаемый материал. Для этого нужен огромный арсенал иллюстративного и аудиовизуального материала. Возможности Интернета делают его практически безграничным. Задача учителя сводится к тому чтобы отобрать наилучшие из множества предлагаемых и адаптировать для уровня учащихся.

Как выглядит электронное пространство курса народной и мировой художественной культуры ИКТ-поддержки? На специализированном web-сайте сети Интернет где формируются единые образовательные пространства по каждому изучаемому предмету выделяется пространство для каждого учебного заведения-участника единого информационного учебного пространства, где размещаются для разработки страницы предметных курсов ИКТ-поддержки.

Предметные курсы с ИКТ-поддержкой по мировой художественной культуре и художественной культуре народов России включают в себя: название курса, краткий анонс курса, с указанием автора программы, учебника (если есть) к которому адаптировано данное простран-

ство, на основе разработанного по программе поурочного планирования составляется информационный материал пространства.

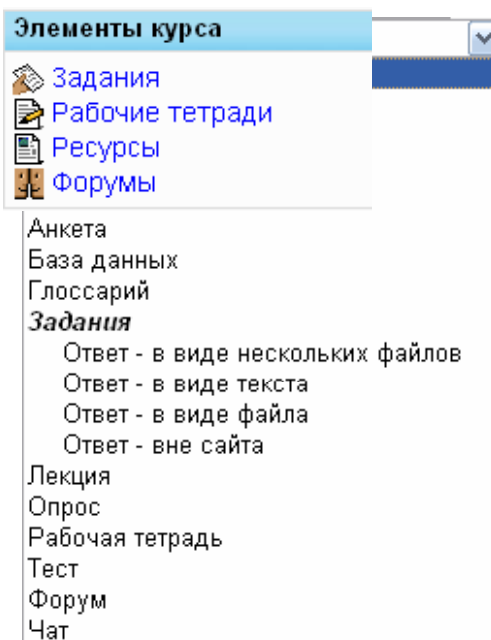
К каждому уроку курса разрабатывается какой-либо образовательный ресурс, задача которого объяснить в доступной форме содержание названной темы.

Это может быть простой текстовый файл, веб-страница, презентация Power Point или мультимедийный файл Moviel Meker, а также ссылки на различные сайты Интернета, помогающие раскрывать тему урока.

Для контроля знаний и обратной связи с педагогом в пространстве также предусмотрены различные ресурсы это — анкета, глоссарий, файловые ответы, форум, чат, кроссворд, электронная тетрадь. С помощью любого выбранного по желанию учащегося или указанного в задании учителем ресурса выполняется практическое, чаще всего творческое задание.

Продуманное и последовательное использование новых информационных сред, мотивированное задачами, стоящими перед образованием, вызывает коренную перестройку содержания образования. Целостная информационно-образовательная среда делает возможными и необходимыми намного более радикальные перемены в содержании, ориентированные на будущие потребности, с одновременным снижением нагрузки учащихся.

Следует отметить положительные стороны в использовании ПК в образовательном и воспитательном процессе. Новизна работы с информационным пространством предметного курса вызывает у учащихся повышенный интерес к работе с ним и усиливает мотивацию учения. Цвет, мультипликация, музыка, звуковая речь расширяют возможности представления информации. Информационное пространство позволяет строить индивиду-



ализированное обучение на основе модели учащегося, учитывающей историю его обучения и индивидуальные особенности памяти, восприятия, мышления. С помощью информационного пространства может быть реализована личностная манера общения. Информационное пространство активно включает учащихся в учебный процесс, позволяет им сосредоточить внимание на наиболее важных аспектах изучаемого материала, не торопит с решением. Намного расширяются наборы применяемых учебных задач. Благодаря информационному пространству предметного курса учащиеся могут пользоваться большим объемом

ранее недоступной информации.

Доступность для учащегося цифровых образовательных ресурсов сегодня является необходимым элементом современной школы. Именно через них, в первую очередь реализуется современное содержание образования.

Литература:

1. Концепция информатизации образовательного процесса в системе Департамента образования города Москвы. — М., 2008.
2. Монахов В.М. Концепция создания и внедрения новой информационной технологии обучения / Проектирование новых информационных технологий обучения. — М., 1991.
3. Бакланова Т.И., Сокольникова Н.М. Мировая художественная культура. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. М., Интербук, 2001 г. (Гриф Министерства образования РФ)
4. Рапацкая Л.А. Мировая художественная культура. 10 кл. М., Владос, 2005
5. Панов В.И. Экологическая психология. // Опыт построения методологии — М.: Наука, 2004. — с. 62 — 79.

Компоненты, критерии и показатели коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы

Рагулина Л.В., старший преподаватель
Международный институт компьютерных технологий (г. Воронеж)

В современных условиях реформирования образования курс взят на применение компетентностного подхода, в том числе и в высшем профессиональном образовании, поскольку он «усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект», отмечают разработчики «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [3]. Не исключая известных в педагогике подходов — личностного, деятельностного, но, сочетая элементы того и другого, компетентностный подход имеет гуманистическую, прагматическую и практическую направленность, что позволяет говорить о его междисциплинарности и системности. Системность реализуется путем интеграции всех составляющих учебного

процесса в целостную и динамично развивающуюся педагогическую систему [1, с. 7].

Н.В. Кузьмина выделяет пять структурных компонентов, характеризующих наличие педагогической системы (ПС).

1. Цели, для достижения которых создается ПС.
2. Учебная информация, ради усвоения которой создается система.
3. Средства педагогической коммуникации (средства, формы и методы реализации искомой цели).
4. Учащиеся.
5. Педагоги как носители целей ПС, учебной информации, средств педагогической коммуникации, призванные за отведенное время реализовать цели ПС.

Компоненты характеризуют связи в динамике, «подчиненной достижению педагогической системой искомым результатов в виде формирования личности учащегося как субъекта познания, общения и труда...» [4, с. 12].

Как видно, педагог является замыкающим звеном представленной педагогической систем, отсюда возникает необходимость говорить о повышении компетентности преподавателя высшей школы в целом, поскольку сформировать у учащихся педагог может то, что присуще ему.

Говоря о профессиональной компетентности преподавателя, мы в первую очередь подразумеваем готовность к решению задач профессионально-педагогической деятельности, используя и совершенствуя знания, умения, навыки, что сложно осуществить без определенного уровня владения коммуникативной компетентностью. Исходя из компонентного состава компетентности, принятого Советом Европы, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», важнейшее место занимают коммуникативные, что и определило тему нашего исследования — формирование коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы [5, с. 31].

Подкоммуникативной компетентностью преподавателя высшей школы мы понимаем уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется преподавателю для эффективного выполнения профессиональной деятельности в условиях вуза.

Изучение, анализ, сопоставление педагогической и психологической научной литературы по теме исследования позволил выделить компоненты коммуникативной компетентности преподавателя и их критерии:

1) мотивационно-ценностный (критерием рассматриваемого компонента являются ценностные ориентиры личности преподавателя в профессии и общении, которые проявляются в желании выслушать собеседника и задавать вопросы; стремлении к самовыражению, посредством средств речи; в направленности на взаимодействие с окружающими; в личностной устремленности, обеспечивающей продолжение формирования своего «я»);

2) когнитивный компонент (раскрывает совокупность профессионально-педагогических и психологических знаний, сущность профессиональной компетентности, включая коммуникативную компетентность преподавателя вуза, а именно знания о правилах поведения в тех или иных коммуникативных ситуациях, знания о закономерностях протекания тех или иных коммуникативных процессов);

3) операциональный (профессионально-коммуникативные умения, среди которых умение работать с обратной связью, умения слушать, умения ясно излагать свои мысли, наблюдательность, эмпатия);

4) регулятивный (критерием является готовность преподавателя к саморегуляции в общении);

5) рефлексивный (критерием выступает способность анализировать и адекватно оценивать собственное профессиональное общение).

Методологические основы определили общее направление исследования проблемы формирования коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы в процессе профессиональной деятельности, цели, принципы построения теоретической и практической деятельности с выходом на проектирование соответствующей технологии. Система процесса формирования коммуникативной компетентности была разработана на основе уже упоминавшихся ранее методологических подходах — компетентностном, системном, деятельностном, гуманистическом. Однако, учитывая тот факт, что формирование коммуникативной компетентности будет осуществляться у взрослых людей, мы обратились к технологии обучения взрослых [2, с. 4].

В последнее десятилетие идея развития критического мышления стала наиболее популярной среди специалистов образования взрослых. С Брукфилд доказал в своих исследованиях, что взрослые в образовательном процессе свободно применяют скрытую логику, сравнение и сопоставление, активную интеллектуальную деятельность, рефлексивное суждение. Критическое мышление включает в себя: утверждения, ранее принимаемые как незыблемые, подвергаются критическому анализу и отвергаются либо модифицируются; определяются возможные альтернативные взгляды на идею, действия, формы мышления.

Д. Аллен, М. Седкер, Дж. Купер доказали, что для взрослых во всем мире весьма характерно микрообучение — анализ компонентов профессионального мастерства, т. е. способность представить высший уровень профессиональной деятельности как сумму умений и навыков. Микрообучение имеет место в области повышения квалификации педагогических работников при отработке нового содержания образования и новых методов обучения.

Зарубежные социологические исследования свидетельствуют о желании многих людей повышать свою квалификацию не только в традиционных образовательных учреждениях, но и на своем рабочем месте, в общественных организациях, в группах по интересам, т. е. таким способом, который предполагает повышения не только уровня квалификации, но и коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности в целом. Наиболее активно эти идеи развиты в трудах немецких ученых (Р. Миллер, А. Шмидт), которые выявили эффективные формы сотрудничества — наставничество, тренинг, направленные на развитие процесса саморефлексии и отработку профессионального диалога, т. е. компетентного коммуникативного общения.

Большинство исследователей образования взрослых обращают внимание на личностный смысл повышения квалификации, мотивацию взрослых, которая проявляется в критические моменты их жизни, когда специалисты острее всего испытывают необходимость в знаниях и навыках и наиболее восприимчивы к новой информации. Нередко обучение взрослых ориентировано на конкретную задачу и связано с их работой.

Желание вырасти в собственных глазах, повысить свое самоуважение значительно усиливает стремление и восприимчивость взрослых к знаниям. Взрослые с большей готовностью повышают свою квалификацию, если считают, что она пригодится им в течение всей дальнейшей жизни.

Важное место в повышении квалификации за рубежом уделяется формам и методам обучения. Взрослые субъекты системы повышения квалификации предпочитают реальные профессиональные ситуации, которые заставляют думать, активно участвовать в обсуждении и принятии решений. Взрослые предпочитают кроме практических задач и упражнений ролевые игры и моделирование ситуаций. Современная теория (Д. Тейлор и Р. Уолфорд) моделирования профессиональных ситуаций, упрощенного воспроизведения жизненных ситуаций утверждает, что в процессе их применения активными становятся и преподаватели, и слушатели (все обучающиеся). Названная теория базируется на проблемах и требованиях междисциплинарного подхода, связана с формированием нового социального опыта и значительно расширяет пространственное поле обучения; требует высокого динамизма, гибкости мышления и приспособления к изменяющимся мыслительным структурам, в них должен быть элемент рефлексии.

