МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Вестник

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

15
Выпуск
2014

16

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования и молодёжной политики
Ставропольского края

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

15

Выпуск

2014

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования и молодёжной политики
Ставропольского края

Учредитель

ГБОУ ВПО «Ставропольский
государственный педагогический институт»

ISBN 978-5-91090-094-7

Адрес редакции, издателя и типографии: г. Ставрополь, ул. Ленина 417-а
ГБОУ ВПО Ставропольский государственный педагогический институт. тел.: 56-08-26

СЛОВО РЕКТОРА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВУЗЫ ДОЛЖНЫ ИЗМЕНИТЬСЯ

Попытки реформирования высшего педагогического образования России, которые могли привести к его практической ликвидации, вызвали широкий негативный резонанс в обществе и активное неприятие работников образования всех уровней. Во многом благодаря этому названный процесс был приостановлен. Более того, Министерство образования и науки РФ создало рабочую группу по разработке концепции и содержания профессионального стандарта педагога под председательством доктора педагогических наук, член-корреспондента РАО, заслуженного учителя РФ, директора Московского центра № 109 Ямбурга Е.А.

Обсуждение этого документа еще более активизировало внимание педагогов к вопросам образования и будущего наших детей высшей школы, учителей, родителей – всех, кто связан с образованием и воспитанием современного поколения россиян.

Вниманию читателей «Вестника СГПИ» предлагается профессиональная и нравственная позиция ***ректора Ставропольского государственного педагогического института,*** **доктора педагогических наук, профессора, заслуженного учителя РФ, депутата думы Ставропольского края *РЕДЬКО ЛЮДМИЛЫ ЛЕОНИДОВНЫ* *по ключевым вопросам дискуссии.***

- Какие проблемы педагогического образования являются сегодня наиболее острыми? Каким представляется их решение?

РЕДЬКО Л.Л.: «Острых проблем, к сожалению, несколько. Прежде всего – очевидная ресурсная неготовность всей действующей системы подготовки педагогов к реализации тех масштабных инновационных целей, которые поставлены сегодня перед современным учителем и школой. Практика и условия подготовки специалистов для школы даже в самых продвинутых образовательных организациях и учреждениях входят в прямое противоречие с многочисленными требованиями к учителю, изложенными и в концепциях модернизации образования, и в квалификационных характеристиках. Перечень личностных и профессиональных качеств, которые в результате реализации действующих стандартов должны демонстрировать даже начинающие педагоги, невозможно сформировать у молодых людей за время их учебы по программам четырехлетнего бакалавриата. Сложившаяся ситуация – одна из причин появления проекта нового стандарта учителя, что влечет за собой потребность обновления и стандартов педагогического образования в целом, поскольку существующие с большим трудом «догоняют» новые реалии.

Высочайшие требования к личности учителя-профессионала будут выполнены тогда, когда для его подготовки будет создан ряд базовых условий. Первое из них – в нормативных документах должны быть ясно сформулированы особая общественная значимость и специфичность педагогической профессии, обоснована главенствующая роль воспитания духовности личности в процессе обучения учителей. Вместе с тем необходимо сохранить и развивать в педвузах ту уникальную образовательную среду, которая в первую очередь обеспечивает возможности последовательного нравственного роста студентов. Отдельная тема – применение адекватных критериев измерения и оценки качества педагогического образования, наличия у педагогов ценнейших профессиональных и личностных характеристик: милосердия, терпения, великодушия, толерантности, готовности к творчеству и прочих, что не измеряется в метрических единицах. Однако аттестация педагога, а значит и оплата его труда сегодня основаны на проверке выполнения, в том числе и перечисленных «запредельных» квалификационных характеристик».

- Как вы оцениваете проект профессионального стандарта педагога? Нуждается ли этот документ в изменении, уточнении? Каковы ваши предложения?

РЕДЬКО Л.Л.: «За всю многолетнюю практику работы мне ни разу не удалось увидеть нормативный документ, идеальный со всех точек зрения, – его невозможно создать. Конечно, профессиональный стандарт педагога нуждается и в изменениях, и в уточнениях, и в серьезной апробации.

Почему мы поддержали предложенный стандарт? Это рамочный документ, который дает возможность учителю, и даже студенту, самостоятельно насыщать новым содержанием подходы к своей профессиональной подготовке, формированию собственных личностных компетенций. Новый стандарт не такой буквальный, как квалификационные характеристики; он не предусматривает «одномерных» показателей личностных качеств и характеристик учителя. Не надо мучительно раздумывать, как предъявить родителям, детям и особенно проверяющим весь перечень качеств, которые свойственны практически только «святым».

Вижу положительный момент и в том, что профессиональный стандарт не мо-

жет быть введен без изменения структуры и подходов к подготовке педагога. Значит, этот документ – дело не сегодняшнего и даже не завтрашнего дня. Есть время для раздумий и корректировки.

Без сомнения, нужны будут серьезные апробационные мероприятия, прежде чем можно будет утверждать, что стандарт готов к массовому внедрению. Апробационные площадки должны быть разными. Это может быть и крупный гуманитарно-педагогический университет, и относительно небольшой, но узкопрофильный региональный вуз. Мы предложили СГПИ в качестве инновационного полигона, поскольку ориентированы только на подготовку педагогов по всему кластеру педагогических специальностей и имеем широкую сеть педагогических учебных заведений в регионе, являющихся нашими структурами. В то же время практика убеждает, что в инновационных автономных университетах технического и любого иного направления педагогическим факультетам достаточно сложно сохранять специфику «своей» профессиональной среды, поскольку основная задача названных вузов – развитие научных исследований, подготовка эффективных, рационально мыслящих бизнес-менеджеров, а не бескорыстных служителей детству и образованию».

- Выполнение каких показателей мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования и их филиалов в 2013 году представляло наибольшую трудность для педагогических вузов?

РЕДЬКО Л.Л.: «Специфика подготовки учителя, равно как и учреждений, в которых его готовят, должна учитываться при оценке качества деятельности педагогических вузов. Однако пока повод для энтузиазма только один: Минобрнауки РФ при мониторинге теперь учитывает такой показатель, как трудоустройство выпускников, а в СГПИ этот уровень очень высокий – более 80 процентов. Уже на старших курсах около половины студентов работают по специальности. Это обусловлено дефицитом педагогических кадров, связанным с усилением миграционных процессов и выравниванием демографической ситуации.

Бесспорно, один из самых трудновыполнимых показателей – международная деятельность. Перед российскими учителями, в отличие от их зарубежных коллег, стоит непростая задача – воспитывать патриотов, готовых к работе именно в своем Отечестве. Наши выпускники должны и трудом, и отношением к жизни транслировать ценности, способствующие процветанию Родины. В связи с этим трудно ожидать востребованности результатов научных исследований, практических наработок, имеющихся в российской педагогической школе, и, следовательно, надеяться на высокий уровень цитирования в ведущих мировых изданиях.

Похожая история с показателем набора иностранных студентов. Бюджет какого субъекта федерации или даже федеральный бюджет в реалиях сегодняшнего дня будет готовить специалистов для иностранных государств по российским педагогическим стандартам? И сегодня наши специалисты востребованы в ряде стран. Но в каких сферах? Топливно-энергетического комплекса, естественнонаучных изысканий и исследований. Никто не заказывает российских воспитателей, историков, лингвистов, школьных преподавателей математики.

Рассматривалось предложение вывести педагогические вузы в особую группу, подобно творческим и спортивным, но пока оно не реализовано. Это очень серьезная проблема: педагогические вузы можно априори загнать в неэффективные».

- Каковы перспективы развития педагогического образования в России?

РЕДЬКО Л.Л.: «Убеждена, если мы не займемся детьми как следует, не осознаем, какие процессы идут в сфере детства и что надо сделать, чтобы ими можно было эффективно управлять, все прочие проблемы в ближайшее время отойдут на второй план. Все, что планируется в стране, нужно для народа, который это одобряет. Но чтобы народ поддерживал планы правительства, необходимо, чтобы он поддерживал правительство, осознавая, почему это стоит делать. Не вижу никакой другой управляемой структуры, которая способна воспринять эту задачу как свою и напрягаться для ее реализации, кроме школы с ее учителями. Причем в своей основе теми, кто работает сегодня. Помните, был лозунг: в школу должны пойти специалисты с «другим» образованием – доценты и т.п.? Эта идея была представлена в проекте «Наша новая школа» как отдельный инновационный подход в подготовке кадров. Где эти люди? Как было до одного процента «других» учителей в школе, так и есть. Все знания, которые носят информационный характер, сегодня можно без учителя получить из сети. Научить фильтровать полученные знания – отбрасывать то, что тебя разрушает, и, наоборот, пользоваться тем, что помогает выстоять в жизни, – такая задача по силам только учителю.

Это подтверждается историей педагогического образования в России. Сколько раз закрывали педагогические вузы? И каждый раз их открывали заново. Даже наш институт появился через три года после того, как бывший Ставропольский педагогический превратился в классический, когда был осознан факт, что в школы из всего выпуска нового вуза пришло не более десяти человек. Перед теми, кто обучается по стандартам крупного классического университета, стоит цель делать новую науку, рождать новые знания. А в педагогическом вузе будущий специалист должен каждый год и, желательно, не реже чем две-три недели в каждом семестре видеть лучшие образцы педагогического труда и в то же время проблемы, которыми сегодня живет общеобразовательная школа. И когда он, переходя с курса на курс, каждый год будет утверждаться в своем выборе, а не переводиться в другой вуз, тогда можно иметь надежду, что получивший диплом выпускник останется работать в школе. Если его как следует научить, он будет делать то, что умеет, с удовольствием. За хорошо выполненную работу учитель получает благодарность, с которой может сравниться только благодарность священнику или врачу. Неслучайно, во все времена верующие люди называли Спасителем и Учителем одного человека. Об этом следует помнить реформаторам педагогического образования».

* * *

РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ВЕДУЩИЙ РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Шумакова А.В.

Необходимость проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя обусловлена многовекторной модернизацией российского общества, связанной с развитием общемировых глобальных процессов, влияющих на экономическую и социальную ситуацию в стране, востребованностью новых подходов к решению проблем качества и эффективности подготовки кадрового потенциала, ростом значимости интеграционных тенденций в регионализации и формировании содержания профессиональной подготовки, разработке новых стратегий профессионально-личностного развития будущих специалистов.

В современных условиях система образования претерпевает глубокие перемены, характеризующиеся новым пониманием целей и ценностей профессионального образования, его интегративностью, открытостью, гибкостью, вариативностью, экономической целесообразностью[1], [2], [3]. Ответом на вызовы времени становится потребность в новых подходах к формированию человеческого капитала, к созданию инновационной системы обучения и воспитания подрастающего поколения, что обусловливает соответствующее изменение содержания и технологий профессиональной подготовки будущего учителя, способного создавать инновационное образовательное пространство и успешно функционировать в нём, демонстрируя высокую культуру, мобильность, готовность накапливать и применять передовой опыт в различных профессиональных обстоятельствах, нетрадиционно подходить к решению педагогических задач, к организации новых видов педагогической деятельности, проявлять адаптационные способности и стремление к саморазвитию в условиях динамично меняющегося социума. Именно с новым осознанием роли педагога в формировании Человека Новой эпохи возможно обеспечить положительную динамику развития социума.

Компетентностный подход изменяет традиционные рамки предметного образования, предполагает включение обучающихся в решение серьезных социально-педагогических задач, связанных с использованием проектных, сетевых, про-

фильных, метапредметных подходов в образовании. Очевидно, что подготовку компетентного, мобильного педагога, способного к реализации нового типа педагогической деятельности, нельзя осуществить традиционным способом в рамках уже достаточно древней лекционно-семинарской модели обучения. Необходимо погружение развивающегося специалиста в многообразие профессионально-образующих сред, систем профессиональной подготовки, которые должны быть интегрированы в некую метасистемную структуру. Закономерно, что перед педагогической наукой и практикой ставится вопрос о разработке такой модели образовательного пространства подготовки педагога, которая способна задействовать всю полноту ресурсов каждого его подпространства, обеспечивая их взаимообусловленность, целенаправленность, взаимодополняемость, интегративность, субъектную насыщенность процессов профессионального обучения, воспитания и социализации личности. Это связано с тем, что существующая предметно-функциональная система подготовки учителя не позволяет в полной мере достичь единства и целостности представлений студентов о будущей профессиональной деятельности, определить специфику её реализации в различных условиях. Использование «замкнутых» форм обучения, однообразных и, по сути, мало отличающихся от школьных классно-урочных сред, не может привести к становлению современного компетентного специалиста, владеющего расширяющимся спектром видов профессиональной деятельности. Педагогические знания и способы обучения и воспитания в большей части приобретаются будущим учителем дискретно, вне логической их взаимосвязи во времени и пространстве и характеризуются фрагментарностью, разрозненностью, отсутствием глубоких межпредметных связей. Процесс модернизации педагогического образования протекает медленно, бессистемно, без учёта возможностей установления интегративных связей в образовательной и социальной подготовке будущего учителя.