Несмотря на то, что развитие системы повышения квалификации в различных странах имеет определенную специфику, следует отметить общее в российских и зару-

бежных вариантах содержания повышения квалификации: отсутствие стандарта профессиональной квалификации; изменение содержания образования; обновление организационных форм и методов обучения взрослых; проблемы и противоречия в мотивации к изменению уровня профессиональной компетентности.

Для формирования коммуникативной компетентности преподавателя высшей школы, по нашему мнению, подходит один из видов дополнительного профессионального образования — повышение квалификации. Повышение квалификации — это углубление, систематизация, обновление профессиональных знаний, развитие практических умений в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач.

Учитывая возможность осуществлять формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза без отрыва от рабочего места, т. е. в стенах учебного заведения, мы предлагаем органическую взаимосвязь двух неоднозначных процессов: специально организованного краткосрочного обучения и самообразования, осуществляемого как во время курсового обучения, так и в междурсовой период — краткосрочное (не менее 72 ч) тематическое обучение для изучения предложенной проблемы. Структура и содержание предполагаемого тематического обучения слушателей является предметом дальнейшего научного изыскания.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002.

Модель математических способностей инженера и ее реализация в процессе обучения студентов высшей математике

Рождественская Е. А., кандидат педагогических наук, доцент
Сибирская автомобильно-дорожная академия (г.Омск)

В статье рассмотрена модель математических способностей инженера, построенная на основе анализа компонентов инженерного и математического мышления. Формирование и развитие указанных в модели компонентов реализуется через использование специализированных циклов задач в процессе обучения студентов высшей математике.

Сущностью инженерной деятельности является интеллектуальное обеспечение процессов создания и обслуживания технических систем в соответствии с потребностями общества. По мнению экспертов Ассоциации инженерного образования России [1], в настоящее время востребовано инженерное образование различного уровня и характера: инженеры-энциклопедисты (ори-

ентированы на работу в малых предприятиях, где отсутствует разделение интеллектуального труда); инженеры-технологи (обеспечивают освоение готовых наукоемких технологий и их внедрение в производство); инженеры по трансферу технологий (обеспечивают преобразование научных идей в технологию); инженеры-профессионалы (способны к работе на всех этапах жизненного цикла соз-

дания систем от конструирования до разработки технологии, изготовления, доведения до потребителя и эксплуатации). Поэтому развитие мыслительных способностей инженера, необходимых для освоения и разработки новых инженерных технологий, находится в центре внимания профессионального образования.

Модернизация инженерного образования строится на основе анализа современных требований, предъявляемых инженерной деятельностью и потребностями общества к работнику и находит отражение в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) посредством изложения квалификационных характеристик, требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, а также требований к профессиональной подготовленности выпускника. Стандарт содержит самые обобщенные характеристики выпускника и не является совершенным. Улучшение ГОС ВПО или разработка Доктрины инженерного образования России не означают автоматического повышения качества образования. Специалисты инженерного вуза должны спроектировать и внедрить адекватные методические средства реализации требований ГОС ВПО и общества к подготовке инженера.

Одним из эффективных средств реализации ГОС ВПО является рассмотрение характеристик инженерного мышления и возможностей их формирования средствами различных дисциплин. В инженерном мышлении ученые выделяют следующие компоненты: гибкость мышления; самостоятельность мышления; владение методами анализа, синтеза, сравнения; наличие абстрактного, системного и творческого мышления; развитое пространственное мышление; оперативность, то есть умение решить задачу в различных, в том числе нестандартных, условиях, или при ограничении времени. Общеизвестным качеством инженерного мышления является способность к творчеству, не случайно термин «инженер» означает в переводе с латинского «способности», «изобретательность». Оказывается, что аналогичные компоненты выделяются учеными при изучении математического мышления, что позволяет рассматривать математические способности инженера как одну из базовых составляющих инженерного мышления. Математики, методисты и психологи причисляют к математическим способностям следующие особенности мышления: умение абстрактно мыслить, умение схематизировать, развитую математическую речь, логичность мышления, развитие пространственных представлений, вычислительные способности, критичность мышления, способность понимать и использовать символы, точность символики, быстроту мыслительного процесса, индуктивное и дедуктивное мышление, умение использовать аналогию, комбинаторное мышление, математическую интуицию, математическую память, самостоятельность мышления. Результаты математического образования специалиста представлены в ГОС ВПО преимущественно требованиями к содержанию дисциплины «математика».

Детальный анализ квалификационных требований ГОС ВПО к инженеру показывает, что выпускник должен обладать знаниями и владеть методами, базирующимися на фундаментальных математических знаниях и методах, а также владеть математическим языком для описания качественных и количественных отношений исследуемых объектов. Таким образом, математические способности необходимы инженеру для описания и исследования проектируемых им технических систем. Нас интересует вопрос, какие же из математических способностей являются важными для будущего инженера?

Модель математических способностей студента инженерного вуза определим как систему определенных качеств мышления, которые обеспечивают успешность в освоении высшей математики, необходимой для инженерной деятельности. Данная модель построена на основе концепции математических способностей В. А. Крутецкого [2] и концепции технических способностей Т. В. Кудрявцева [3] с учетом требований к подготовке инженера ГОС ВПО и Ассоциации инженерного образования России.

Модель математических способностей инженера содержит следующие компоненты:

1. Способность к формализованному восприятию математического материала.
2. Логичность математического мышления.
3. Способность к обобщению математического материала.
4. Способность к свертыванию математического рассуждения.
5. Обратимость математического мышления.
6. Гибкость математического мышления.
7. Рациональность математического мышления.
8. Способность оперировать математической символикой и математической речью.
9. Когнитивная память (память на идею и алгоритм решения).
10. Пространственное мышление.
11. Вычислительные способности.
12. Инженерно-математическая интуиция.
13. Креативность математического мышления.

Вышеуказанные компоненты можно условно разделить на отвечающие особенностям математической деятельности (компоненты 1–9) и на отвечающие, кроме того, особенностям инженерной деятельности (компоненты 10–13). Модель математических способностей приобретает практическую ценность только в аспекте тех возможностей, которые предоставляет нам современный уровень методической науки для реализации построенной модели в процессе обучения. Формирование и развитие вышеуказанных способностей предлагаем осуществлять через использование специализированных циклов — наборов задач, ориентированных на формирование и развитие каждого из вышеопределенных компонентов модели математических способностей. Такие циклы задач используются автором в процессе обучения высшей ма-

тематике студентов Сибирской автомобильно-дорожной академии. При отборе задач в циклы нами предложено использовать следующие критерии: в формулировке задачи содержится указание, на развитие какого компонента математических способностей она направлена; при решении задачи указанным способом проявляется данный компо-

нент математических способностей. Идея создания таких циклов реализована в исследовании психолога В. А. Крутецкого [2] применительно к диагностике компонентов математических способностей школьника, нами она адаптирована для диагностики и развития компонентов математических способностей студента технического вуза [4].

Таблица 1. Примеры требований, содержащихся в формулировке задач различных циклов

№	Назначение цикла	Требования задач
1	Способность к формализованному восприятию математического материала	Сформулировать вопрос к задаче; выяснить недостающие или избыточные для решения задачи данные; проверить корректность формулировки задачи; выяснить область применимости определения, решения задачи; установить соответствие между объектом и его типом; составить математическую модель задачи
2	Логичность математического мышления	Доказать эквивалентность определений; доказать тождество; доказать теорему; доказать или опровергнуть обратное данному утверждение; вывести из теоремы логические следствия; привести примеры объектов, удовлетворяющих или не удовлетворяющих условиям; найти свойства объекта, удовлетворяющие условию; проверить, удовлетворяет ли объект условию; найти ошибку в рассуждении; обобщить нескольких следствий; восстановить пропущенные звенья в рассуждении
3	Способность к обобщению математического материала	Применить формулу, теорему, результат предварительно решенной задачи; завершить цепочку рассуждений; восстановить пропущенные звенья в рассуждении; обобщить данные следствия; сравнить объекты; составить алгоритм решения данного типа задач; найти класс задач, включающий данные подзадачи; найти общие свойства объектов; используя частные следствия, решить задачу в общем виде
4	Способность к свертыванию математического рассуждения	Решить задачу известного типа; решить несколько однотипных задач; записать схему решения или доказательства; решить задачу «вслух»
5	Обратимость математического мышления	Решить прямую и обратную задачи; сформулировать, доказать или опровергнуть утверждение, обратное данному; привести контрпример; применить формулу «справа налево»; доказать теорему, логическая структура которой включает «тогда и только тогда»
6	Гибкость математического мышления	Решить задачу несколькими известными способами; решить систему задач одного типа; решить систему разнотипных задач
7	Рациональность математического мышления	Решить задачу рациональным способом; оценить рациональность предложенных способов решения, используя параметры: «красота» идеи, практическая рациональность, теоретическая значимость
8	Способность оперировать математической символикой и математической речью	Сделать математическую запись формулировки определения, аксиомы, теоремы; воспроизвести на математическом языке схему доказательства теоремы, решения задачи; прочитать символически записанное высказывание; выяснить смысл символически записанного предложения; оценить корректность математической записи утверждения; разобрать по учебнику фрагмент математического материала, решение задачи, доказательство теоремы
9	Когнитивная память	Воспроизвести ход рассуждения; по памяти составить схему решения, доказательства; записать ход рассуждений, решения, доказательства
10	Пространственное мышление	Прочитать чертеж; выделить элементы чертежа из фона; выполнить выносной чертеж; представить пространственный объект; реконструировать объект; трансформировать трехмерный образ в двумерный; восстановить изображение
11	Вычислительные способности	Провести приближенные вычисления; оценить результат; сделать «прикидку» значения выражения
12	Инженерно-математическая интуиция	Оценить правдоподобность результата; найти аналогию; выдвинуть и проверить гипотезу; найти решение, используя «правдоподобные рассуждения»; решить прикладную задачу или сформулировать подходы к ее решению
13	Креативность математического мышления	Эвристические вопросы и задания; исследовательские, олимпиадные, творческие задачи

С помощью таблицы 1 педагог может строить циклы задач, предназначенные для формирования и развития определенных компонентов математических способностей.

Предложенная нами модель математических способностей инженера представляется достаточно полной, хотя возможны другие построения и акцентуации, учитывающие уровень и характер инженерной деятельности выпускника. Для повышения качества математического об-

разования будущего инженера важно целенаправленное формирование и развитие спроектированных компонентов модели математических способностей, что реализуемо посредством включения в процесс обучения высшей математике специализированных циклов задач. Применение циклов задач позволяет выстроить индивидуальную траекторию обучения высшей математике с учетом математических способностей каждого студента.

Литература:

1. Агранович, Б. Л., Похолков, Ю. П. Доктрина инженерного образования России / Б. Л. Агранович, Ю. П. Похолков // Ассоциация инженерного образования России [Электронный ресурс]. — Интернет-портал. — М., 2003–2009. — Режим доступа: http://aeer.ru/winn/doctrine/doctrine_3.phtml, свободный. — Загл. с экрана.
2. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий; под ред. Н. И. Чуриковой. — М.: Институт практической психологии, 1998. — 416 с.
3. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. — М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
4. Костина, Е. А. Построение дифференцированного обучения высшей математике в техническом вузе с учетом индивидуального профиля математических способностей студента / Е. А. Костина (Е. А. Рождественская) // Омский научный вестник. Серия: Приборы, машины и технологии. — 2007. — №3 (60). — С. 118 — 122.

К.Д. Ушинский о структуре управления и функциях педагогов в работе «Три элемента школы»

Сидорова А.В., соискатель
Московский педагогический государственный университет

*Your bonnet to his right
Use: t'is for the head
Hamlet*

По мнению К.Д. Ушинского деятельность всякого учебного заведения складывается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведения, его воспитатели и учителя.

Эти три основных элемента школьной деятельности могут находиться в различных комбинациях. На наш взгляд, вопрос этой комбинации на практике, является одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается весьма разнообразно. Итак, рассмотрим несколько примеров комбинаций, заимствованных в учебных заведениях всех образованных народов [7, с. 248].

Образцы самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни наиболее широко представлены в английских учебных заведениях того времени. В них должность начальника соединялась с должностью главного учителя и воспитателя школы. Очевидно, что такое соединение обязанностей на одном человеке ставило всю судьбу заведения в зависимость от характера того лица, которое занимало должность в полном и нераздельном значении этого слова. Следует отметить один из наи-

более интересных примеров такой комбинации: доктор Арнольд, ректор грамматической школы в Рюгби был начальником, главным воспитателем и духовным наставником всей школы. Особенность его деятельности в том, что воспитанники старшего класса настолько подчинялись его влиянию, что становились лучшими и вернейшими помощниками по управлению школой и по учебному и нравственному надзору за младшими классами. «...только при таком устройстве заведения, как в Рюгби, сосредотачивающее все воспитательное влияние в руках одного человека, влияние могло царствовать так полно, так безраздельно и оставаться так долго в руках воспитанников» [8, с. 250]

Еще одной особенностью устройства некоторых учебных заведений Англии, была обязанность жить в заведении, учителя отказывались от семейной жизни и должны были оставаться холостыми, это тяжелое ограничение¹ шло из католического периода и древнейших университетов.

Остановившись на таких учебных заведениях как Оксфорд, Кембридж, Вестминстер, Рюгби, стоит отметить,

¹ Оно существовало в интернатах Бельгии и некоторых интернатах Германии.

что их влияние на характер воспитанников очень велико, что они являются образцами самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни.

Однако не тоже ли самое мы видим в иезуитских² школах, только в еще большей степени?! [11]

Общество монахов, связанных между собой теми железными оковами, которые соединяли в одно огромное неразрывное и могучее чудовище всех членов иезуитского ордена, устраивало школу, огражденную от света огромными и непроглядными монастырскими стенами. Ребенок делался воском в железных руках. Иезуит был учителем, воспитателем, начальником, товарищем, духовным пастырем и духовником своего наставника! Куда бы ни обратился воспитанник иезуитской коллегии везде перед ним стоял один и тот же облик.

Таково неотразимое и неизгладимое влияние полного соединения воспитательных элементов.

Вполне очевидно, что после негативной оценки иезуитского воспитания, его нельзя принимать за образец педагогики XIX века и тем более, современной педагогики, тем не менее, нельзя отрицать, что воспитательная сила иезуитских школ представляет такое явление, которое заслуживает внимания педагогов.

Сравнивая две школы нужно заметить, что в старых английских школах более, чем где-нибудь, сохранилась та воспитательная сила, которая проявлялась и в иезуитских коллегиях. И там и здесь эта воспитательная сила происходила из полного соединения элементов школьной деятельности, где воспитанию дается главное место.

Отличительную особенность современной ему германской культуры К.Д. Ушинский видел в стремлении к абстрактным построениям. В дальнейшем он подвергает критике эту особенность, показывая, что ее нельзя рассматривать как основу общечеловеческого воспитания. Читая критические замечания К.Д. Ушинского в адрес современной ему Германии, нельзя не признать, что он чувствовал какую-то порочность в том отвлеченном, исключительно абстрактном направлении, которое характеризовало тогдашнюю германскую умственную жизнь. Ему не удалось вскрыть причину этой порочности, однако основоположники марксизма выразили это довольно четко. «Так как, немецкие экономические отношения еще далеко не достигли той ступени развития, которой соответствовали буржуазные политические формы, то бюргеры приняли их только как абстрактные идеи, как благочестивые пожелания и фразы» [3, с. 176]. Естественно, что действительный либерализм превратился в Германии в философию познания разума.

Несмотря на возгласы педагогической теории, германская школа учит, а не воспитывает, именно поэтому там преобладали открытые заведения, учитель являлся главным действующим лицом, а начальник заведения, прежде всего начальником учебной части. Часть административная вообще весьма незначительная в открытых заведениях и почти вся находится в руках школьных коллегий. Для получения должности начальника учебного заведения, существовал ряд требований, которые были утверждены законом.

Если он выдерживал три степени учительского экзамена *pro docendi, pro loco, pro ascensione*³, то мог претендовать на место директора. Следовательно, директорская должность в Германии являлась ничем иным, как высшей учительской должностью. Именно этот подход сближает школу Германии XIX века и нынешнее устройство учебного заведения.

Закрываются заведения, сравнительно немногочисленные в Германии, не задавали тон общественному воспитанию (как, например, Оксфорд в Англии). В Пфортской гимназии мы видим одно из старейших учебных заведений Германии, основанное еще Морицем Саксонским в 1543 году. Главнейшая часть всего воспитания лежала на учениках первого, т. е. старшего класса. Все ученики заведения (до 180 человек) при подготовке уроков, разделялись на 12 групп, каждая из которых занимала отдельную комнату. В этих группах находится по одному лучшему ученику первого класса, они избирались советом профессоров каждые шесть месяцев, наблюдали за обучением и поведением младших учеников и помогали дежурному преподавателю.

Таким образом, в этом довольно сложном, хотя хорошо обдуманном, внутреннем распорядке обучение и воспитание сосредоточено в руках одних и тех же лиц, но в целом ответственность лежала на Совете.

Еще более разрознены эти элементы управления в школах Франции. Административная часть была представлена в лице правителя и начальника коллегии, одновременно являвшихся начальниками учебной и воспитательной части. Но они никогда не были учителями, и в воспитании им принадлежал только главный надзор. В отличие от Германии, закон выставлял довольно небольшие требования для получения должности правителя лица или начальника коллегии, а содержатель пансиона мог ограничиться одним *brévet de capacité*⁴. Для немцев же, привыкших к своей системе экзаменов, было непонятно, как начальник заведения может обойтись без экзамена, который необходим даже учителю старших классов. Но французы полагали иначе, они считали, что для управ-

² Иезуиты (общество Иисуса) — своего рода «тайная полиция» Ватикана, орден был создан для борьбы с реформацией (протестантизмом) Игнатием Лойолой и утвержден папой Павлом III в 1540. Иезуиты активно участвовали в деятельности инквизиции и вскоре добились привилегированного положения в итальянских гос-вах, Франции и Испании. В XVI-XVII вв. иезуиты заняли ведущие позиции в образовании, создав широкую сеть школ. Занимаясь миссионерством, они проникли во многие страны, способствуя колониальным захватам.

³ На право преподавания, на право получения должности, на право продвижения.

⁴ На право получения должности.

ления учебным заведением не нужно больших знаний и умений, и особенная ученость может даже мешать в административном отношении. Такое положение начальников французских учебных заведений требовало по необходимости введения дополнительной должности — цензора (*censeur*). В его обязанности входило наблюдение за преподаванием и посредничество между учителями и главным начальником заведения. Учитывая тот факт, что для получения этой должности экзаменационные требования также были не высоки, то становится совершенно непонятным, чего хотели французы от своих цензоров.

Не смотря на то, что три элемента школы находятся в бессвязном состоянии в учебных заведениях Франции (открытых и закрытых), хотелось бы привести пример еще большего разделения школьных элементов, вернувшись к образовательной системе Англии. Если во французских коллегиях было наличие хотя бы слабых экзаменационных требований, то в Сандгертской военной школе и того не было [7, с. 261].

В Сандгерсте отсутствовал главный учитель (*head master*), а правитель коллегии есть власть полная и нераздельная, но он не преподавал сам, и помощник его тоже не имел претензии на звание главного наставника [7, с. 260]. Остальные же учителя обучали воспитанников различным наукам, но не имели никакого отношения к воспитанию. Самая важная часть воспитания — образование характера — находилась в Сандгерсте исключительно в руках военных, которые приобрели свой педагогический опыт в казармах и на учениях.

Сравнивая образцы самых разных учебных заведений, следует отметить, что К.Д. Ушинский твердо убежден, что

в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу. В этом убеждают сами английские школы, воспроизводящие в сотнях поколений своих воспитанников строго народный идеал джентльмена.

Но во всяком общественном явлении есть своя рациональная сторона, так в английском общественном воспитании именно тесное соединение школьных элементов дает силу воспитанию, а сила — достояние общее [10, с. 266].

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что в процессе воспитания все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила исходит непосредственно от личности, никакой искусственный организм заведения не может ее заменить.

Именно поэтому в школе одной из важнейших задач стоит выбор воспитателя, на который, как мы могли увидеть, во Франции обращается очень мало внимания. Инструкции, уставы и программы — дело второстепенное, и чем меньше их, тем лучше, считает К.Д. Ушинский [8, с. 46].

Главный воспитатель должен быть главным учителем и преподавать главный предмет, вокруг которого группируются другие. «Учение есть могущественный орган воспитания, и воспитатель, лишенный этого органа, потеряет главнейшее и действительнейшее средство иметь влияние на воспитанников» [7.267].

Положение главного воспитателя по отношению к гувернерам и учителям должно быть таково, чтобы он был не только их начальником, но и старшим товарищем.