Разработка научно-методического обеспечения процесса реформирования педагогического образования активизировала необходимость преодоления существующих в педагогической теории и практике противоречий:

• между возросшей потребностью студентов и работодателей в получении качественного образования и неудовлетворенностью как общества, так и личности современным уровнем образования в вузе, сложившейся узкопрофильной предметно-знаниевой моделью подготовки будущего специалиста;

• между необходимостью освоения студентами широкого спектра педагогических функций профессиональной деятельности в условиях диверсификации системы образования и монофункциональной направленностью традиционного образовательного процесса в вузе;

• между расширяющимся перечнем видов профессиональной деятельности педагога, востребованных в связи с содержательным, технологическим, ценностно-смысловым усложнением организации образовательного пространства и неспособностью традиционной модели пространства обеспечить овладение учителем данными видами деятельности;

•между объективно-интегративным характером педагогической деятельности и неразработанностью эффективных механизмов, критериев, уровней пространственной организации целостного процесса профессиональной подготовки будущего учителя;

• между потребностью в пространственной интеграции образовательной деятельности учебных заведений, интеграции различных видов социокультурного опыта вокруг ключевых компетентностей специалиста и сохраняющейся

предметно-функциональной подготовкой будущего учителя, подпитываемой существующей дифференциацией между наукой и практикой;

• между потребностью в синергетическом объединении раздельно используемых ресурсов в подготовке будущего учителя с целью достижения целостности, преемственности, качества профессионального образования и неразработанностью механизмов их интеграции.

Данные противоречия определяют необходимость системного анализа, концептуального осмысления и разработки теоретико-методологических, научно-практических основ проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза как актуального резерва повышения качества подготовки педагогических кадров, позволяющего создавать многообразие «ситуаций» профессионально-личностного развития студентов с учётом интеграции психолого-педагогических, предметных знаний и способов профессиональной деятельности, осуществлять переход от предметоцентрированного вузовского образования к «пространственной» метасистемной модели, обеспечивающей интеграцию потенциалов многих социально-педагогических систем.

При этом на первый план отчетливо выступают те аспекты развития системы педагогического образования, которые позволяют реализовывать принцип интегративности, характеризующийся полнотой и взвешенностью связей и отношений между формирующими его образовательными подсистемами, их ценностно-смысловой согласованностью, открытостью, обоснованностью использования взаимодополняющих технологий подготовки будущего учителя.

Проектирование интегративного образовательного пространства высшего учебного заведения как хронотопа, адекватного миссии и целям деятельности вуза, ориентировано на личность будущего учителя как целостного субъекта профессиональной деятельности и направлено на обеспечение его профессионального развития на основе самоактуализации и самореализации, осознанного и ответственного выбора содержания и технологий педагогической деятельности.

Проектирование такого пространства позволит преодолеть монофункциональную направленность традиционного образовательного процесса в вузе, его излишнюю академичность, противоречащую природе педагогической деятельности. Пространство же предполагает расширение способов социальных коммуникаций студентов, выход их в новые сферы социально-педагогического опыта, что вполне соответствует утверждающимся идеям сетевых моделей образования, открытости образовательных систем.

До настоящего времени понятие «интегративное образовательное пространство» являлось одним из недостаточно разработанных и неоперационализированных в науке, хотя и обладающих выраженным прогностическим значением. Вместе с тем многочисленные попытки создания интегративных структур, научно-педагогических комплексов, центрированных вокруг педагогических вузов, не имеют под собой зачастую ни теоретико-методологических основ, целей и смыслов их проектирования и создания, ни сравнительного анализа эффективности различных технологий организации такого рода практик.

На современном этапе в педагогической науке недостаточно определены теоретико-методологические, сущностные, содержательные характеристики интегративного образовательного пространства педагогического вуза; не разработаны и не обоснованы пространственный и интегративный подходы к проектировочной деятельности современного вуза; не выявлена процедура, принципы и особенности проектирования интегративного образовательного пространства педагогического

вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя и специфика технологической его организации.

Смысловое поле значения термина «образовательное пространство» в педагогике достаточно широкое, что объясняется его содержательной насыщенностью и категориальной плотностью (множеству и системности других понятий, посредством которых данная терминологическая конструкция раскрывается) [4]. Системный подход к исследованию феномена «образовательное пространство» позволяет выделить следующие направления его рассмотрения: метафора сохранения федерального единства в образовании; синоним термина «образовательная среда»; территориальная категория, связанная с масштабом тех или иных явлений в образовании или социальной практике; результат объединения существующих элементов системы образования; один из уровней социального пространства наряду с экономическим пространством, политическим пространством, культурным пространством; результат конструктивной деятельности; педагогическая реальность, воссоздающая модель культуры в контексте её исторического развертывания от ранних форм к современности; социально-педагогический объект, в котором осуществляются процессы образования; динамическая система взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых усилиями социальных субъектов различного уровня; форма эмпирического бытия системы образования, характеризуемая социокультурной конкретикой места присвоения личностью жизненно необходимого и профессионально значимого социального опыта в диалектике возможности и действительности. Несмотря на терминологическое разнообразие рассмотрения сущности данного понятия, единым в его трактовке является определение зависимости характера развития образовательных пространств от влияния реалий современности, делая возможными новые направления сотрудничества субъектов учреждений образования с их окружением.

Анализ теоретической разработанности проблемы исследования позволил нам определить образовательное пространство вуза как социально-педагогический феномен, отражающий территориальный аспект организации деятельности разных систем, которые: а) способствуют усвоению субъектами полифункционального профессионального знания и теоретико-методологических основ ведения профессиональной деятельности; б) обеспечивают порождение и проявление множества отношений и связей в сфере профессиональной деятельности; в) обусловливают целостное осознание субъектом разнообразных образовательных предложений и освоение им профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением.

В результате проведенного анализа были выявлены различные подходы к осмыслению и сопоставлению дефиниций «образовательное пространство» и «образовательная система», заключающиеся: 1) в разных способах описания феноменов, нацеленных на раскрытие основных характеристик, специфических особенностей, свойств, функциональных возможностей определяемых понятий (так, в образовательной системе в качестве ведущих способов её описания выступают целевой, содержательный, технологический аспекты понимания, а в определении сущности понятия «образовательное пространство» используются компонентный, уровневый и функциональный аспекты описания); 2) в разных целевых детерминациях понимания обозначенных феноменов – в образовательной системе акцент делается на дидактическом характере усвоения содержания образования, включающем приобретение знаний, умений, навыков, а в обра-

зовательном пространстве – на деятельностно-продуктивном характере, включающем следующие обобщенные элементы: языковая культура, формы и способы мышления, обеспечивающие познание окружающего мира и себя в нем; система ценностей общества, интериоризируемых подрастающим поколением; виды и способы деятельности, обеспечивающие жизнедеятельность и развитие личности; эффективные модели передачи и усвоения социального опыта; формы, стратегии и стили взаимодействия, обеспечивающие решение личностно и социально значимых задач и др.; 3) в разных подходах к структуризации обозначенных феноменов (так, структура образовательной системы включает в себя педагогический процесс и многообразие педагогических ситуаций, обеспечивающих условия для развития и саморазвития личности, а структура образовательного пространства предполагает включение помимо образовательного процесса ещё и процесс социализации, обеспечивая формирование, субъективизацию и закрепление мировоззренческой позиций личности, её необходимых качеств и свойств, мотивационно-ценностных установок, усвоение системы индивидуальных и социальных ценностей, социальных ролей и др.).

В рамках настоящего исследования смысловая характеристика понятия «образовательное пространство» акцентирована на том, что оно всегда открыто, «разомкнуто» в жизнь, определяется объемом образовательных услуг, многомерностью и интенсивностью образовательной информации, обеспечивающей создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов. Важным концептообразующим элементом образовательного пространства вуза является наличие индивидуального, личного «места» для развития и саморазвития субъекта во всех его духовных и культурных ипостасях.

Учитывая рост интегративных процессов в системе профессионального образования, характеристика дефиниции «образовательное пространство» позволила рассмотреть его в контексте теории педагогической интеграции [5], осуществить выход на разработку и обоснование понятия «интегративное образовательное пространство педагогического вуза» как упорядоченная, целостная, открытая и динамичная система образовательных элементов, связанных единой оптимально качественной, пространственно-временной, социально-обусловленной и научно-обоснованной структурой, едиными детерминантами, обеспечивающими интеграционные процессы и качество профессиональной подготовки учителя.

Данное понятие вносит существенный вклад и в педагогическое регионоведение, раскрывая качественно новые способы профессиональной подготовки учительских кадров в среде своего региона на основе осознания собственной сопричастности региональной ментальности, культуре, традициям, образу жизни.

Подпространства – кластеры интегративного образовательного пространства педагогического вуза – это зоны взаимосвязанных между собой образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений, реализующих образовательные, культурно-просветительские, оздоровительные, коррекционные программы различных уровней и осуществляющих целенаправленную подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров с учётом единства образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Приумножение и изменение качества ресурсов интегративного образовательного пространства достигается за счёт комплексного, взаимообусловливающего и взаимоподкрепляющего использования 2-х ведущих групп ресурсов, задействованных в обеспечении качества подготовки будущего учителя: объектно-ме-

неджерских (кадровые, финансовые, организационно-управленческие, учебно-методические, научно-исследовательские, материально-технические, имиджевые, социокультурные и др.) и ситуативно-субъектных (ресурсы, связанные с созданием ситуаций профессионально-ориентированной проблематизации педагогического сознания, ситуаций порождения творческого мышления, ситуаций экзистенционального освоения мира детства, ситуаций синхронистического освоения событийной реальности жизни и развития ребенка и др.).

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза как духовно-культурная оболочка социума существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами эмпирико-рациональная реальность, которая образуется разными типами учреждений, общественностью, обеспечивающая современное качество подготовки учителя завтрашнего дня, владеющего интегративными знаниями и опытом, способного в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности.

К системным характеристикам интегративного образовательного пространства педагогического вуза относятся: его территориальная целостность, открытость, событийность, образовательная протяженность, иерархичность, контактность, вариативная гибкость, наполненность разнообразными ресурсами, динамичность, структурное сосуществование не противоречащих друг другу систем и их компонентов, «разомкнутость» в жизнь, многомерность и интенсивность объема образовательных услуг, обеспечивающих создание многообразных условий для определения траектории личностного развития субъектов.

Качественными характеристиками интегративного образовательного пространства педагогического вуза является взаимодействие общего с ориентацией на единство (сохранение единого образовательного пространства), единичного (учёт специфики региона) и особенного (способы построения пространства), обеспечивающее диалектический характер интеграционных процессов в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями.