Литература:

1. Лордкипанидзе Д.О., Педагогические учения К.Д. Ушинского, 3-е изд., М., 1954
2. Латышина Д.И., История педагогики (История образования и педагогической мысли), Учеб. Пособие. — М.: Гардарики, 2003
3. Маркс К., Энгельс Ф., Собр. сочинений, т. IV, с. 176
4. Стоюнин В.Я., Избр. пед. соч., М., 1954
5. Струминский В.Я., Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского, Государственное учебно-педагогическое издательство Мин. просвещения РСФСР, М., 1960
6. Ушинский К.Д., Избранные педагогические сочинения под редакцией А.И.Пискунова, Г.С.Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф.Шабаевой, т. I, М., «Педагогика», 1974
7. Ушинский К.Д., Избранные педагогические сочинения, Вопросы воспитания, т. I, Три элемента школы, Государственное учебно-педагогическое издательство Мин. просвещения РСФСР, М., 1953
8. Ушинский К.Д., Собр. сочинен., т. II., Педагогические статьи; О народности в общественном воспитании; О необходимости некоторых изменений в составе и курсе специального, т. е. педагогического класса, Академия пед. наук РСФСР, 1948
9. Л.Фейербах. Избр. философ. произв., т. II. М., 1955
10. Педагогика под ред. Бабанского Ю.К., Просвещение, М., 1983
11. The Westminster Review, Military education, Jan. 1856

Моделирование реабилитационно-воспитательного пространства (среды) образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья

Чепурышкин Игорь Петрович, кандидат педагогических наук,
доцент Смоленского государственного университета, директор школы-интерната
Починковская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII-VIII видов

Реабилитация (rehabilitation) (перевод с латинского) означает восстановление, социально-педагогический контекст реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Во Франции и франкоязычных странах используют понятие «readaptation», вкладывая в него несколько иное содержание. Термин «rehabilitation» в буквальном переводе означает восстановление (восстановление прав, способностей), а понятие «readaptation» — восстановление приспособляемости на измененном болезнью уровне. Понятие реабилитации используется в юридической, медицинской, психологической и социальной практике. Юридический аспект реабилитации предусматривает восстановление доброго имени и юридических прав личности в силу отмены ранее признанной виновности. Медицинская реабилитация по своей сути близка к лечению. Отличие заключается в том, что на основе лечения происходит медико-биологическое восстановление организма, а основная цель медицинской реабилитации — медико-социальное восстановление на основе определенной деятельности [1, с.100]. Задачей психологической реабилитации является создание равновесия в психике и поведении ребенка. Конечной ее целью выступает включение и интегрирование поведения индивида в соответствии с требованиями нормальной жизни. Теория психологической реабилитации направлена на создание системы методов и средств восстановления, которые доступны для применения в обычных условиях психологам, педагогам или врачам.

В психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные варианты понятия «реабилитация» применительно к работе с детьми: педагогическая реабилитация (А.В.Гордеева, В.В.Морозов и др.), социальная реабилитация (С.Г.Вершловский, Н.С.Морова), психолого — медико — педагогическая реабилитация (Т.З.Волкова), психолого-педагогическая реабилитация (Н.Ф.Велиханова), социально — педагогическая реабилитация (С.А.Беличева, М.В.Жданова, С.А.Расчетина, А.Б.Чистова и др.), медико — педагогическая реабилитация (Р.В.Овчарова). Термин «реабилитация» используется часто отечественными педагогами и в связи с профилактической деятельностью. Так, по мнению Р.В. Овчаровой, реабилитация — это комплексная, многоуровневая, этапная и динамическая система взаимосвязанных действий, направленных на восстановление человека в правах, статусе, здоровье, дееспособности в собственных глазах и перед лицом окружающих, которая включает профилактику и коррекцию отклонений [5].

В педагогике до настоящего времени нет еще устоявшегося и принятого определения понятия «педагогическая реабилитация». Во многих научных исследованиях содержание понятия «педагогическая реабилитация» раскрывается с позиции интеграции педагогических, психологических, медицинских, социальных мероприятий, оказывающих благотворное воздействие на восстановление жизненных сил ребенка, его соматическое здоровье, психику, поведение, условия жизнедеятельности, предупреждение и лечение патологических состояний, на профилактику, коррекцию, компенсацию труднообучаемости и трудновоспитуемости (Б.В.Алмазов, С.А.Беличева, Н.П. Вайзман, В.К.Зарецкий, Г.Ф.Кумарина, Н.С.Морова, Л.М.Шипицына и др.).

Несколько иного подхода придерживаются исследователи В.В.Морозов и А.В.Гордеева. Причем позиция А.В.Гордеевой, как она сама отмечает в своей книге, изменилась после ее первых публикаций 1995 года [2, с.9]. По мнению А.В.Гордеевой, в отличие от коррекционного, реабилитационный подход опирается на внутренний восстановительный потенциал человека. Исходя из этого, она дает следующее определение педагогической реабилитации: «Педагогическая реабилитация — это процесс и результат восстановления максимально доступной ребенку с его особенностями целостности, гармоничности бытия и взаимодействия с окружающим миром, активной способности к самоосуществлению» [3, с.33].

Термин «воспитательное пространство» появляется в научном лексиконе педагогической науки в 60-70 годы XX-го века в связи с обобщением экспериментальной деятельности по созданию социально-педагогических комплексов. Сущность понятия «воспитательное пространство» рассматривают А.В.Гаврилин, Н.Л.Селиванова, И.Г.Николаев, И.Д.Демакова и другие авторы.

Под коллективными субъектами в этом случае, по мнению Н.Л. Селивановой, понимаются профессиональные общности и школы, и театра, и лечебного учреждения, и библиотеки, и учреждений дополнительного образования, ставящие перед собой цели воспитания. Индивидуальными субъектами в таком случае будут, естественно, педагоги, родители, дети, студенты, врачи, юристы, самые разные люди, встреча с которыми может превратиться для обучаемого в событие. В этом случае механизмом создания воспитательного пространства отличается «событие» детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом является их совместная деятельность.

Понятие «воспитательное пространство» определяется авторами неоднозначно. Разночтения в определении воспитательного пространства в некоторой степени обусловлены объективными факторами, поскольку само пространство многомерно. Термин «пространство» в сферу социальной жизни пришел из физики и математики, подразумевая множество объектов и расстояние между ними. Философское представление о пространстве характеризует его как форму существования бытия. Пространство выражает отношение между соответствующими объектами, определяет порядок их расположенности и протяженности, характеризует все формы движения материи, включая социальную.

Мы, под воспитательным пространством, предлагаем понимать многомерное и полифункциональное образование, созданное усилиями всех субъектов педагогического процесса, и способное выступить интегрированным условием личностного развития человека (и обучаемого, и обучающего). По нашему мнению, воспитательное пространство может характеризоваться следующими параметрами: 1) целостностью, которая является результатом гетерогенности, как элементов воспитательного пространства, так и связей между ними, и обеспечивает эффективность влияния воспитательного пространства на личность; 2) результатом дифференциации (то есть определение задач и функций каждого элемента воспитательного пространства) и интеграции (взаимосвязи всех элементов в одно целое); 3) наличием единой педагогической концепции, ориентированной на приоритеты гуманистического образования; 4) реализацией личностно-деятельностных, системно-ролевых технологий; 5) составом образовательных услуг (их необходимым разнообразием); 6) качеством реализации этих услуг (они должны соответствовать высокому уровню современных образовательных технологий, что обеспечивается системой аттестации образовательных учреждений и лицензирования); 7) доступностью образовательных услуг (объем платы, материально-техническое обеспечение и др.); 8) наличием и развитием культурных признаков во всех сферах жизнедеятельности.

В последнее время понятие «реабилитационное пространство» встречается в работах, связанных с путями преодоления проблем «особенных» детей. Часто это понятие дается как синоним понятий «реабилитационное поле» и «реабилитационная среда». А.В. Гордеева сделала в своей монографии попытку развести эти понятия,

подчеркнув, что каждое из них подчеркивает опосредованность реабилитационной работы, осуществление ее через формирование средовых качеств, в силу которых в каждом помещенном туда проблемном ребенке невольно и естественно запускаются внутренние, присущие человеку реабилитационные механизмы [3, с.35].

Нам более импонирует определение реабилитационно-воспитательного пространства, которое дает С.Н. Кошман в своем исследовании: реабилитационно-воспитательное пространство — это динамическая сеть взаимосвязанных педагогических, психологических, медицинских и социальных событий, которая создается в среде жизнедеятельности дезадаптированных детей и взрослых усилиями социальных субъектов различного уровня (региональных и муниципальных) и которая способна выступать интегрированным условием восстановления у них основных социальных функций личности, психического, физического и нравственного здоровья, социального статуса [4].

Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что понятия «реабилитация», «педагогическая реабилитация», «воспитательная среда», «воспитательное пространство», «реабилитационное пространство» очень близки по содержанию. Наличие этих понятий и различные трактовки их содержания обусловлены неоднозначным определением протяженности, то есть границ пространства, среды, структурного наполнения, уровня взаимодействия субъектов образовательного процесса. Центральным моментом в общенаучном понимании среды является выполнение ею контекстной функции по отношению к любому существующему в ней объекту и развивающемуся в ней процессу, пространство же определяет собственно бытийные характеристики, «конституирует» объект; социальная среда приобретает характеристики среды воспитывающей в результате управления объективно существующими обстоятельствами; воспитательное пространство возникает в результате создающей деятельности его субъектов; управление средой социальной позволяет актуализировать потенциально существующие в ней ресурсы; создание воспитательного пространства влечет за собой возникновение качественно новых ресурсов, развивающихся на основе конструктивной деятельности его субъектов; воспитательное пространство существует в средовом контексте, причем, на наш взгляд, существование воспитательного пространства неизбежно влечет за собой педагогизацию среды.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. — М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. — 1456 с.
2. Гордеева А.В. Концепция педагогической реабилитации в условиях общеобразовательной школы. Научно-методическое пособие. — М.: Академия, 2001. — 34 с.
3. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: от теории к практике. — М.: Академия, 2001. — 212 с.
4. Кошман С.Н. Организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы реабилитации социальных сирот (регионально-муниципальный аспект): Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 2003. — 25 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. — М., 2001. — 478 с.

Восстановительное обучение при поражении недоминантного полушария мозга. Выдержки из протоколов

Шабетник О.И., логопед, соискатель

Окружная клиническая больница «Травматологический Центр», г. Сургут
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А.Шолохова

Восстановительное обучение больных с афазией имеет достаточно давнюю историю. В его рамках созданы системы работы с больными, основанные на учении об афазии (А.Р.Лурия, Э.С.Бейн, В.М.Коган, Л.С.Цветкова, Т.Г.Визель, В.М.Шкловский и др.).

Эти программы ориентированы преимущественно на больных с левополушарными (доминантными) очагами поражения. В отличие от этого, методы и приемы работы, предназначенные для больных с очаговыми поражениями в правом полушарии мозга, фрагментарны и недостаточны по объему. Учитывая это, мы поставили перед собой задачу разработки программы, предназначенной для восстановления пострадавших правополушарных (субдоминантных) функций.

Пример:

Ист. б-ни № 8323 **С — н Геннадий Константинович** 1953г.р., (53года); образование высшее; зам. директора; правша

Диагноз: ОНМК по ишемическому типу в бассейне правой СМА (от 13.10.2006г.). Ранний восстановительный период. Грубый левосторонний гемипарез до плегии в руке.

Соп. диагноз: ИБС. Прогрессирующая стенокардия. Артериальная гипертензия 3 степени, осложненная форма, риск 4. НК I. Генерализованный атеросклероз сосудов.

КТ головного мозга от 13.10.2006г.: КТ — картина ишемического инсульта в бассейне правой СМА, атеросклеротических изменений сосудов головного мозга.

Общая характеристика больного в экспериментальной ситуации: в контакт вступает охотно, общителен, адекватен, в месте и времени ориентирован; критичность к своему дефекту снижена.