В качестве основных аргументов, определяющих потенциальные возможности интегративного образовательного пространства педагогического вуза как ведущего ресурса обеспечения качества подготовки и устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя, нами выделены следующие положения:

1) Использование территориально-временного эффекта интеграции деятельности образовательных, культурно-досуговых, коррекционных и иных учреждений, имеющих скрытые и явные ресурсы, обуславливающие целостное осознание субъектами разнообразных образовательных предложений, обеспечивающие овладение будущим учителем профессионально значимым мультиопытом педагогической деятельности, определяемым как синтезируемый вид педагогического опыта, который осваивается учителем в интегративном образовательном пространстве на основе «распаковывания» смыслов и содержания многомерной педагогической реальности, задаваемой коллективным педагогическим субъектом данного пространства. В содержание мультиопыта входит овладение разными видами педагогического опыта, среди которых:

-витагенный опыт – предполагает актуализацию инвариантных «жизненных» источников опыта личности в образовательном процессе, позволяет субъектам действовать, гармонично соединяя потребности общества и свои внутренние витальные потребности;

-экзистенциональный опыт – включает умения полного выражения индивидуальных возможностей человека, пред-

полагает формирование неповторимой личностно утверждающей позиции субъектов (собственного «Я»), активно преобразующих отношений к профессионально-личностному самоопределению, саморазвитию, самореализации, самовыражению; выступает показателем индивидуальной продуктивности пребывания субъекта в пространстве, условием его личностного роста;

- деятельно-рефлексивный опыт – предполагает деятельностное восприятие и осмысление способов осуществления профессиональных действий, умение рефлексировать по поводу смысла происходящего и осуществлять контроль эффективности собственных действий, принятие ответственности за свои решения;

- творческо-познавательный опыт – проявляется в умении созидать, принимать нестандартные решения, продуцировать новое знание, в способности создавать оригинальные проекты решения педагогической задачи;

-проективно-конструктивный опыт – включает способности и умения предвидеть результаты своей деятельности, определять последовательность своих действий при достижении цели, сводить воедино педагогическую стратегию и тактику, осуществлять разработку технологии построения видов деятельности, решения каждой возникшей педагогической задачи, осуществлять проектировочные и конструктивные действия по разработке различных моделей учебной деятельности;

-опыт синхронизации обстоятельств и факторов – предполагает умение субъектов действовать с учётом согласования временных, пространственных, содержательных связей между явлениями, процессами, обеспечивающими профессионально-личностное развитие будущего учителя.

Овладение мультиопытом является основой формирования современных профессиональных компетенций будущего учителя, нетрадиционных способов решения педагогических задач, необходимым условием расширения сферы преобразующей активности субъектов в профессиональной, социальной и культурной жизни сообщества. Событийность интегративного образовательного пространства позволяет обеспечить «извлечение» понимания, осмысления, применения и готовность к использованию опыта коллективного педагогического субъекта данного пространства. Овладение будущим учителем мультиопытом осуществляется на основе последовательно взаимосвязанных действий: развитие мотивации на освоение педагогического опыта в рамках включения студентов в разнообразные виды профессиональной деятельности, создание многообразных ситуаций применения педагогического опыта в решении стандартизированных профессиональных задач, моделирование динамической сети педагогических событий, требующих необходимость инвариантного использования видов опыта в их интеграции и взаимосвязи.

2) Создание многообразия образовательных событий, проживание которых актуализирует субъектную активность носителей образования, обеспечивает множественность выбора личностью доступных способов и средств профессиональной деятельности, способствует вхождение студента в образ жизни, мышления и профессионального поведения будущего учителя. Влияние интегративного образовательного пространства педагогического вуза на устойчивое профессионально-личностное развитие будущего учителя определяется рядом факторов: 1) достижение единства пространственных и временных характеристик реальности, предопределяющих цели, содержание, формы и условия проявления личностных новообразований субъектов; 2) положительный персонифицированный образ пространства как ведущего источника профессионального и личностного опыта субъекта; 3) чув-

ство принадлежности субъектов к интегративному пространству как к своему духовно-профессиональному сообществу; 4) открытость и многовариативность вхождения личности в пространство; 5) возможность выбора субъектами ресурсов, аккумулированных в пространстве, для устойчивого профессионально-личностного развития; 6) личная сопричастность субъектов в происходящих изменениях интегративного образовательного пространства педагогического вуза; 7) использование положительного рефрейминга как специфического образа жизни в данном пространстве вуза, создающего идеал образованности и позитивное программирование того, каким будет специалист; 8) культивирование атмосферы тьютерства, сопровождения и поддержки студентов при высоком уровне требовательности и компетентности преподавателей.

В качестве ведущих методологических положений проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза определены пространственный [6] и интегративный подходы [7], которые во взаимосвязи образуют систему идей, исполняющих роль регуляторов в проектировании образовательного объекта, дающих завершенное представление о его содержании, структуре, функциях, способах управления в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя. Данные подходы определяют руководящую философию исследования, позволяют разработать стратегическую модель интегративного образовательного пространства педагогического вуза как ресурса качества профессиональной подготовки учительских кадров. Использование пространственного и интегративного подходов обеспечивает:

-понимание сущности проектирования, включающей объединение учреждений с учётом общих ценностно-целевых установок, способов взаимодействия, функциональных возможностей каждого его субъекта, выявления интегративных ресурсов и основных факторов, способствующих качественной подготовки будущих учителей; установления взаимовлияния подпространств интегративного образовательного пространства вуза, порождающих вариативные модели поведения и развития студентов; обоснования разработанного механизма «восполнения» компонентов образовательного пространства вуза до целостно объединяющего единства в территориально-целевом, содержательном, технологическом аспектах целостной подготовки будущих учителей;

-способ проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза на основе территориальной интеграции учреждений, учитывающей топологические характеристики пространства (протяженность, объемность, местная, граничная «привязка», особенности «соприкосновения» его подпространств, порядок их расположения и др.), выделения соответствующих кластеров-подпространств и порядка их функционирования в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя в интегративном образовательном пространстве вуза; определения качественного состояния образовательной целостности характером пространственно-временных взаимосвязей его подпространств;

-критериальной базой для оценки эффективности достижения качества подготовки будущего учителя, уровня сформированности его профессиональных компетенций;

-понимание сущности системы достижения качества профессиональной подготовки будущего учителя, нацеленной на получение нового типа образовательного результата, не сводимого к простой комбинации сведений и навыков, а ориентированной на целостное устойчивое профессионально-личностное развития будущего учителя, формирование его

профессиональных компетенций как интегративных качеств личности, включающих совокупность парциальных компетенций, отвечающих требованиям международных стандартов качества профессионального образования.

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза представляет собой логическую последовательность организационно-педагогических действий коллективного субъекта пространства по созданию и апробации проекта интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя.

В нашем исследовании проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза выступает мобилизационным средством, так как создаёт условия для осознания коллективным субъектом пространства проектировочной деятельности как социально, коллективно, личностно значимой ценности; актуализирует потенциал имеющихся ресурсов в пространственном и временном аспекте; задействует психологические механизмы объединения субъектов пространства, проявляющегося в сотрудничестве, сотворчестве, сопомощи, проявление чувства принадлежности к единому духовно-педагогическому сообществу и др.; создаёт синергетический эффект поступательного движения проектируемого интегративного образовательного пространства педагогического вуза от активной организации к достижению нового качественного состояния объекта – самоорганизации, сопровождающейся более высоким уровнем развития структуры, функционала, отношений (взаимоотношений), управленческих механизмов в данном пространстве.

Процедура проектирования позволила выделить в качестве ведущих следующие условия достижения интегративности образовательного пространства педагогического вуза:

-принятие каждым коллективным субъектом пространства подлинной субъектной позиции, предполагающей включенность в содеятельность по проектированию на основе встречной активности, инициативности и ответственной зависимости субъектов подпространств; свободную манёвренность ресурсами; согласованность целевых и ценностных ориентиров, мотивов, содержания, технологий деятельности, нацеленность на достижение благоприятного эмоционально-психологического комфорта в зонах совместной деятельности;

-достижение диалектического единства процессов интеграции и дифференциации, предусматривающего рассмотрение интегративного образовательного пространства педагогического вуза как единораздельной целостности, проявление взаимозависимой автономии каждого подпространства при ориентации как на общие цели и ценности, так и на сохранение своей самобытной в способах организации и содержании деятельности;

- реализация единой стратегии взаимодействия, предполагающей установление многоплановой системы отношений, многосторонней открытости для взаимодействия между субъектами пространства, построенной на основе событийности, упреждающей координации деятельности, диалогового режима функционирования, формирования зон развивающих возможностей с учётом предоставления вариативных образовательных услуг, комплексного использования ресурсных потенциалов;

- достижение уровня интегративности образовательного пространства педагогического вуза определяется общими интегративными тенденциями в образовательном процессе учебного заведения. Восполнение компонентов образова-

тельного процесса взаимообусловливает восполнение компонентов образовательного пространства вуза. Механизм достижения межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной интеграции взаимообуславливает восполнение и воссоздание элементов в целостно объединяющее единство внутри образовательного пространства вуза за счёт аккумулирования ресурсного потенциала его подпространств. Взаимозависимость видов интеграции содержания и технологии профессиональной подготовки студентов закономерно обусловливает усиление интегративных тенденций в образовательном пространстве педагогического вуза на основе восполнения его компонентов, подструктур.

Таким образом, понятие «интегративное образовательное пространство педагогического вуза» выступает методологическим инструментом, позволяющим:

- устанавливать упорядоченное педагогически целесообразное взаимодействие расположенных на конкретной территории социальных институтов, определять в диалектическом единстве территориальный и временной аспект интеграции деятельности учреждений;
-характеризовать расширяющуюся содержательно-смысловую образовательную целостность (данность) образовательного пространства, предназначенную для передачи пребывающим в ней субъектам систематизированного опыта профессиональной и социокультурной жизнедеятельности;
-раскрывать отличие смыслов и содержания образовательного пространства в сопоставлении с такими дефинициями как «образовательная среда», «образовательная система»;
-указывать на значимость приумножения и качественного обновления ресурсных потенциалов кластеров-подпространств для обеспечения качества профессиональной подготовки будущего учителя;
-описывать потенциальные возможности образовательного пространства для формирования профессиональных компетенций будущих учителей.

Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза как метасистемной модели, включающей интеграцию потенциалов многих социально-педагогических систем, способствует профессиональной подготовке учителя завтрашнего дня, удовлетворяющего потребностям общества в специалистах, владеющих интегративными знаниями и опытом, способных в условиях конкуренции расширять и обновлять сферу профессиональной деятельности, использовать систему гуманитарно-педагогических знаний и опыта для интеграции личностного и профессионального становления.

Интегративное образовательное пространство педагогического вуза выступает ведущим ресурсом обеспечения качества образования и достижения устойчивого профессионально-личностного развития будущего учителя, так как создаёт условия, содействующие индивидуальному развитию, личностному становлению и позитивной самореализации субъектов, способствующие достижению целостной профессиональной социализации личности, формированию профессионально-значимого педагогического опыта.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что использование в интегративном образовательном пространстве педагогического вуза его субъектами эффективных средств, ресурсов, технологий обеспечивает достижение нового качества подготовки будущего учителя способного к мировоззренческому выбору, эрудированного в смежных областях знаний и культуры, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мо-

бильности, способного работать в инновационном режиме деятельности, в конкретных условиях региона, компетентного в профессиональной деятельности и умеющего творчески гибко адаптироваться в новых моделях образовательных систем.

Литература

1. Асмолов А.Г. Кризис современного образования // Вузовская педагогика в информационном обществе. – М.: РГГУ, 2000. – С. 37-47.

2. Болотов В.А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 290с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

4. Виленский М.Я., Мещерякова Е.В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №2. – С. 8-12.

5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 440 с.

6. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его. – М.: АПКиПРО, 2003. – 156с.

7. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.

Сведения об авторе

Шумакова Александра Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики, дошкольного и начального образования, проректор по учебной работе Ставропольского государственного педагогического института. Имеет 110 научных, научно-методических, учебно-методических публикаций, из них 9 публикаций издано в журналах ВАК. Область научных интересов – проблемы проектирования интегративного образовательного пространства вуза в системе обеспечения качества подготовки будущего учителя. По результатам Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу, проводимого среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений, в 2005г., 2006г., 2007г. Шумакова Александра Викторовна награждена дипломами лауреата конкурса Фонда развития отечественного образования. В 2010 году за монографию «Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза» коллектив авторов Л.Л. Редько, А.В.Шумакова, В.В. Веселова награжден дипломом победителя конкурса Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу 2010 года.

* * *

ОБРАЗ ПЕДАГОГА-СПЕЦИАЛИСТА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ «ЗАКОНА ОБ ОБРАЗОВАНИИ РФ»: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ

Леонова Н.А.

Стремительные изменения в образовательной сфере требуют от современного педагога умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми и при этом оставаться нравственным. Профессиональное саморазвитие имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют потребность в самосовершенствовании. Это напрямую связано и обусловлено личностными характеристиками педагога.