Нарушения процесса нейродинамики: не выявлено.

Состояние мышц артикуляционного аппарата: язык с легкой девиацией влево, неловкость и асимметричность всех артикуляторных поз, сглажена носогубная складка слева. Гиперсаливация.

Праксис. Оральный: неловкость и асимметричность всех поз.

Динамический кинетический: выполняет в медленном темпе.

Кинестетический: сохранен.

Конструктивный, пространственный: игнорирование левого поля; в пространстве ориентируется с трудом.



Рисунок 1

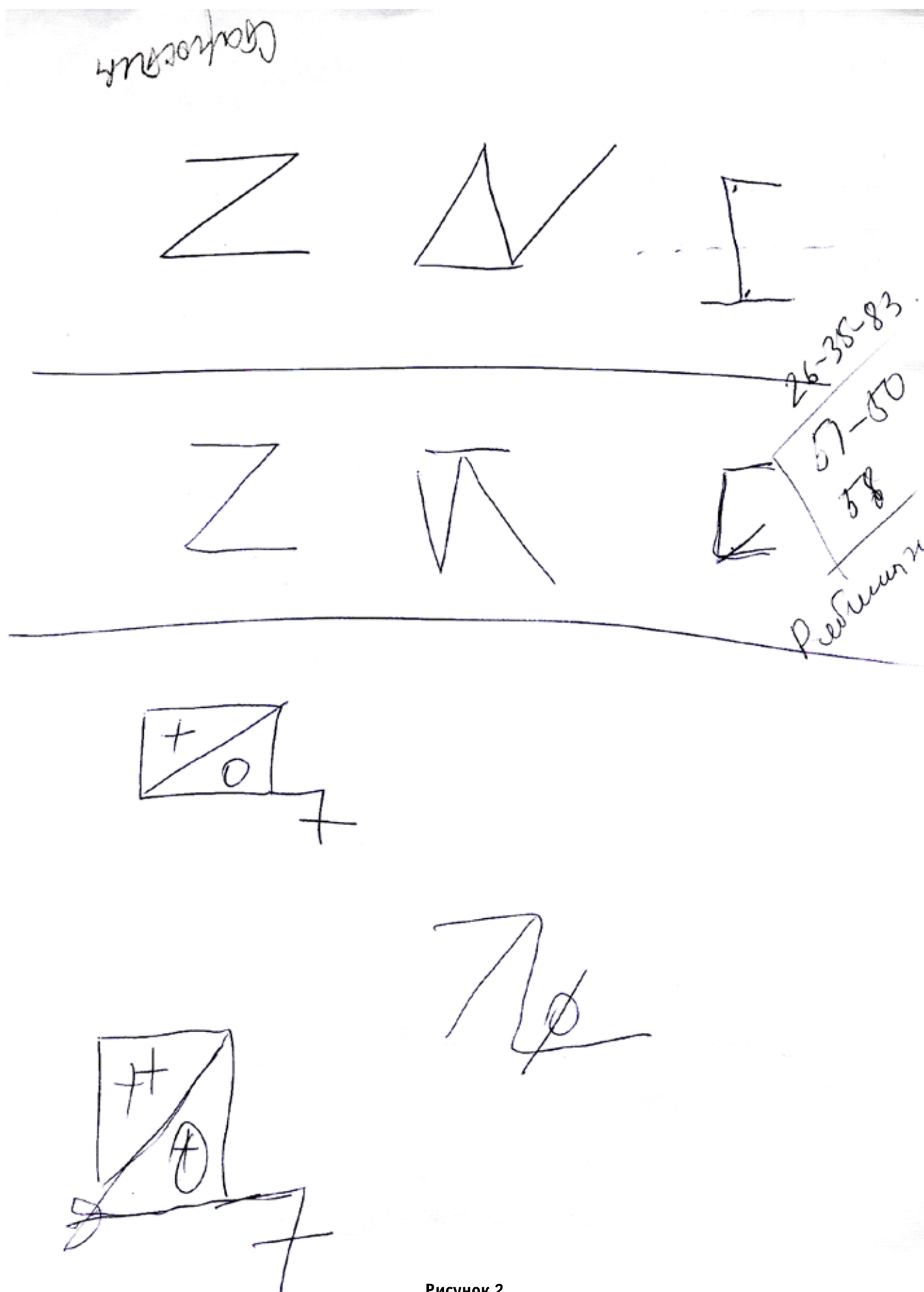


Рисунок 2

Гнозис. Зрительный: сохранен.

Пространственный: игнорирование левого поля.

Стереогноз: сохранен.

Ритмические рисунки: возможно воспроизведение простых ритмических рисунков.

Лицевой: сохранен.

Память: в достаточном объеме.

Жесты, мимика: использует в достаточном объеме.

Речь. Импрессивная: сохранена в полном объеме.

Повторение:

а) отдельных звуков +

серии звуков +

отдельных слогов +

серии слогов +

б) простых слов +

сложных: без ошибок, в медленном темпе +

«кораблекрушение»+, «нейрореабилитация»+

бессмысленных — «акрохамилот» +,

«чунстронцин» +

в) послоговое произнесение фраз +

г) вокализация фраз +

д) повторение фраз +

Называние:

Предметов, частей тела, действий качеств +

Составление фразы:

а) по картинке — «Очевидно мальчик что-то натворил и спрятался за дерево».

б) со словом «соревноваться» — «В дочернем предприятии было предложено соревноваться за звание лучшего работника».

Пересказ: рассказ «Хозяйка и мыши» — «У хозяйки в погребе мыши съели сало. Тогда хозяйка впустила в погреб кошку, а кошка съела все сразу и сало, и рыбу, и сливки.

Пересказ по памяти прослушанных двух текстов:

«Галка и голуби» — «Галка услышала, что голубей хорошо кормят. Она окрасилась под голубей и приле-

тела в голубятню. Голуби ее приняли, но она не удержалась и крикнула по-галочьи. Тогда голуби ее выгнали. Она вернулась к своим, но те ее тоже выгнали, потому что не узнали».

«Муравей и голубка» — «Муравей зачем-то спустился к реке, не помню уже. Его накрыла волна и он стал тонуть. Спасла муравья голубка. Когда охотник поймал голубку, муравей подкрался и укусил охотника. И охотник выпустил голубку на волю».

Составление рассказа на заданную тему «Север»: «Не зональные, не погодные условия привлекают нас. Понятие Севера связывают не с климатическими, не с зональными, а с промышленной значимостью для России. Климат резко континентальный. Климат — 108 градусов: от +50 до -58 градусов. Север богат ресурсами: газ, нефть и газоконденсат. Активно растут ягодные культуры и богата и флора, и фауна».

Составление рассказа по картине «На реке»: «На этой картине изображено, видимо, катание людей на катке. Один упал, а другой решил проехать на животе. Остальные ходят и смотрят вокруг катка. (При рассматривании картины игнорирует левую сторону поля.)».

Понимание логико-грамматических конструкций:

«Таня старше Лены, но моложе Кати». Кто самый старший? — «Сейчас подумаю. Если рассуждать логически, то это очевидно все-таки... Катя».

«Я позавтракал после того, как прочел газету». Что сделал раньше? — «Все-таки ответ очевидно ясен. Вначале читаем газету».

«Петю ударил Ваня». Кто драчун? — «В этой ситуации нужно найти драчуна. Им оказался Ваня».

«Отец брата» — «Это, конечно дедушка (!)»

Интерпретация пословиц, метафор:

«Яблоко от яблони недалеко падает» — «Растет яблоня. Фрукт поспевает и падает недалеко от дерева».

Путешествие охотников

Благодарю.

Минута жизни.
Всё по-прежнему.
Маленькие.

«Не все то золото, что блестит» — «Когда что-то блестит — это еще не обязательно золото. И золото тоже не всегда блестит».

Обобщение и классификация:

1) Весы, очки, секундомер, термометр — «Так, это, очевидно, все измерительные приборы. А очки это вовсе не прибор. Значит очки».

2) Шкаф, этажерка, тумбочка, кровать — «И шкаф, и эти полки, и тумбочка — это все вертикальные предметы. А кровать все же горизонтальная мебель».

Экспрессивная: спонтанная речь развернутой фразой.

Голос хриплый, иссякающий в конце фразы, с достаточными модуляциями. Тембр голоса слегка изменен (по словам жены). Речевое дыхание не нарушено. Гиперсаливация. Темп речи ускорен.

Чтение: глобально-аналитическое, с игнорированием левого поля.

Письмо: (рис. 3).

Счет: сохранен.

Интеллект: первично сохранен.

Основной целью первого этапа восстановления являлось установление контакта с больным и пробуждение у