Попытку формирования образа педагога-специалиста на страницах Федерального закона [1] можно проследить в некоторых его главах. Наибольшее отражение эта проблема получила в: *Главе* 1. Общие положения; *Главе* 3. Лица, осуществляющие образовательную деятельность; *Главе* 5. Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность; *Главе* 8. Профессиональное образование; *Главе* 15. Заключительные положения и др.

Следует сразу отметить тот факт, что в первой главе в качестве основных понятий термин «личность» отсутствует, несмотря на то, что в тексте ФЗ в 110 статьях (15 глав) он упоминается 27 раз (личность, личностный).

Соответственно, проявление личностных особенностей ППС, на наш взгляд, возможно только через понятие «профессиональная этика педагогических работников» – совокупность моральных норм, определяющих их отношение к своему профессиональному долгу и ко всем участникам отношений в сфере образования». ФЗ не дает конкретных указаний по поводу личностных качеств педагогического работника, позволяющих охарактеризовать его с точки зрения этики и этичности, тем не менее, он вводит ряд норм:

- обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики (п. 2 ч. 1 ст. 48);
- предусматривает, что эти нормы должны быть закреплены в локальных нормативных актах организации (ч. 4 ст. 47);
- определяет, что за неисполнение или ненадлежащее исполнение этих обязанностей педагогические работники несут ответственность, и что соблюдение этих норм учитывается при прохождении ими аттестации (ч. 4 ст. 48).

Исходя из этого нормы профессиональной этики педработников из категории моральных переходят в категорию морально-правых. И если ранее контроль за их соблюдением был вопросом совести педагога, после 01.09.2013 года контроль выполнения норм профессиональной этики ложится еще и на органы управления образовательной организации в соответствии с ее уставом (п. 4 ч. 2 ст. 25).

Кроме того, каждая образовательная организация обязана принять локальные акты, закрепляющие нормы профессиональной этики педагогических работников (ч. 1 ст. 30). Это повлечет изменение таких документов, как:

1. Устав ОО (поскольку в Уставе ОО должны быть определены права и обя-

занности ее работников, необходимо в его соответствующие разделы внести право педагогических работников на объективное расследование нарушения «Положения о нормах профессиональной этики педагогических работников» и обязанность «следовать требованиям Положения о нормах профессиональной этики педагогических работников». (ч. 3 ст. 14 Федерального закона «О некоммерческих организациях», п. 13 ч. 3 ст. 47 и п. 2 ч. 1 ст. 48 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации»)

2. Правила внутреннего трудового распорядка

3. Договор организации с работником и положение об аттестации (в связи с передачей образовательным организациям полномочий по проведению аттестации педагогических работников в целях подтверждения соответствия занимаемой должности, в локальный нормативный акт ОО, регламентирующий этот процесс, должна быть включена процедура учета выполнения педагогическим работником норм профессиональной этики (ч. 2 ст. 49 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

4. Должностные инструкции.

Т.о., проявление и реализация личностных качеств педагога, как уже было сказано, возможно только в контексте профессиональной (педагогической) этики. А поскольку ФЗ не предусматривает конкретики в этом вопросе, предположительно возможно обращение к профессиональному стандарту педагога, проект которого был опубликован на сайте Минобрнауки РФ для широкого обсуждения проект концепции и содержание.

По мнению проф. Бим-Бада Бориса Михайловича, стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, «неотделимым от его профессиональных компетенций, таким как готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей». Для учителей искусства, технологии, литературы обязательно использование цифровых технологий визуального творчества, в числе которых мультипликация, анимация, трёхмерная графика и прототипирование. Иными словами, стандарт определяет собой «наше всё» в педагогической профессии: тип, характер и содержание образования педагога; его трудоустройство, государственную аттестацию и присвоение соответствующей категории; объём трудовых договоров и даже размер будущей пенсии.

На официальной площадке Минобрнауки РФ блогеры, обсуждая проект концепции и содержания профстандарта педагога, пишут, каким они видят современного преподавателя:

«Преподаватель должен обладать навыками хорошего психолога, менеджера и быть сильным мотиватором. Внешне красивый и ухоженный, человек с оптимистическим настроем, с которого хотелось бы брать пример».

«Плюс, отлично знающий свой предмет, умеющий объяснить ученикам новое, успевающий за учебное время интересно дать всю информацию и проверить её усвоение... Эх, идеал...»

«Да нет, это далеко не идеал, а всего лишь минимальный набор качеств, которыми должен обладать современный преподаватель» [2].

Предполагается также поддержка учителем развития коммуникативной компетентности обучающихся, формирования системы регуляции ими своего поведения и деятельности, освоения и смены видов ведущей деятельности, формирования детско-взрослых сообществ, становления картины мира, работа с родителями, семьёй, местным сообществом.

Исходя из всего вышесказанного, можно согласиться с Бим-Бадом Б.М. в том, что если профессия педагога творческая, нестандартная (всегда была таковой и останется таковой во веки веков), то стандарт педагога так же невозможен, как и профстандарт писателя, живописца, пианиста.

Кроме того, «стандарт педагога» может служить ещё одним элементом административного контроля, надзора и «чистою» во вред обучающимся и обучающим их людям.

Второй момент, на котором хотелось бы остановиться – это реализация профессиональных качеств педагога-специалиста, что в соответствии с ФЗ возможно в рамках таких понятий, как педагогический работник, участники образовательных отношений и конфликт интересов педагогического работника.

Профессиональная культура педагога – это сложная, комплексная составляющая его личности, соединяющая в себе социальные, профессиональные и сугубо личностные характеристики. Социальная сторона профессиональной культуры педагога определяется его социальным статусом, функциями в обществе, самосознанием и самооценкой как члена социума, а также уровнем и способами взаимоотношения с другими социальными группами.

Наиболее полно образ педагога-специалиста просматривается в гл. 5 «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность»

Пункт 1 статьи 46 гласит: «Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам».

Данный пункт вызывает вопросы, поскольку фактически означает, что занятие педагогической деятельностью не предполагает получения профессионального педагогического образования. Тем самым, ставится под сомнение необходимость формирования профессиональных педагогических компетенций у будущих учителей. Прежде чем будущий преподаватель приходит в школу, он изучает предметы по специальности, педагогику, методику преподавания, общую, возрастную, педагогическую, социальную психологию и другие предметы, в рамках которых он получает востребованные профессией педагога знания, развивает профессионально-важные качества, необходимые для успешного осуществления педагогической деятельности. По ходу обучения студенты проходят педагогическую практику под руководством компетентных методистов (по предмету, методике, педагогике и психологии), которые обучают их применению полученных в организациях педагогического образования знаний, умений и навыков на практике. Педагогическая практика помогает студенту самоопределиться (подходит ему данная профессия или не подходит, а также подходит он для данной профессии или нет). Если будущий учитель не самоопределился, то в ходе осуществления педагогической деятельности он вместо создания условий для развития личности ученика посредством предмета, самоутверждается за его счёт. Дети – это не опытный материал для отработки педагогических умений и навыков. Профессиональной педагогической деятельности нужно обучаться на специализированных учебных заведениях или специализированных факультетах.

Будет ли способствовать следующая статья (статья 47. Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации) повышению статуса педагога и росту его профессионализма? С одной стороны, в этом документе государство впервые законодательно признает особый статус педагогических работников. Кроме того, он гарантирует право учителей и преподавателей на повышение квалификации и профессиональную переподготовку (но вот за чей счет), прохождение аттестации на присвоение квалификационной категории, а также детально прописывает меры их социальной поддержки. Права и меры поддержки педагогических работников образовательных организаций впервые распространены и на педагогических работников других организаций (медицинских, орга-

низаций соцзащиты и т. д.), которые ведут образовательную деятельность.

Одновременно в статье ФЗ отсутствуют положения, раскрывающие академические права, свободы, ответственность и обязанности педагогических работников.

Закон не устанавливает гарантии социально-экономических прав педагогических работников, уровня заработной платы педагогических работников. В закон включена фактическая гарантия уровня заработной платы педагогических работников – в привязке к средней зарплате по экономике субъекта РФ.

Отсутствуют положения, регулирующие рабочее время педагогических работников. Согласно ч. 5 ст. 47 педагогические работники имеют право на сокращенную продолжительность рабочего времени, а согласно ч. 6 той же статьи в рабочее время педагогических работников в зависимости от занимаемой должности включается учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями и (или) индивидуальным планом. Соотношение учебной (преподавательской) и другой педагогической работы в пределах рабочей недели или учебного года, определяющееся соответствующим локальным нормативным актом организации, не может способствовать профессиональному росту преподавателя.

Не лучшим образом обстоит дело с нормами учебной нагрузки на педагогического работника. Так, отсутствие в законе нормы соотношения количества обучающихся к количеству преподавателей приводит к научно необоснованному увеличению нагрузки на преподавателя. В частности, нагрузка на преподавателя высшей школы с 1992 года была увеличена с 7 обучающихся до 9,4 в 2012. Согласно распоряжению Правительства № 2620-р от 30 декабря 2012 г. «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [3:24] ("дорожная карта"), этот показатель планируется увеличить к 2013 году до 12 обучающихся. Увеличение нагрузки на преподавателя усложняет условия реализации образовательной деятельности и приводит к снижению качества образования. План мероприятий, в соответствие с которым до 2018 года число вузовских преподавателей будет сокращено на 140 тысяч человек (то есть на 44%), а нагрузка оставшихся преподавателей возрастёт на 28%., также не способствует повышению профессионального уровня преподавателей, создавая атмосферу временности и неуверенности в завтрашнем дне [4].

Определение нормы нагрузки должно осуществляться не управленческими решениями (в соответствии с экономической целесообразностью), а квалифицированными экспертами на основе научно обоснованных критериев. Для предоставления возможности преподавателям проявлять и совершенствовать свои профессиональные навыки необходимо установить сокращенную продолжительность рабочего времени. Аудиторная нагрузка преподавателя должна давать возможность реализовывать внеаудиторную часть нагрузка (подготовка к проведению занятий; осуществление научной, воспитательной, учебно-методической и организационно-методической работы; участие в деятельности методических объединений, в совещаниях, проводимых администрацией; систематическое повышение своей профессиональной квалификации; подготовка и прохождение аттестации и т.д.).

В статье 48. Обязанности и ответственность педагогических работников наряду с правами прописаны обязанности и ответственность педагогических работников, должные на практике формировать профессиональный образ педагога-специалиста.

Согласно п. 2 ч. 1 ст. 48 педагогические работники обязаны соблюдать правовые, нравственные и этические нор-

мы, следовать требованиям профессиональной этики, о чем уже упоминалось ранее. Но одновременно отсутствуют критерии, по которому определяется степень этичности педработника.

Пункт 3 статьи 48 гласит: «Педагогическим работникам запрещается использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений, либо отказу от них, для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения обучающимся недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения обучающихся к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации».

Данный пункт может подлежать неоднозначному толкованию, поскольку не проведено разграничение между выражением педагогическим работником своего мнения и политической агитацией. Непонятно, что считать политической агитацией, что есть принуждение к принятию политических, религиозных или иных убеждений. Например, можно ли рассматривать урок православной культуры в качестве формы религиозной агитации в образовательном процессе и средством принуждения к принятию религиозных убеждений и разжигания национальной или религиозной розни? Ведь уже неоднократно зафиксированы случаи межнациональных и религиозных конфликтов, порожденных данным нововведением.

К тому же фрагмент данного пункта дублирует 282 статью Уголовного кодекса РФ «Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства», которое предполагает привлечение к административной или уголовной ответственности. Не ясно, зачем включать его в законопроект.

Также не ясно, что подразумевает под собой термин «недостоверные сведения»? Поскольку научное знание не бывает раз и навсегда установленной истиной, постольку знания, изложенные в учебниках и преподносимые преподавателем учащимся во время занятия, представляют собой более или менее приближенное к действительности представление, в той или иной степени достоверное. Возникает вопрос, что считать критериями достоверности и кто будет определять эти критерии?

Совсем непонятно, как этот фрагмент соотносится с пунктами 3.1. и 3.4. статьи 48 ФЗ (Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами: 1) свобода преподавания, свобода проведения исследований, распространения их результатов, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность;... 4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством Российской Федерации об образовании).