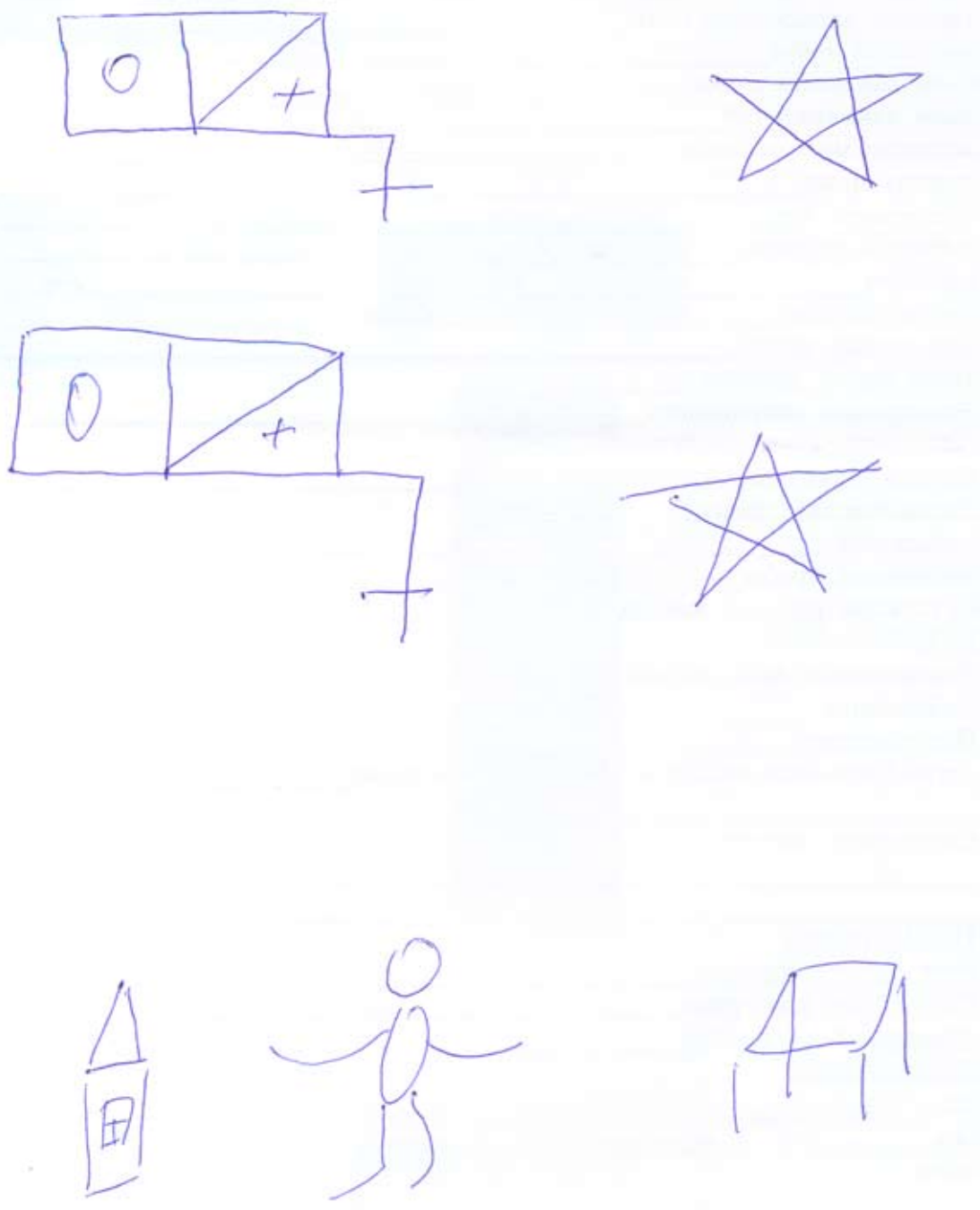


Рисунок 4

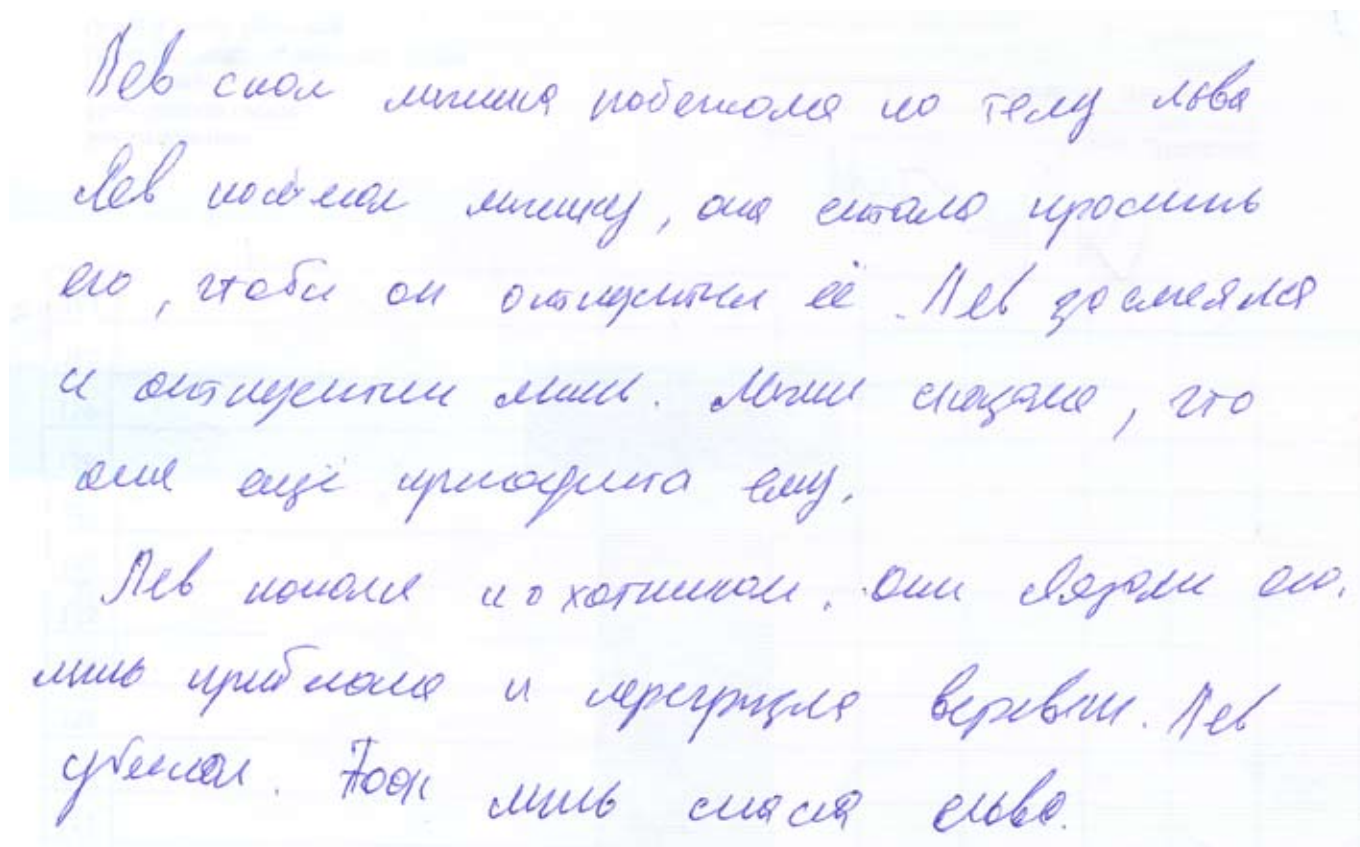


Рисунок 5

него чувства уверенности в своих силах. А также выработка умения ориентации в окружающем.

Учитывая особенности нейропсихологического статуса, данному пациенту была составлена программа восстановительного обучения:

1. Выработка мотивации к общению и уверенности в своих силах.

- Проведение бесед, эмоционально положительных, близких больному;
- Создание благоприятного психологического климата для больного, с привлечением всего персонала, родных и соседей по палате;
- Стимулирование в оказании посильной помощи соседям по палате.

2. Ориентация в окружающем.

Выработка умения непосредственной ориентации в окружающем:

- запомнить план палаты и расположение мебели в палате, подробно описывая каждый предмет;
- запомнить путь от палаты до кабинета врача, логопеда, процедурных кабинетов, используя подробное описание пути;
- предъявление простых схем-планов палаты больного, план этажа, на котором находится палата больного;
- предъявление плана-схемы от дома до больницы, поликлиники с подробным словесным описанием пути.

3. Восстановление функции акустического гнозиса.

- Прослушивание и обсуждение песен и музыкальных

отрывков предъявляемых дискретно по отношению к предыдущему (бодрая, веселая, затем медленная, печальная);

- Прослушивание песен разных направлений с обсуждением их и «узнаванием» знакомых мотивов;
- Прослушивание дискретных голосов (женского или детского и мужского; быстрой речи и медленной) с описанием вызываемых ассоциаций и эмоций;
- Различение на слух голосов родных, близких (по телефону) и затем соседей по палате, персонала.

На начальном этапе, самой актуальной задачей стала ориентация в пространстве. В связи с этим, основная часть занятий была посвящена данной проблеме. Подробно «озвучивался» план палаты; путь от палаты до кабинета логопеда, до столовой, до других кабинетов.

Уже на 4-5 занятии пациент «запомнил» план палаты и путь до кабинета логопеда и столовой.

Несмотря на грубый дефект — игнорирование левого поля — особенно действенным оказалось срисовывание простых фигур, с постепенным усложнением и увеличением числа деталей в рисунках. Так на 10-12 занятии больной мог срисовывать фигуры разной сложности (дом, человек и стол нарисованы самостоятельно). Примеры для сравнения (рис. 4).

По окончании первого этапа восстановительного обучения (18 занятий), больной осознал степень нарушения ВПФ и стал более критичен к себе. Появилась возможность самостоятельно ориентироваться в пределах этажа больницы. При выписке, пациенту были даны рекомен-

дации продолжить самостоятельные занятия и рекомендована повторная госпитализация.

На *втором этапе* восстановительного обучения главной **задачей** стало преодоление грубого дефекта игнорирования левого поля.

Для решения этой задачи, была предложена следующая программа:

1. Преодоление игнорирования левого поля.

- Рисование и письмо на листах, разделенных яркой линией с установкой на работу только на левой стороне листа;
- Письмо на листах, размеченных яркими жирными точками с начала каждой строки (установка на письмо «от точки»);
- Анализ реальных и рисованных предметов, имеющих симметричные стороны (например, сахарница, кастрюля, бабочка, жук и др.);
- Дорисовывание недостающих деталей предметов, имеющих симметричные стороны с левой стороны.

2. Восстановление конструктивной деятельности.

- Рассматривание и срисовывание простых рисунков, схематически изображающих предметы в пространстве (например, стол на четырех ножках, домик), обращая внимание больного на существенные детали предметов;
- Самостоятельное схематичное рисование реальных предметов (например, куба, чашки и др.), обращая внимание больного на существенные и несущественные детали.

3. Восстановление функции симультанного гнозиса.

- Предъявление реальных предметов для симультанного восприятия с использованием тактильного чувства и словесного описания-сравнения данного предмета с похожим на него (например, ложка и вилка, стакан и чашка и др.);
- Предъявление рисованных похожих предметов для словесного описания-сравнения;
- Предъявление сюжетной картины с предварительным чтением текста-описания (например: «Мальчик

снежком разбил окно и спрятался за дерево. Мужчина поймал другого мальчика и ругает его. Женщина смотрит через разбитое окно»). После прочтения текста, больной смотрит на картину и пытается воспринять ее в целом. Обсуждение эмоционального состояния каждого персонажа и ситуации в целом.

4. Работа над развернутым высказыванием.

- Изложения.
- Сочинения.

По окончании второго этапа восстановительного обучения (17 занятий), больной научился «находить» левую сторону. Улучшилась функция симультанного гнозиса. Предлагаем для сравнения пример письма (самостоятельно написанное изложение), рис. 5.

Особо следует отметить, что больной вернулся к трудовой деятельности.

Заключение

Таким образом, преодоление нарушений неречевых функций (ориентация в окружающем; конструктивный праксис; симультанный гнозис и др.) при очаговых поражениях правого недоминантного полушария мозга является самостоятельной задачей восстановительного обучения.

Восстановление нарушенных функций расширяет рамки коммуникативных возможностей с окружающими (самостоятельное передвижение при восстановлении функции ориентации в окружающем; возможность написать письмо родным; полное, симультанное восприятие окружающего и т. д.). Дает возможность больным улучшить качество своей жизни, в основе которого лежит бытовая и трудовая реабилитация.

Сложность и высокая вариативность синдромов при поражениях правого полушария требует дальнейшего изучения, поиска новых приемов работы с данным контингентом больных. Автор надеется, что данная работа, собранный материал помогут в этом.

Социально-экономические предпосылки развития высшей школы в условиях модернизации российского профессионального образования будущих специалистов по рекламе

Шершукова Е.В., соискатель, преподаватель
Московский государственный университет культуры и искусств

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. В ней занято более миллиарда учащихся и почти 50 млн. педагогов. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества, особенно это заметно в последнее десятилетие. Это обусловлено тем, что образование, особенно высшее, рас-

сматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений [3, с. 3].