Данная формулировка статей ФЗ не способствует росту профессиональной мотивации к педагогической деятельности и практическому применению исследовательских навыков.

Новеллой данного ФЗ (ст.48 П.2) является термин **конфликт интересов педагогического работника** – ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося,

родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Такого понятия в законодательстве об образовании ранее не было, хотя конфликт интересов имел место, как объективная реальность.

Под определения «конфликт интересов педагогического работника» и «личная заинтересованность» попадает множество конкретных ситуаций, в которых педработник может оказаться в процессе исполнения им должностных обязанностей. Урегулированием конфликтов интересов, как правило, должны будут заниматься представитель администрации образовательной организации и специально созданные для этого комиссии.

Расплывчатая и неоднозначная трактовка понятия не дает четкого представления о его сути и создает возможность использовать этот пункт необъективно, без учета конкретной ситуации и в ущерб как личности, так и профессионализму педагога.

Преподавателям высшей школы уделено незначительное внимание в ст. 50. Научно-педагогические работники, где в частности отмечается, что научно-педагогическим работникам для их профессионального роста предоставляются права (помимо предусмотренных законодательством о науке и государственной научно-технической политике) и обязанности, обозначенные весьма обтекаемо и предполагающие неоднозначную трактовку.

Статью 50 главы 5 ФЗ продолжает глава 8. Профессиональное образование, где декларируется интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании, целью которой является кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.

Однако, на наш взгляд, разделение понятия образовательной и научно-исследовательской деятельности в вузе, обозначенное в ст.72.2, внесло неточности в понимании целей такой интеграции в обозначенных формах.

И, наконец, хотелось бы остановиться на заключительных положениях закона, содержание которых вместо логических обобщений, вносят еще больше несоответствий и усложняют процесс личностно-профессионального развития педагога.

Пункт 11 Статьи 108 гласит: «Со дня вступления в силу настоящего Федерального закона в оклады (должностные оклады) по должностям научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования включаются размеры надбавок за ученые степени и по должностям, которые действовали до дня вступления в силу настоящего Федерального закона с учетом требуемых по соответствующим должностям ученых степеней. В установленные на день вступления в силу настоящего Федерального закона оклады (должностные оклады) педагогических работников включается размер ежемесячной денежной компенсации на обеспечение книгоиздательской продукцией и периодическими изданиями, установленной по состоянию на 31 декабря 2012 года».

Во-первых, не ясно, на каком основании пункт 11 внесён в Статью 108 «Заключительные положения», в то время как «Правовой статус педагогических работников. Права и свободы педагогических работников, гарантии их реализации» регламентируются в Статье 47 настоящего закона.

Во-вторых, данная статья предусматривает включение размеров надбавок за учёные степени и по должностям в должностные оклады. Тот факт, что данное решение, касающееся интересов субъектов образовательного процесса, было принято без учёта их мнения, нарушает пункт 1 Статьи 32 Конституции РФ, постулирующий: «Граждане Российской Федерации

имеют право участвовать в управлении делами государства как непосредственно, так и через своих представителей».

В-третьих, в данной статье заложена возможность ухудшения материального и социального положения профессорско-преподавательского состава, поскольку, по сути, нивелируется понятие «надбавка», которая стимулировала преподавателей на занятие научной деятельностью во внеучебное время, а также статусная значимость заслуг преподавателей за научные достижения. Это отвратит талантливую молодёжь от занятий научной деятельностью, что противоречит инновационному духу актуальных социально-экономических тенденций.

Т.о., ФЗ – это дитя своего времени, и как всякий исторический феномен имеет две стороны. С одной, он, формируя профессиональные качества преподавателя, впервые обозначает особый статус педагогического работника, сохраняет ему социальные гарантии, предусматривает право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности на реже одного раза в три года, право на длительный отпуск до одного года не реже чем через каждые десять лет педагогической деятельности.

Профессиональному и личностному проявлению и росту должны способствовать также академические права и свободы, подробно регламентированные в законе. Впервые на уровне законодательного акта зафиксирован гарантированный уровень оплаты труда педагога, в теории ориентированный на среднюю заработную плату в соответствующем регионе. Достаточно подробно прописывается и система мер социальной поддержки педагогических работников, о чем уже говорилось. Вместе с тем такие гарантии со стороны государства не могут не возлагать на педагогических работников и определенную меру ответственности. Поэтому закон говорит о необходимости создания профессионального кодекса педагога.

Однако рассмотренные выше неточности и несоответствия явно свидетельствуют о пилотном характере закона, его недоработанности. Декларирование и неоднозначность трактовок ряда положений, касающихся личности педагога и его профессиональных качеств, придает документу поверхностный и заказной характер. Закон ничего не говорит о личности педагога, касаясь этого вопроса лишь косвенно, однако легитимизирует тот факт, что занятие педагогической деятельностью не предполагает получения профессионального педагогического образования, ставящий под сомнение необходимость формирования профессиональных педагогических компетенций у будущих учителей.

Источники и литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 12 декабря 2012 г.

2. http:www. Минобрнауки.рф

3. http://government.ru/docs/22263

4. Президенту Российской Федерации Путину В.В. от инициативной группы педагогических работников и граждан, неравнодушных к судьбе российского образования. Открытое обращение // http:www. Минобрнауки.рф

Сведения об авторе

Леонова Наталья Александровна – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – историческая антропология / социокультурная отечественная история 1920-х – 1930-х гг. / история семьи, история детства. Имеет около тридцати публикаций по проблеме исследования.

* * *

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

Семенов Ю.И.

Образовательный процесс [1:137] на всех этапах исторического развития общества зависит от многих факторов как внешних, так и внутренних. Важнейшими из них являются внешние. Они неоднородны и дифференцированы по силе, периодичности, характеру влияния. Колебания во внешней среде могут не только изменить образовательный процесс, но и привести к его дисфункциональности, причем, как показывает практика, такое взаимодействие может быть и опосредованным.

В современной педагогической литературе исследуются различные подходы к анализу внешней среды образовательного процесса. Чаще всего она рассматривается как двухуровневая система, состоящая из *микро-* (среды непосредственного окружения) и *макросреды* (среды косвенного окружения), каждая из которых включает определенные факторы, или субсреды. оказывающие существенное влияние на процесс становления и развития образовательного процесса. Как следствие этого в изучении этой проблемы оформились две тенденции. Представители первой тяготеют к осмыслению макроисторических характеристик образования, вторая – опирается на эмпирические исследования и погружена в ее микродинамику: «Между этими тенденциями нет демаркационной линии. Напротив, осуществляя разнообразные… исследования, ученые стремятся к устранению связей между макро- и микродинамикой» [2]. В то же время в рамках данного исследования, как нам представляется, целесообразно детализировать внешнее окружение по силе воздействия, во-первых, на анализ макроокружения; во-вторых, – анализ состояния и перспектив развития образовательной системы.

Макроокружение создает общие условия, в которых действует образовательная система, определяя для нее границы допустимого и недопустимого. Подобно тому, как атмосфера по-разному действует на людей, так и макроокружение в разной степени влияет на образовательный процесс в зависимости от уровня их «здоровья». Оно выступает, с одной стороны, как причина и условие ограничения (или возможности расширения) деятельности, а с другой – как предпосылка, вызывающая необходимость изменений в образовательной системе.

Основными составляющими макроокружения, оказывающими существенное влияние на образовательный процесс и образовательную систему, выступают: социальная, экономическая, правовая, политическая и другие подсистемы. Каждая из них по своему составу является сложной, состоит из нескольких элементов. Так, *социальная составляющая* представляет собой комплекс социальных явлений и процессов. Она характеризуется численностью и структурным составом населения, уровнем образования, стилем жизни, привычками, традициями, трудовой этикой, готовностью людей терпеть лишения, связанные с проводимыми реформами, и т.п.

Экономическая составляющая определяется уровнем и особенностями производственного механизма. Совместно с технологической составляющей выступает основной движущей силой появления новых отраслей и производств (например, производство компьютеров стало возмож-

ным по мере развития технологии микроминиатюризации), глубокого изменения действующих отраслей (изменение технологии записи звука преобразило аудиотехнику и саму отрасль). В совокупности с другими факторами технологический фактор выступает «заказчиком» на становление и развитие образовательной системы. Поэтому отслеживание процесса появления новых идей, развития продукта, технологии его изготовления, новых методов продвижения товара к потребителю, новых способов рекламы, новых информационных систем не только открывает более широкие перспективы перед предприятиями, но и предъявляет более высокие требования к уровню и качеству подготовки специалистов.

Изучение технологической составляющей макроокружения позволяет обществу не проглядеть «технологический рывок» и своевременно реформировать, поддержать на соответствующем ему уровне свою образовательную систему.

Правовая составляющая устанавливает права, ответственность и обязанности образовательных институтов, правила деловых взаимоотношений, отношения образовательной системы с обществом, ограничения на отдельные виды деятельности, порядок регистрации образовательного учреждения, его санации и др. Изучение правовой составляющей состоять в изучении, как содержания правовых актов, так и существующей практики их соблюдения.

Политическая составляющая представлена органами государственной власти и конкурирующими партиями и группами. При всех различиях устройства государство и образовательная система находятся в сложных взаимоотношениях, зависящих от господствующей системы взглядов на общественное развитие, особенностей этапа развития страны, лидеров, определяющих политику, и др.

Анализ данной составляющей способствует пониманию: относительно целей развития общества и образовательной системы; приоритетных направлений в образовательной системе как в масштабе страны, так и регионов; заинтересованности (незаинтересованности) политических партий и движений в совершенствовании существующей системы образования, силе различных лоббистских групп, способности существующего правительства эффективно проводить в жизнь образовательную программу и др.

Именно совокупность этих факторов и выступает основной детерминантой становления, развития и функционирования образовательного процесса вообще и образовательной системы в частности.

Поэтому современные практики исследования образовательного процесса уже невозможно представить без факторного анализа. Он все шире используется не только в естествознании, но и в социогуманитарной сфере, диалоге наук о природе и наук о человеке, применяется в образовании, педагогике, искусстве. Складывается образ факторного анализа как ядра новой педагогической картины мира. Этому способствует внедрение в последнее десятилетие элементов системных представлений во многие общеобразовательные курсы.

Россия, как отмечают большинство отечественных педагогов, – это уникальное геополитическое образование, со своей особой историей и культурой. «Эта особенность обусловлена тем, что отечественная культура интегрировала в себе как культурные традиции славянских и других народов населявших страну, так и исторический и культурный опыт цивилизаций, с которыми ей приходилось вести всеобъемлющий синхронический и диахронический диалог на протяжении многих столетий» [3]. Результатом такого взаимодействия и выступает уровень развитости образовательной системы. Однако в отечественной педагогической литературе сущность данного понятия в большинстве своем раскрывается опосредо-

ванно, например, «Существовало две системы: одна – система элементарного образования для широких масс населения… Вторая система – среднего и высшего образования – предназначалась для детей дворянства, буржуазии и духовенства»[4]. «Образовательная система дореволюционной России была основана на гармоничном сочетании светских знаний и религиозной нравственности» [5] и т.д.

В то же время анализ профессиональных образовательных стандартов позволяет определить образовательную систему как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных определенных уровней образования: начального, основного и среднего (полного) общего образования, начального, среднего и высшего профессионального образования [6: 36].

Таким образом, в более узком значении под образовательной системой сегодня понимается совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней общего и профессионального образования.