Педагогика высшей школы — сравнительно молодая отрасль в системе научных знаний. Она отделилась от

общей педагогики примерно в середине XX в. К этому времени накопилось достаточно много материалов по теории и методике вузовского образования, чтобы можно было обосновать правомерность их выделения в самостоятельную отрасль. Об этом свидетельствует появление ряда учебных пособий по педагогике высшей школы, которые начали издаваться с 50-х гг., в частности работы С.И. Архангельского, С.И. Зиновьева, И.И. Кобыляцкого, А.В. Петровского, В.А. Сланина, А.Г. Молибога, Д.И. Водзинского, Н.Д. Никандрова, Е.П. Белозерцева, А.А. Гримова.

В научной учебно-методической литературе существует ряд определений понятия «образование». По мнению академика Ю.К. Бабанского, «образование — это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития творческих сил и способностей».

По мнению Н.В. Кузьминой образование это «воспитательное воздействие на человека через специально отобранное, особым образом систематизированное и организованное знание (о природе, обществе и человеческом мышлении), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности людей — с другой».

Английский ученый Дж. Саймон назвал образование «способом формирования человека внутри общества».

Академик И.Ф. Харламов предлагает следующее определение: «Под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» [3, с.3].

Н.Г. Чернышевский трактовал образование следующим образом: «Три качества — обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств — необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова» [1].

Как видно из приведенных определений, понятие «образование» рассматривается как явление, процесс и результат познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения и качеств, как путь профессиональной подготовки человека.

По мнению одних исследователей, образование — это узкая сфера деятельности, включающая обучение и воспитание молодежи лишь в учебных заведениях; по мнению других — наоборот, достаточно широкая, охватывающая школу, вуз, семью, группы сверстников, церковь, средства массовой информации.

Опираясь на существующие подходы к трактовке образования, мы предлагаем следующее определение данному понятию.

Образование — это уникальный механизм передачи и усвоения научной информации, знаний и умений, социального и профессионального опыта от поколения к поко-

лению, формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств.

История развития образования органически связана с развитием общества, человеческой цивилизации. Между ними существует взаимозависимость. Общественный прогресс, как правило, давал импульс к прогрессу в сфере образования. Бытовало мнение, что образование способно изменить мир. Так утверждал видный философ и просветитель Германии XVII в. Г. Лейбниц: «Отдайте мне просвещение и образование — и я изменю всю Европу». Возможности образования велики. Оно прокладывает путь к социальным переменам, но никогда ему не удавалось изменить мир без структурных изменений в политическом и экономическом фундаменте.

Отметим, что образование, его цели в классовом обществе всегда носили сословно-классовый характер. Подтверждением может служить высказывание Вольтера: «Никто не предполагал просвещать сапожников и слуганок». Более точно сказать трудно! В давние времена образование было доступно свободным и состоятельным людям, а в современном мире существуют элитные и элементарные школы, большое число населения даже в развитых странах остается неграмотным [3].

Вложения в образование и социальному прогрессу важность образования находят поддержку в периоды оживления экономики, а во время экономических кризисов становятся популярными противоположные подходы.

Прав был Аристотель, который много веков назад утверждал, что образование есть «функция государства, осуществляемая им для вполне определенных и конкретных целей».

Практика свидетельствует, что когда правительство включало в государственную политику образование, проявляло заботу о его развитии, осуществляло необходимые реформы — налицо был прогресс в этой сфере общественной жизни.

Предмет педагогики высшей школы характеризуется процессом воспитания и профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза, выявление закономерностей данного процесса. К основным категориям педагогики высшей школы относятся: воспитание, профессиональная подготовка, развитие, формирование, самообразование, самовоспитание, повышение квалификации и т. д.

Методологические идеи педагогики высшей школы исходят из общей педагогики и в то же время имеют свою специфику.

Методологическая основа педагогики высшей школы — это система основополагающих, философски осмысленных положений, которые составляют стержень науки и влияют на ход ее развития.

Методологические положения определяют исследовательскую позицию ученого, направленность исследовательского процесса, способствуют повышению его эффективности.

К ведущим методологическим положениям педагогики высшей школы можно отнести следующие.

1. Педагогические исследования необходимо рассматривать во временном контексте; исторический подход дает возможность определить их актуальность, своевременность и необходимость для развития высшего образования, осуществить правильный анализ трактовок положений, категорий, выводов.

2. Системно-структурный подход к педагогическому процессу высшей школы способствует многоконтекстному восприятию и анализу этого процесса, создает предпосылки для получения объективного результата.

3. Профессиональная подготовка в условиях высшего учебного заведения является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста.

4. Источником развития личности студента являются внутренние и внешние факторы: наследственность, среда, воспитание, профессиональная подготовка, самовоспитание, самообразование.

5. Решающую роль в профессиональном становлении личности студента играют познание, деятельность, общение.

6. Продуктивность процесса воспитания и профессиональной подготовки студента детерминирована его активностью, что особенно значимо для самообразования и самовоспитания.

7. Студенческую молодежь необходимо изучать в динамике ее развития, анализировать постоянные изменения, прогрессивные движения вперед.

8. В формировании мировоззренческой позиции, ценностных ориентации, мотивационной сферы будущего специалиста важное значение имеет гармония личных и общественных интересов, национальных и общечеловеческих ценностей.

9. Наиболее благоприятной средой для воспитания, обучения, формирования личности студента являются коллективные отношения. В условиях вуза такой средой становится студенческий коллектив.

10. Важным потенциалом и питательной почвой развития педагогики высшей школы является практика, в роли которой выступает вся жизнедеятельность вуза; между педагогической теорией и практикой существует сложная зависимость [2, с.5].

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. отражает роль образования на современном этапе развития России, которая определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

Модернизация образования — это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства. Активными субъектами образовательной по-

литики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, приведем некоторые из них:

- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;

- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса: обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Из данного документа следует, что основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Безусловно, решение задачи по улучшению системы профессионального образования, качества подготовки будущих специалистов тесно связано с развитием фундаментальной и прикладной науки, которая предполагает совместные усилия академического и педагогического общества.

Существует также Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [4] Данная концепция четко конкретизирует перечень необходимых условий модернизации системы образования являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Тем самым, выявляя, что конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира.

Необходимо констатировать, что получение качественного образования должно оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей подрастающего поколения. Опираясь на материалы концепции, то одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования можно считать вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные иссле-

дования. Реализация цели, поставленной перед концепцией, позволяет нам выделить, на наш взгляд, наиболее актуальные задачи:

1) обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений;

2) модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе: создание системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи и создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся;

3) создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

4) формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях путем создания: прозрачной, объективной системы оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся как основы перехода к следующему уровню образования.

Последнюю задачу можно в полной мере отнести к специалистам по рекламе, так как готовность студента к профессиональной деятельности заключается еще и в самостоятельном создании рекламных проектов, видео роликов, рекламы в целом. Свои достижения он может использовать в практической деятельности, на примере участия в Фестивалях рекламы. Будущий специалист по рекламе за весь период обучения должен овладеть не только теоретическими знаниями, но и преодолеть важную задачу освоения азов создания рекламы. В частности видео рекламы, начиная с идеи сценария и заканчивая воплощением в готовый продукт рыночной сферы.

Установлены следующие целевые ориентиры развития системы образования к 2012 году, приведем некоторые из них:

— формирование сети научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов;

— переход на уровневые программы подготовки специалистов с учетом кредитно-модульных принципов построения образовательных программ, внедрение общеевропейского приложения к диплому о высшем образовании;

к 2020 году:

— формирование около 20 научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые на-

учные исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов;

— внедрение системы ежегодной поддержки до 100 организаций, реализующих лучшие инновационные программы непрерывного профессионального образования.

Выше приведенные задачи, мы считаем наиболее актуальными. Это обосновывается тем, что повышение конкурентоспособного российского образования станет критерием его качества, а также обеспечит позиционирование России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

Основой подготовки специалиста по рекламе должен выступать государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Реклама». Структура образовательного стандарта включает общие требования к образованности специалиста, требования к реализации знаний и умений в практической профессиональной деятельности, обязательный минимум содержания образования по специальности.

То, что качество образованности дипломированного специалиста по рекламе не отвечает практическим потребностям, обусловлено, на наш взгляд, двумя причинами — неразвитостью системы повышения квалификации преподавателей с учетом их практики работы в сфере рекламы, недостаток гибких и постоянных взаимосвязей между образованием и области рекламы. Первую причину можно охарактеризовать с нескольких сторон. Во-первых, большую часть преподавателей можно отнести к старшему поколению, которые обучались и практиковались в XX веке, следовательно, практическая деятельность рекламного бизнеса также претерпела существенные изменения, которые влекут за собой подстройку под современное состояние рекламы: учет потребностей потребителей, ценовая политика, экономическое состояние страны, рынков в частности и т. д. Если историческая база рекламного дела остается не изменой, то индивидуальные аспекты меняются постоянно. Вследствие этого, необходимо с постоянной периодичностью организовывать курсы по повышению квалификации, тем более в вузах культуры и искусств, так как рекламное дело граничит и с пересекающимися специальностями, например с публичными рилейшенз. Во-вторых, недостаток гибких и постоянных взаимосвязей между образованием и области рекламы можно охарактеризовать как в нехватки практических специалистов данной области, которые бы только привнесли новые технологии, инновационные пути выхода рекламы на потребителей, правильные решения и основы создания профессиональной рекламы.

Литература:

1. Ганелин Ш. И., Зенченко Н. С., Кирпичникова Е. Н., История педагогики и современность. Ленинград, 1970.
2. Педагогика высшей школы. Учеб. пособие / Р.С. Пионова. — Мн.: Университетское, 2002. — 256 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/Под ред. М.В. Буланова-Топоркова. — Ростов н/Д: Феникс, 2002. — 342 с.
4. <http://www.youngscience.ru/753/820/978/index.shtml>

Выразительность в речи и пении в младшем школьном возрасте

Шурыгина М.Л., аспирант

Уральский государственный педагогический университет (г.Екатеринбург)

Современный этап развития общества в России определяет новые подходы к обучению и образованию детей. Наиболее эффективной сферой творческого развития детей являются учреждения дополнительного образования. Дополнительное образование детей в России, удовлетворяющее актуальные потребности и интересы детей и содействующее развитию личности, осуществляется в разных видах учреждений.

Раннее приобщение детей к настоящему искусству способствует зарождению в детской душе эстетического восприятия действительности. Несмотря на изменения в области бытования различных музыкальных жанров в нашей стране, самым доступным видом музыкального искусства является детское хоровое пение.