Становление данной системы уходит в глубокую древность. Существует несколько подходов к классификации образовательных систем: по историческим периодам, например, X-XVII века, XVIII век, XIX – начало XX века [7:584]; по главным движущим силам [8: 17,62], по типу государства и права России [9: 7-8] и др. Общим для всех подходов является то, что изучение образовательных систем начинается с 9-10 веков. «Крайне ограничен круг исторических источников, освещающих события раннего периода становления и развития образования в стране в целом… О многом можно судить лишь по дошедшим до нас устным преданиям, легендам и пересказам исторических хроник. Косвенные выводы позволяют сделать бытовавшие еще в прошлом веке в русской деревне патриархальные традиции и обычаи» [10]. Каждый из подходов имеет как сильные, так и слабые стороны. Но при исследовании таких сложных явлений, как образовательная система общества, целесообразно использовать интегративный критерий, способный объединить несколько простых. И таким критерием является «культура общества»: более высокому уровню культуры и соответствует более сложная образовательная система. Немаловажно и то, что становление, развитие и функционирование образовательной системы уже не может рассматриваться только прямолинейным, а является функционально зависимым от различных условий и факторов, что требует понять логику и внутренние связи развития процесса. «Главным достоинством культурологического подхода является то, что он обладает сильным интегративным потенциалом и в своем содержательном, и в формальном смыслах.. Содержательный интегративный смысл связан со способностью через эту категорию рассмотреть фактически всю проблематику человека, общества, познания и деятельности. Формальный интегративный смысл культурологического подхода заключается в возможности выполнять соответствующие функции в междисциплинарных синтезах, т.е. объединять вокруг себя значительное число конкретных дисциплин» [11].

При рассмотрении историко-культурных детерминант образовательной системы России культурологический подход вполне органично интегрируется с признанным в наши дни большинством исследователей на Западе: Дж. Боуэн, У. Бойд, Э. Кабберли, П. Нэш, Е. Павер и др. [12] и фундаментально разработанным в последние годы в России Г.Б. Корнетовым [13:225] цивилизационным подходом, предполагающим изучение историко-педагогического процесса в первую очередь как культурообразующего фактора. «В данном конкретном случае цивилизационный подход выступает как составная часть культурологического подхода и используется при рассмотрении интересующих нас макроди-

намических историко-культурных процессов в ходе поэтапной эволюции России и окружающих ее цивилизаций, с которыми она находилась в режиме постоянно меняющегося, но ни на миг не угасающего межкультурного диалога» [14]. Так, в V-VIII вв. еще не объединившиеся славянские племена, обитавшие тогда на территории примерно от Вислы до среднего течения Днепра, вместе с другими народами Европы включились в процесс великого переселения народов. В результате этого на некоторых вновь заселенных славянами землях сложилась настоящая «этническая чересполосица». К примеру, в районе с естественным центром у озера Ильмень к моменту прихода славян (не позднее VIII в.) проживали племена балтов, эстов, вепсов, ижоры, чуди и др. Такое соседство в дальнейшем не могло не сказаться на особенностях и народно-педагогических традиций, сложившихся на данной территории [15:130]. Подтверждением этому может служить послание новгородского архиепископа Макария в Москву в 1534 году, в котором он обращает внимание на необычную жизненность и живучесть архаических языческих традиций полурусского населения земли Новгородской [16: 130]. А с другой стороны, и сами славянские народы, проживавшие долгое время в разных племенах и племенных союзах, обладали отличными друг от друга, специфическими культурными особенностями. Поэтому, когда в IX-X вв. под властью князей наиболее сильного восточнославянского геополитического образования Русь, сложившегося вокруг Киева на основе племени полян, оказались территории славянских догосударственных общностей древлян, северян, дреговичей, кривичей, радимичей, словен, волынян, хорватов, уличей, тиверцев, вятичей вместе с проживающими по соседству с некоторыми из них неславянскими народами, пошел естественный процесс открытой интеграции различных языческих культурных традиций, и остро встала необходимость поиска основы для их объединения в общерусскую культуру, без которой не могло существовать единое государство.

С учетом этих обстоятельств, в истории российского общества в дореволюционный период существовали: догосударственная начальная образовательная система, патриаршая образовательная система, западноевропейская модель образовательной системы и сословная образовательная система.

Первой, дошедшей до нас, образовательной системой является догосударственная начальная образовательная система.

Рост населения и усложнение земледельческого труда, обособление ремесленного труда и появление отдельных ремесленных поселений, а затем укрепленных городов; формирование первых начал государства; появление специальных военных формирований, переход от матриархальных к патриархальным семейным отношениям, – все эти перемены потребовали формирования определенной образовательной системы, появлению новых форм образования. Так с появлением патриархальной семьи значительно сократилась доля общественного образования, – главные образовательные функции взяла на себя семья. Если ребенок из иной семьи должен был освоить профессию ремесленника, то он переходил жить в его семью.

Ученым историкам известен факт, что в древние языческие времена на Руси была почти 100% грамотность, а именно: многочисленные раскопки (берестяные грамоты, датированные дохристианским периодом) подтверждают тот факт, что фактически каждый горожанин: обладал навыками простейшего арифметического счета; умел написать на бересте бытовое послание; средствами тогдашней «почты» отправить его по адресу. Не только в городах, но и в деревнях многих детей «ведуны» (иерархи общин)

обучали простейшей грамоте, необходимой в быту. Такому достаточно высокому уровню грамотности у древних славян способствовало то, что жили они общинным строем, обеспечивающим взаимоподдержку каждого; у них не было феодального имущественного расслоения, не было бедных. И потому любой ребенок, независимо от крестьянского, ремесленнического или княжеского происхождения, при желании имел возможность получить «начальное образование», которое, собственно, и можно считать «грамотностью» [17: 125-128].

Древние славяне, как и все народы, жившие в условиях общинного строя, воспитывали подрастающее поколение преимущественно в семье, готовя детей к жизни в общине. Им передавали навыки земледельческого, а позже и ремесленного труда. Прививая детям смелость, выносливость, отцы учили их навыкам военного дела. Существовал обычай вручения отцом лука и стрелы сыну, когда последний становился совершеннолетним. В семье и родовой общине занимались и нравственным воспитанием детей, и приучали их к выполнению обрядов, и поклонению языческим богам, и повиновению старшим членам общины, и почитанию предков. Большую роль в моральном воспитании детей играло у нашего народа его богатое устное творчество: сказки, песни, былины, передаваемые устно из поколения в поколение, они знакомили детей с жизненными явлениями, давали им представления о семейных и общественных отношениях. Сказки, былины прививали детям любовь к труду, воспитывали у них любовь к родине, доброе отношение к людям и природе, ненависть к угнетателям.

Особо было организовано воспитание будущих дружинников и волхвов [18].

С принятием христианской веры в ее православном византийском варианте и утверждением новой идеологии начинается патриарший этап в развитии отечественной образовательной системы. «Процесс становления и развития образовательной системы Руси носил двусторонний характер и определялся как факторами антропологического плана – менталитетом народа, его традициями, так и влиянием Византии, соединившей в своей культуре традиции античности с православной христианской идеологией. Последнее оказало решающее влияние не только на организацию и содержательную направленностью образования в стране, но и на формирование личности россиянина как таковой, выработку его религиозно-нравственных идеалов, определивших жизнь общества на столетия» [19].

Не меньшее влияние на процесс становления патриаршей образовательной системы оказала и политическая детерминанта: «В то время как княжеская власть на Руси была еще слаба и киевские князья, когда их становилось много, сами стремились к разделению государства, – церковь была едина, и власть митрополита простиралась одинаково на всю Русскую землю. Настоящее единовластие на Руси явилось прежде всего в церкви, и это сообщало церковному влиянию внутреннее единство и силу». «Ведь именно монастыри и их насельники были той культурообразующей средой, теми центрами духовности, грамотности и книжности, от которых просвещались все православные христиане. В иноческих кельях не только совершались непрестанные молитвы за весь мир и за Церковь, но и создавались книги, составлялись летописи и жития, писались иконы» [20:50].

Источники и литература

1. Образовательное право: Учебное пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С 137.

2. Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании/ www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm.

3. Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании/ http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm.

4.Две школьных системы дореволюционной России/ http://club edu. tambov. ru/ vjpusk/ vjp066/rabot/39/s2.html.

5.История религиозного образования / http://www.orthedu. Ru/culture /chernega. Htm.

6. Федорова М.Ю. Образовательное право. – М., 2003. -С.36.

7. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X век – XX века): Учебное пособие. – М.: Форум,1998. – 584с.

8 Колпачева О.Ю. Становление и развитие женского гимназистского образования в пореформенной России (конец 50-х-70-е годы XIX в.) – Автореф. дис. на соиск. уч. степени. канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999.– С 17.

9. История государства и права России. Учебник / Под ред. Ю. П. Титова. – М.: Проспект, 2001. – С.7-8.

10. Колпачева О.Ю.Становление и развитие женского гимназистского образования в пореформенной России (конец 50-х-70-е годы XIX в.) – Автореф. дис. на соиск. уч. степени. канд. пед. наук.- Ставрополь, 1999. – С.14.

11.Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании/ http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm

12.Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании/ http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm

13. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994 – 225с.

14.См: Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании / http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm

16.См.: Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вторая половина XIV-XVI вв./ Под ред. Д.С. Лихачева. –Л., 1988. –Ч.1. – Вып. 2. – С.130.

17.См.: Золин П. Культура и образование наших пращуров: (От античности к средневековью)/ П. Золин // Высш. образование в России. –2001. – N 5. – С. 125-138.

18. См.: http://bobych.ru/referat/62/ 25957/11.html

19. Колпачева О.Ю.Становление и развитие женского гимназистского образования в пореформенной России (конец 50-х-70-е годы XIX в.) – Автореф. дис. на соиск. уч. степени. канд. пед. наук. – Ставрополь, 1999.–С.17.

20. Александров Д. Что с нами? Размышления над Евангелием // Остров Веры. Русская православная старообрядческая церковь. Журнал Уральской Епархии. – Миасс. – 2003. – № 4. – С. 50.

Сведения об авторе

Семенов Юрий Иванович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологи ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В СТОЛКНОВЕНИИ ВЗГЛЯДОВ ЗАПАДА И РОССИИ

Тронина Л.А.

Российская Федерация в 2003 году подписала Болонскую Декларацию, целью которой является создание единого образовательного пространства, в котором содействовать мобильному передвижению профессионалам, закончившим определенный уровень образования и получившим соответствующую ученую степень. Европейские страны – участницы болонского процесса – стремятся к максимальному сближению в этом пространстве, соответствию модульной системы и перезачетных кредитов и ученых степеней. А поскольку американская образовательная система наиболее мобильна и открыта запросам рынка, став определенной корпоративной организацией, то европейские страны в качестве цели модернизации собственных систем образования выбрали именно американскую модель. В связи с этим для реформирования российского образования определенным ориентиром должна выступать система, действующая в США. Процесс трансформации системы образования в России законодательно закреплен в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу 1 сентября 2013 г. В связи с этим мы ставим перед собой цель – определить, насколько возможно адаптировать российскую образовательную сферу к американской в современных условиях? Для решения поставленной цели проанализируем систему подготовки научно-педагогического сообщества в США и в Российской Федерации и постараемся найти точки соприкосновения.

Американский университет представляет собой своеобразную экономическую корпорацию, так как ориентирован на рынок труда. Система образования готовит профессионалов для всех сфер общества. Экономика США носит высокоразвитый производственный характер с разветвленной системой малого и среднего бизнеса. Именно запросы бизнеса определяют основные направления подготовки будущих специалистов (в смысле профессионалов в той или иной области). В России экономика носит сырьевой характер, отсутствуют условия благоприятствования для развития малого и среднего бизнеса. На рынке труда монопольное положение занимают крупные олигархические кампании, как правило, занимающиеся добычей газа, нефти и других природных ресурсов и их продажей за границу. Назначение бизнеса в целом определяется принципом «купи – продай» (в советское время это называлось спекуляцией), что далеко отличается от американского. В таких российских реалиях отсутствует социальная востребованность в государственном масштабе в высокообразованных, культурных кадрах (о подготовке педагогических работников для средней школы отдельный особый разговор, так как изменился характер современной школы). Сложно говорить о том, что спрос рождает предложение, поэтому сегодня много выпускников вузов либо не в состоянии найти работу, либо вынуждены устраиваться не по специальности. Яркий пример – перенасыщенность выпущенных юристов и экономистов по всей стране. Для Ставропольского края таким примером могут служить выпускники специальности «Таможенное дело», вынужденные

получать второе образование и устраиваться бухгалтерами в столовые или парикмахерские. Таким образом, в России пройдет достаточно длительный период, когда изменятся характер экономических отношений, социальной сферы, отношений к науке и культуре, что соответственно повлечет реальную востребованность на рынке труда в отечественных профессиональных кадрах.