С каждым годом среди учащихся, поступающих в музыкальные школы, увеличивается число детей с различными отклонениями в речевом развитии. Такие нарушения связаны и с закрытием в детских садах логопедических групп, и с миграционной ситуацией в Приморском регионе. В одном классе учатся дети разных национальностей (армяне, узбеки, китайцы...), которые владеют русским языком на уровне бытового общения. Наиболее интенсивно формирование разговорной речи происходит в повседневном общении с ребенком, в реальных жизненных ситуациях. Но если ребенок воспитывается в другой языковой семье, (более чем 90 разных национальностей зарегистрировано в Приморском крае в 2002 году) и не посещает до школы детский сад, его речевое развитие находится на низком уровне. Обходясь диалогической формой разговора, ребенок и не осознает необходимости развивать эту сторону речи. Работая с учащимися других национальностей, мы обратили внимание, что они, по сравнению с русскими детьми, обладают другими психоэмоциональными возможностями. Их связная речь не развита в силу недостаточности словарного запаса русского языка, низкого уровня познавательной активности и бытового общения. Только в результате целенаправленных занятий отдельные диалектические особенности речи могут быть устранены. Таким образом, данная ситуация требует от руководителя хора поиска новых методов певческого воспитания.

В нашем исследовании мы пытаемся рассмотреть вопрос речевой выразительности, во взаимосвязи постановки речевого и певческого голоса детей, и добиться на хоровых занятиях речевой выразительности на основе синтеза речи и пения. Пение и речь как функции одной системы — взаимосвязаны и взаимодействуют, а изменение в работе одной из них немедленно отражается на состоянии другой. Развивая качественную сторону речи, которая напрямую зависит от работы дыхательного аппарата, активности мыслительных процессов, восприятия,

мы способствуем улучшению состояния общей культуры подрастающего поколения. Заложенные в дошкольном детстве основы выразительности речи формируют предпосылки для совершенствования мысли, развития мышления, овладение такими мыслительными операциями как анализ, сравнение, классификация, обобщение, аналогия. А в младшем школьном возрасте развиваются и закрепляются основные характеристики познавательных процессов (ощущение, восприятие, память, воображение, мышление).

Термин «выразительность речи» рассматривался учеными в разных областях: в искусствоведении, лингвистике, психолингвистике, психологии, и исследователями трактуется неодинаково. Выразительная сторона речи многообразна, и понимается учеными как активное практическое усвоение различных сторон языка. Некоторые исследователи выделяют средства художественной выразительности (метафоры, эпитеты, тропы) и средства звуковой выразительности (голос, интонация, тембр, мелодика, паузы, логическое ударение). К средствам речевой выразительности относят повышение и понижение голоса, остановка в речи, темп высказывания, тон: выражающий радость, тоску, удивление, раздражение. Выразительность речи, прежде всего, связана с ситуацией общения, и рассматривается как коммуникативное качество речи.

Понятие вокальной речи или речи в пении, подробно рассмотрено в исследовании Ю.М. Ильинова. Он считает, что можно рассматривать это словосочетание с позиций языковедения, музыковедения, и вокального искусства. Выделяет два основных подхода: в первом случае это пение, во втором речевая деятельность. Ученый предположил, что вокальная речь явление синтетическое, так как прослеживается взаимодействие и взаимовлияние двух компонентов вокальной речи: вербального и музыкального языков. В высказываниях других ученых вокальную речь сравнивают с речью повышенной эмоциональности, или «специфической формой речевой деятельности» и «специфической формой звуковой речи». Термин пение характеризуется как процесс с точки зрения восприятия, исполнительских задач, но в сущности обозначает искусство пения. В.П. Морозов раскрывает под термином «вокальная речь» биофизическую сторону певческого процесса, изучая пение с чисто акустико-физиологических позиций [6. 81с.].

Несомненно, с помощью вокальных упражнений можно овладеть искусством управления голосом, раскрыть свой тембр. У участников хора постепенно формируются коммуникативные умения, развиваются способности управлять вниманием аудитории, вызывать интерес и обеспечивать готовность к восприятию информации через

эмоциональную сферу. При этом связная речь выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности [3]. Известно, что связная речь развивается только при обучении. Связная речь ребенка — это результат овладения им всеми сторонами родного языка: фонетикой, лексикой, грамматикой. Чтобы у учащихся не возникали трудности в усвоении учебной программы, в частности, по хоровому классу, нужна целенаправленная работа над артикуляцией по исправлению недостатков в развитии всех компонентов речи.

«Всякое искусство имеет свои особенные технические приемы, без соблюдения которых невозможно совершенствование» [2, с. 7]. Постановке голоса предшествует длительная и упорная работа по «настройке» артикуляционного аппарата, по выработке нужных движений языка, по развитию умения отличать правильный звук от неправильного, по совершенствованию речевого слуха. Тренирует выдох, надувание шаров, резиновых игрушек, игра на детских музыкальных инструментах: свирели, свистульке. Знание особенностей процесса формирования речи ребенка может предупредить многие серьезные недочеты как лексико-грамматической, так и звуковой стороны речи. Дети, которые нечетко произносят звуки, заменяют одни на другие, стесняются разговаривать с незнакомыми людьми, выступать с чтением стихотворений, избегают игр. Параллельно с исправлением речи необходимо работать и над развитием координации и ловкости движений учащихся, научить управлять речевым дыханием.

В своем исследовании, рассматривая вопрос речевой выразительности, мы обратились к методам развития звучащей речи и выразительности чтения на уроках русского языка в начальных классах. Егоров Т.Г. подразделяет выразительность чтения на три этапа: 1) чтение беглое, но невыразительное, 2) чтение с элементом выразительности, 3) художественно-выразительное чтение.

Только на третьем этапе чтецы стремятся к выразительному чтению, но большое количество ошибок мешает этому. Снижение количества ошибок не мешает ребенку своевременно отделить интонацией главное от второстепенного, подчеркнуть эмоциональные моменты рассказа. Учащиеся в ходе чтения свободно справляются с процессом речезвукового анализа и синтеза, если у них развито умение слышать звуки речи. Под влиянием длительных и систематически проводимых упражнений, связь между видимыми словами и их произнесением закрепляется, и приобретает автоматизированный характер. Выбатывается механизм перехода от слова видимого к произносимому [4].

В рамках образовательной школы по программе урока «Литературное чтение» обучают и развивают младшего школьника по следующим направлениям уроков: развитие навыков чтения; развитие восприятия художественного произведения; усвоение литературоведческих понятий; развитие речевых умений; развитие творческой деятель-

ности учащихся; формирование и развитие читательских умений; нравственно-эстетическое воспитание.

Навык чтения проходит развитие несколько ступеней: от развернутой громкоречевой формы чтения вслух до чтения «про себя». Навык считается сформированным, если ученик читает правильно, понимает прочитанный текст, умеет выразительно прочитать подготовленное произведение. Выразительное чтение зависит от понимания смысла произведения, от понимания эмоционального состояния героев, мотивов их поведения. Также выразительное чтение тесно связано с восприятием и пониманием художественного произведения [5].

Особенности речевой деятельности младшего школьника проявляются в речевом развитии и в усвоении языка: 1) вводятся два новых вида речевой деятельности — чтение и письмо; 2) речь как волевое действие; ситуативная речь становится организованной; 3) приобщение детей к письменной и устной книжной речи; 4) вводятся понятия языковой нормы, культуры речи; 5) речь самих школьников и других людей становится объектом для анализа, обобщения. При этом ученики выполняют обязательные действия в процессе речевой деятельности: запоминание, произнесение и слушание, оценка выразительности речи, понимание речи.

Чтение от пения, по мнению В.А. Багадурова, отличается тем, что ему «возможно быть шептанием, пению же нет» [1, с. 18].

На хоровых занятиях мы пользуемся преимущественно словом, литературным текстом, наша задача состоит в том, чтобы научить читать не бегло, правильно, в среднем темпе, но вдумчиво с выражением. Перед преподавателем хора стоит ряд задач: помимо развития вокального слуха и интонации, певческих навыков, привить учащимся правильный навык произношения слов, ударения, словоупотребления фраз, предложений, то есть совершенствовать полный стиль разговорной речи, который характеризуется отчетливой артикуляцией, тщательным произношением звуков, неторопливым темпом. От степени владения учащимися определенными средствами речевой выразительности зависит само пение.

Рассуждая о певческих возможностях младших школьников, мы не можем сказать об их ограниченности. Исследования Г.П. Стуловой доказали, что певческому голосу необученных пению детей, свойственны все регистры, присущие голосу взрослых, а не только фальцетный, в этом возрасте появляется способность к смешанному голосообразованию [7]. Обычно урок начинается с речевой разминки, упражнений. Применяемые в самом начале урока упражнения настраивают ребят на дальнейшую, активную речевую, вокальную деятельность, улучшают дикцию, нечеткую, смазанную артикуляцию, изменяют короткое поверхностное дыхание.

Но, чтобы интерес не угас, следует придавать игровой характер большинству упражнений на уроке, особенно если они связаны с запоминанием и тренировкой вокальной фразы. Каждое задание должно быть понятно ученику.

Начиная с первого класса, учащиеся активно участвуют в концертной деятельности. В постановке музыкальных спектаклей, детских опер показывают навык хорового пения, пения соло, в дуэте, квартете, навык чтеца. Приобретают умение свободно двигаться на сцене, исполняя небольшие танцевальные номера, что всесторонне развивает учащихся. Также вырабатывается у участников действия способность к перевоплощению, навык настраивать себя в соответствии с исполняемым образом, передавать чувства. Дети демонстрируют творческую фантазию в разработке костюмов, бутафории, атрибутов в оформлении сцены (рисунки, эскизы).

Младший школьный возраст — благоприятный период для формирования основных компонентов средств

речевой выразительности в пении. Все средства речевой выразительности находятся во взаимосвязи и дополняют друг друга. Формирование речевой выразительности надо начинать с самого раннего возраста и продолжать весь школьный период. Своевременное речевое развитие необходимо условие для формирования интеллектуально-разносторонней гармоничной личности. Считаем, что выразительная речь способна привлечь внимание слушателя, способствуя общению, создавая ситуацию успеха, которая важна для младшего школьника. Высокий уровень развития их культуры речи речевой выразительности вообще будет являться залогом успешного обучения в школе, коммуникативного взаимодействия с педагогами и сверстниками.

Литература:

1. Багадуров, В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. 2-е изд., перер., доп., М: Музгиз. 1956. — 268с.
2. Вербов, А.М. Техника постановки голоса. 2-е. изд. М.: Музгиз. 1961. — 52с.
3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи.: учеб. пособие / В.К. Воробьева. — М.: АСТ:
4. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Вступительная статья и подготовка к изданию В.А. Калягина. — СПб.:КАРО, 2006.—304 с.
5. Ефросинина, Л.А. Литературное чтение во 2 классе: Методическое пособие. — 2-е изд., дораб. — М.: Вентана-Граф, 2008. — 208 с.
6. Ильинов, Ю.М. Фонетические характеристики вокальной речи: дис. канд. филолог. наук/(10.02.01).Волгоград. гос. ун-т., 2007 — 202с.
7. Стулова, Г.П. «Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором» М.: Из-во Классик Стиль, 2005. — 150 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 1–2 (13) / 2010. Том II.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.

Иванова Ю. В.

Воложанина О. А.

Драчева С. Н.

Лактионов К. С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 300 экз.

Отпечатано в ООО «Формат».



Дизайн и верстка — студия «Воробей»

www.Vorobei-Studio.ru