В современной Америке система образования трансформировалась в двухуровневую. Первый уровень – бакалавриат – полноценное высшее образование, после которого выпускник не обязательно идет в магистратуру, а если идет, то не обязательно на ту же специальность.

На уровне бакалавриата отсутствует узкая специализация, она появляется только на следующем уровне, когда студент определяется, кем он хочет стать. А многие студенты вовсе не получают специализированного образования и обучаются конкретным навыкам непосредственно на рабочем месте. В результате выпускник по определению не может устроиться работать не по специальности.

Смысл американского образования на уровне бакалавриата заключается в том, что студент должен прослушать курсы по самым разным направлениям, чтобы получить богатое общее образование. Большую популярность получает liberal arts education, или общегуманитарное образование. В рамках таких программ студент поступает просто в колледж, а не на конкретный факультет, в котором он обязан прослушать некоторое обязательное количество курсов, при этом выбирается специализация внутри какой-то дисциплины.

Альтернативой магистратуре может быть прямое поступление в аспирантуру, минуя магистерскую программу. Таким образом, бакалавриат, магистратура, аспирантура – независимые самостоятельные программы, которые не должны рассматриваться как надстройки друг над другом.

После получения степени бакалавра, студент может поступить в профессиональную школу (бизнес, юриспруденция, медицина и т.д.), где получает магистерскую степень, либо сразу в докторскую программу. Для того чтобы поступить в докторантуру, не обязательно до этого специализироваться в по какой-то дисциплине в колледже. Достаточно прослушать несколько элективных курсов. Таким образом, американская модель представляет собой систему из двух уровней: либо бакалавриат – магистратура, либо бакалавриат – докторантура.

В России упомянутым законом «Об образовании» юридически закрепляется четырехуровневая образовательная система: бакалавриат – магистратура – аспирантура – докторантура. Четко устанавливается в ст. 69 ФЗ, что к освоению программ бакалавриата или программ специалитета допускаются лица, имеющие среднее общее образование. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. К освоению программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре… допускаются лица, имеющие образование не ниже высшего образования, т.е. специалитет или магистратура [1]. Таким образом, нельзя поступить на каждый последующий уровень, не закончив предыдущий. Кроме того, теперь аспирантура является ступенью высшего профессионального образования. И, как показывает практика, высшее российское образование на каждом уровне носит выраженную профессиональную подготовку и по многим профилям подготовки (особенно техническим) в ущерб гуманитарной. Тогда возникает вопрос: российский выпускник, получивший, например, степень магистра, какому уровню будет соответствовать в американской модели, а российский аспирант вообще выпадает из американской системы? Поэтому система присуждения ученых степеней в Рос-

сии по закону «Об образовании» является не продуманной с точки зрения мобильности профессиональных кадров, нивелирования расхождений между российской и европейской моделями, цели создания единого европейского образовательного пространства.

В США отсутствуют официальные стандарты по организации и содержанию образовательных программ. Поэтому каждый университет сам выбирает, как вести преподавательскую деятельность, какие курсы читать, какую определять нагрузку для преподавателей и заработную плату, по какой системе выставлять оценки и т.д. Однако этот выбор не является абсолютно произвольным или эксклюзивным, он как раз и определяется экономическими запросами, рынком труда.

В России Федеральным законом в ст. 4[1] указано, что отношения в сфере образования регулируются: 1) Конституцией РФ, 2) настоящим ФЗ, 3) другими федеральными законами, 4) иными нормативными правовыми актами РФ, 5) законами и иными нормативными правовыми актами субъектов РФ, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования [1] (сокращения и нумерация автора). Далее в ст. 6 подробно излагаются полномочия федеральных органов гос. власти в сфере образования, в ст. 7 – полномочия РФ в сфере образования, переданные для осуществления органами гос. власти субъектов РФ, в ст. 8 – полномочия органов гос. власти субъектов РФ в сфере образования, в ст. 9 – полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования [1]. Закон устанавливает «правовые, организационные и экономические основы образования в РФ, основные принципы гос. политики РФ в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования» [1]. Таким образом, деятельность российского преподавателя жестко регламентирована государством и контролируема чиновниками от образования на всех уровнях власти, что практически лишает его какой-либо академической свободы. На государственные структуры ложится большая ответственность при формировании государственных стандартов и профессиональных программ, поскольку они должны быть ориентированы на европейские образовательные курсы и соответствовать перезачетным кредитам. Только в таком случае возможно признание иностранных дипломов в различных странах Болонского процесса.

В американской системе образования каждый профессор должен создавать достаточно универсальные курсы, которые нацелены на студентов с разными интересами и специализациями. При этом очень важен авторский взгляд профессора, особенно в гуманитарных дисциплинах, где учебники как таковые не используются.

Обязательность научных исследований для американского профессора означает необходимость создания соответствующих условий работы. Главное из них состоит в том, чтобы не перегружать профессора преподавательской работой.

Научно-исследовательским институтом по проблемам высшего образования Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе было проведено анкетирование и интервьюирование профессорско-преподавательского состава американских вузов (исследование проводилось среди 33 785 представителей профессорско-преподавательского состава 378 американских университетов и колледжей) [2].

Необходимо отметить, что должность профессора делится на три ступени: Full Professor – аналог российского профессора, Associate Professor – помощник профессора (аналог доцента), Assistant Professor – ассистент профессора (аналог

старшего преподавателя). Кроме профессоров, в американских университетах ведут занятия инструкторы, помощники преподавателя и лекторы.

Соответственно, профессоров среди опрошенных было 33,4%, доцентов – 25,3%, старших преподавателей – 22,2%, инструкторов – 14,7%, лекторов – 2,8%, прочих – 1,6%[2].

В основном (61,4%) американские профессора имеют высшую в США ученую степень – доктора философии (Ph.D.). Остальные (25,2%) – степень магистра. Есть даже профессора (2,4%) со степенью бакалавра[2].

Средняя годовая учебная нагрузка профессора составляет около 240 часов. Обычная нагрузка американского профессора – три-четыре курса в год. То есть каждый семестр профессор читает один или два курса. Если курс слушает большое количество студентов, то профессору помогают ассистенты, которых нанимают среди аспирантов этой же кафедры, труд которых в данном случае оплачивается особо. Они проводят семинары, проверяют домашние работы, готовят аудиторию, налаживают аппаратуру, выполняют различную информационную и техническую работу. Также ассистенты могут замещать профессора в аудитории, читая лекции и проводя дискуссионные классы. То есть главное для профессора – написать программу курса, возможно, прочитать лекцию, а также проводить общий надзор над тем, как идет курс. Остальное время он может уделять исследовательской работе.

Преподаватели и научные сотрудники МГУ в открытом письме Президенту РФ отмечали на особое положение профессора в США: он может нанять себе постдока или аспиранта в лабораторию. Позиция профессора фактически является пожизненной – он может нанимать людей, не боясь, что через пять лет его самого могут уволить [3].

Особое значение придается личным кабинетам профессоров, так называемым офисам. Каждый профессор имеет свой кабинет, оснащенный компьютером, подключенным к LAN, множительной техникой и большой личной библиотекой. Доценты тоже имеют свои офисы. Младшие преподаватели и аспиранты размещаются по два человека в одном офисе. Это стандарт любого американского университета.

Средняя зарплата профессора – $50-60 тыс. в год (если перевести в месячную зарплату в рублях это составит 175 тыс. руб. в месяц), а в ведущих университетах страны заработная плата достигает $ 18-25 тыс. в месяц. А, например, полные профессора по медицине или юриспруденции зарабатывают в год сотни тысяч $ [3].

В России сегодня ставка профессора составляет 850-900 часов в год, и это только аудиторные часы, а в некоторых вузах – это только на очной форме обучения. Еще год-два назад нагрузка могла быть 500 – 600 часов, но как только Президент РФ дал указание поднять заработную плату преподавателям вузов, то ставка мгновенно выросла во всех учебных заведениях. Из 900 часов приблизительно 400 часов составляют лекции, 500 – семинарские занятия. Каков бы ни был высококвалифицированный преподаватель, ему необходимо готовиться к занятиям. По крайней мере, он должен быть в курсе мировых исследований в области преподаваемых дисциплин. Даже если возьмем из расчета подготовки 1 час на 1 час лекции и 0,5 часа на 1 час семинарского занятия, то мы получим 400 +250 =650. Итак, мы получаем 650 часов только для подготовки к занятиям, тогда общая годовая нагрузка составит 900+650=1550. Даже эти часы превышают норму рабочего времени по Трудовому законодательству (исходя из 36-часовой рабочей недели, годовая нагрузка не должна превышать примерно 1450 часов). При этом цифра 1 час качественной подготовки на 1 час лекции ничтожна мала. А выполнение остальных видов ра-

бот (научная, методическая, воспитательная, индивидуальная работа со студентами) должно проходить во сверхурочное время (ночное, как правило) и бесплатно. О каком качестве подготовки научно-педагогических кадров может идти речь?

Конечно, учебная нагрузка и заработная плата профессора в России – это больное место. Но в статье не идет речь о том, что российская профессура должна преклоняться перед американской системой. А речь о том, что можно реально сделать в российской действительности для изменения положения дел в высшей школе. Ведь определение размера нагрузки преподавателя на ставку находится в ведении вуза. Почему бы не вернуться к гибкой шкале часов: для преподавателей, занимающихся научными исследованиями, снизить ставку до реальных размеров. Во многих вузах существуют системы рейтингов преподавателей для определения стимулирующих надбавок. Эти системы, конечно, не совершенны, но рациональное зерно имеют. Кроме того, вузы в состоянии установить и гибкую систему премиальных и т.д.

Таким образом, сопоставление американской и российской систем подготовки научно-педагогических сообществ показало, что они разнятся по многим принципиальным параметрам. Российская действительность уникальна и непредсказуема. В таких условиях ученые и преподаватели должны организоваться в реальное активное сообщество, способное влиять на образовательную политику на всех уровнях, вырабатывать научные, методологические и методические рекомендации по реализации различных нормативных актов, стать действительным критерием качества подготовки специалистов, получающих ученые степени.

Интернет-источники

1. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Электронный ресурс / Режим доступа: http:// минобрнауки.рф/документы/2974*
2. *http://www.proza.ru*
3. *http:// www.ras.ru/21.11.2013г.*

Сведения об авторе

Тронина Лариса Анатольевна – доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологи ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

СТАНОВЛЕНИЕ ПАРТИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СССР В 1920-1939 ГОДЫ

Клопихина В.С.

Одним из факторов идеологического характера, укреплявших Советскую власть, призвано было стать создание новых научных и образовательных центров. Большевики с первых своих шагов у власти поставили амбициозную цель: сформировать «нового человека» с новым коммунистическим сознанием. Составной частью переделки массового сознания стало формирование нужной власти модели исторической памяти через создание новых научных, образовательных, общественных, просветительских институтов. В основе модели исторической памяти находились представления о событиях октября 1917 г., интерпретация которых являлась важным фактором легитимизации власти, изначально большевиков, а позже И.В. Сталина. Так, В.И. Ленин уже в 1919 г. в личных беседах с М.Н. Покровским и В.В. Адоратским поставил задачу написания «хроники событий Октябрьской революции» [18:138-139]. Особую обеспокоенность большевиков вызывали факты того, что «кадет Милюков выпустил несколько томов» истории русской революции, «меньшевик Суханов напечатал толстый том «Записок о революции» и готовит другой». Также говорилось о потоке изданий по историко-революционной тематике, вышедших на Украине, Дону, Кубани и написанных не «с пролетарской точки зрения»[10:4]. В июне 1920 г. в Петрограде меньшевики основали «Общество изучения освободительного и революционного движения в России», учредителем и председателем которого был историк М.К. Лемке, которое через несколько месяцев было закрыто большевистской властью. Все эти факты, по мнению партийных лидеров РКП(б), свидетельствовали о необходимости ответной меры на «происки буржуазной идеологии» и скорейшей организации учреждения по созданию истории революции с позиций большевизма.

После основания в августе 1920 г. при Государственном издательстве Комиссии по истории партии, у сотрудников Главного архивного управления возникла идея образования самостоятельной комиссии по истории Октябрьской революции. Обосновывая необходимость ее создания, М.Н. Покровский указывал на разные задачи двух комиссий. По его мнению, история Октябрьской революции является «обычной» исторической проблемой. Ее изучение основано на «документах», а потому к исследовательской работе могут быть привлечены «всякие исторические силы, вплоть до беспартийных». История же партии, согласно соображениям М.Н. Покровского, опирается не столько на документы, сколько на воспоминания непосредственных участников, а потому для ее изучения нужны «не столько историки-специалисты, сколько старые товарищи, очень близко стоящие к партийной жизни». Однако В.И. Ленин отдельной комиссии по истории Октябрьской революции образовать не разрешил [18:138-139]. Его решение было обусловлено не только материально-техническими и кадровыми трудностями, но и идеей, лежащей в основании образования Истпарта, о невозможности отделить историю партии от истории Октябрьской революции, что в дальнейшем отразилось на интерпретации последней.

В результате 22 сентября 1920 г. было принято постановление СНК РСФСР об учреждении Комиссии для собирания и изучения материалов по истории Октябрьской революции и Российской Коммунистической партии при Народном комиссариате просвещения в составе 9 членов, утверждаемых СНК [3:7]. По предложению М.С. Ольминского эту комиссию назвали сокращенно Истпарт [15:92]. Председателем Истпарта был избран М.С. Ольминский, заместителем – М.Н. Покровский, секретарем – В.В. Адоратский [11:155]. Истпарт должен был обеспечить новую модель исторической памяти новой источниковой базой и новой исторической концепцией. Центральный Истпарт понимал, что свои задачи он сможет выполнить только при наличии системы истпартов на местах. Поэтому практическим вопросом стало формирование разветвленной сети отделов истпарта, которые создавали бы общее истпартовское пространство. Так, Истпарту предоставлялось право в регионах создавать местные бюро при отделах народного образования [1:165]. С помощью Истпарта и его провинциальных отделений власть стремилась поставить под контроль всю работу по собиранию и обработке историко-революционных материалов. Обращаясь в 1921 г. ко всем гражданам России с напоминанием, что организационными центрами по осуществлению данного вида деятельности являются Истпарт и его местные отделения, авторы документа подчеркивали, что «кому дорога работа в целом, тот не будет противопоставлять и предпочитать этому организованному в общегосударственном масштабе делу индивидуальное кустарничество» [3:5].

Существенным обстоятельством для дальнейшей истории Истпарта стал его перевод в ведение ЦК РКП(б) на правах отдела с 1 декабря 1921 г. Все региональные бюро истпарта соответственно должны были быть введены с 15 декабря 1921 г. в штаты губернских и областных комитетов РКП(б) [16:363]. Таким образом, дело формирования нового исторического сознания окончательно ставилось под партийный контроль. Если до 1922 г. необходимость создания региональных истпартов носила рекомендательный характер, то согласно директиве ЦК РКП(б), распространенной в январе 1922 г., все областные и губернские комитеты партии в обязательном порядке немедленно должны были приступить к организации областных и губернских отделов истпарта. В директиве указывалось, что бюро истпарта является отделом местного комитета РКП(б), руководство которым осуществляет коллегия истпарта «из числа испытанных товарищей, желающих и могущих оказывать активную, постоянную поддержку работе Истпарта», утверждаемая областным или губернским комитетом с уведомлением Истпарта ЦК. Истпарты, являясь отделом местного комитета РКП(б), работали под руководством Истпарта ЦК и должны были «сноситься» с ним непосредственно [16:363-364]. В период с 1920 по 1923 годы было создано около 100 региональных истпартов. Однако, как свидетельствуют источники и исследователи, реально действовавших бюро было значительно меньше [2:19].

Изучение источниковой базы формирования системы истпартов показывает, что принципы, на которых основывался этот процесс, давали относительную самостоятельность местным истпартам в первые годы их функционирования, что непосредственно влияло на содержание их научно-исследовательской и пропагандистской деятельности. Изначально Истпарт ЦК предоставлял местным отделениям «полную инициативу и свободу в определении линии своей полезной работы» с условием нахождения ее «в поле зрения Истпарта» [3:5]. Однако главной причиной такой самостоятельности была слабая связь центра с мест-

ными истпартами из-за отсутствия организационного опыта и достаточного финансирования истпартовской системы. Одной из основных форм организационного взаимодействия Истпарта ЦК с местными истпартами было снабжение их истпартовскими центральными изданиями, прежде всего, журналом «Пролетарская революция», на страницах которого публиковались помимо документов, воспоминаний, исследовательских статей, рецензий, инструктивные материалы Истпарта. Журнал «Пролетарская революция», первый номер которого вышел в октябре 1921 г., являлся своего рода трибуной истпартовских идей, имевших руководящее значение для всей сети истпартов.

По мере укрепления советской политической системы власть усиливала внимание вопросам переделки общественного сознания, включая историческое сознание, а значит, и работе Истпарта. Рубежным временем в развитии местных истпартов стал XII съезд РКП(б) (апрель 1923 г.). На нем прозвучала критика работы Истпарта ЦК РКП(б) по налаживанию связей с местными отделениями. Как говорилось в материалах съезда, Истпарт ЦК не владел информацией о работе на местах. Его сотрудники не получали всех местных изданий бюро истпартов. Совершенно не использовался для связи с местными бюро институт ответственных инструкторов ЦК, т.к. последние совмещали обязанности и были заняты на других участках партийной работы. Для упорядочения деятельности всей системы Истпарта делегаты съезда высказались за скорейшее создание специального Положения об Истпарте, которое регулировало бы его взаимодействие с местными истпартотделами [9:80]. В результате были приняты меры, призванные улучшить работу Истпарта и его местных отделений. XII съезд РКП(б) принял специальную резолюцию, в которой прозвучали требования об обеспечении истпартов как в центре, так и на местах необходимым числом грамотных кадров, занятых исключительно истпартовской работой, а также о решении финансирования для содержания Истпарта и его органов и их издательской деятельности [14:100].

Одновременно с работой XII съезда в Москве прошло Всероссийское совещание работников истпартов [7:346-365]. Всего было проведено пять таких совещаний в течение 1920-х гг., которые являлись одной из форм выработки методики работы, а также инструктирования и руководства сетью истпартов. На совещании 1923 г. были разработаны Положения об Истпарте и отделах истпарта на местах. В этом документе был уточнен круг компетенции Истпарта – собирание и изучение материалов по истории партии и Октябрьской революции, а также руководство работой всех истпартотделов местных партийных органов. Для выполнения этих практических задач Истпарт должен был вырабатывать общий план изучения истории Октябрьской революции и РКП(б), разрабатывать программы работ для местных истпартов, а также вносить изменения в их планы [20:273-274]. Отделы истпарта на местах отвечали за сбор и изучение материалов по истории революции и о деятельности местной партийной организации в соответствующем регионе. Практика истпартов предусматривала разнообразные формы: публикацию трудов местного истпарта в форме журналов, сборников материалов, документов, отдельных монографий, организацию и проведение публичных лекций, собраний, вечеров воспоминаний, посвященных истории партии и революции, создание обществ и клубов партийно-революционной тематики [19:274-275].

Таким образом, Положение было направлено на усиление влияния центрального Истпарта на его местную сеть. Самостоятельность местных истпартотделов ограничивалась. Если до осени 1923

г. местные истпарты руководствовались «своими мыслями» относительно плана своей деятельности, то с ноября 1923 г. Истпарт ЦК РКП(б) начал регулярно инструктировать истпартотделы по составлению плана, а также давать определенные задания, которые связывали местные планы с общим планом работ Истпарта ЦК [28:281]. Теперь истпарты должны были ежемесячно отчитываться в своей работе перед губернским, областным, окружным или краевым комитетом партии и перед истпартотделом вышестоящего партийного комитета, а Истпарту ЦК представлять ежегодный подробный отчет [29:266].

В то же время именно в 1923 г. в стране был введен жесткий режим экономии, предполагавший сокращение управленческого партийно-советского аппарата. Это основательно затронуло материальную базу и кадры истпартов. ЦК РКП(б) с 1 августа 1923 г. устанавливал новую сеть местных истпартов «ввиду общего сокращения штатов и в целях усиления истпартовской работы в областях и губерниях с значительным революционным прошлым». В результате осталось всего 38 местных отделений истпарта [19:275]. Однако во многих регионах истпартовская работа продолжала осуществляться в рамках агитационно-пропагандистских отделов местных комитетов партии и силами архивных бюро.

Во время работы XIII съезда партии (май 1924 г.) состоялось третье совещание работников истпартотделов, на котором также были рассмотрены взаимоотношения Истпарта ЦК с региональными отделениями. Так, в своем докладе местного бюро истпарта Кубано-Черноморскому областному комитету РКП(б) об участии в совещании работников истпартов заведующая этим истпартом Е.М. Полуян-Верецкая отмечала, что центр, руководя истпартовской сетью, ограничивался только снабжением мест соответствующей литературой и чтением предоставляемых истпартотделами докладов. Однако ни критических замечаний, ни положительных оценок работы истпарта не делалось. Передавая настрой совещания, Полуян-Верецкая говорила о недостатке «живой связи» Истпарта ЦК с местами. Обращение, прозвучавшее в ее выступлении на совещании0 к центру с просьбой дать критическую оценку приемов работы подготовительного характера по разборке, классификации, систематизации и хранению материалов, осталось без ответа. Было очевидным, что у Истпарта ЦК не было ни четкого взгляда на проблему, ни методических разработок. Высказанное участниками совещания желание «попробовать форму кооперирования работы центра с местами», по мнению Е.М. Полуян-Верецкой, при отсутствии единого метода не могло дать научный результат [32:3].

Истпартовское совещание поставило перед партийным съездом вопрос о необходимости улучшения условий работы Истпарта и его местных отделов. В результате XIII съезд принял резолюцию «Об Истпарте», в которой указывалось на «громадную» потребность в изданиях по истории партии и Октябрьской революции и их «огромное» воспитательное значение. Съезд, давая директиву об усилении работы по составлению хронологий революционных событий и хрестоматий, фактически «спустил» решение вопроса «вниз», предложив местным партийным комитетам обеспечивать истпартотделы квалифицированными работниками и материальными средствами [13:272]. Это решение было изначально утопичным, т.к. в большинстве регионов наблюдался дефицит управленцев, да и просто грамотных людей. Поэтому подобные резолюции партийных съездов имели скорее пропагандистско-идеологическое, чем практическое значение. Это понимали и местные работники, которые еще не испытали пресса массовых репрессий и позволяли себе довольно большую свободу высказываний. Напри-

мер, упомянутая выше руководительница истпарта на Кубани Е. Полуян-Верецкая считала, что резолюция XIII партсъезда «Об Истпарте» еще долго не будет проводиться в жизнь, хотя и дает «подвижникам истпарта известную опору там, где значение нашей работы поняли и усвоили» [32:4].

После проведенных мероприятий Истпарт ЦК подготовил обращение ко всем местным истпартотделам, в котором говорилось о том, что для реальной связи между элементами истпартовской системы явно недостаточен обмен сухими отчетами. Необходимо было развивать связь центра и мест по сущностным вопросам содержания работы. Предлагалось обмениваться письмами по вопросам методики сбора, классификации и публикации материалов, о сложностях текущей работы, возникавших «недоумениях» [5:280]. Наиболее ценные корреспонденции предполагалось печатать в журнале «Пролетарская революция». Отдел журнала о работе местных истпартов становился направляющим и координирующим инструментом в работе истпартов [6:267].

Только с середины 1920-х гг. прослеживается рост числа местных истпартов, что отражало изначальный замысел центра о распространении истпартовской деятельности на территорию всей страны. Однако в организации истпартовских структур оставался разнобой и в формах, и в функциях, и в методах работы. Эта ситуация отражала общую тенденцию в организации управления в стране, когда самостоятельность мест была, с одной стороны, велика, а, с другой стороны, материально-финансовые и кадровые возможности местных органов управления и руководства были сведены к минимуму. Только с конца 1920-х годов наблюдается стремление центра выстроить жесткую вертикаль государственного управления в любой области общественной жизни. Речь шла о централизации аппарата, который включал принципы подчинения нижестоящих органов вышестоящим, а также унификацию форм работы и централизацию снабжения. Утверждение таких принципов было связано с завершением формирования основных блоков советской политической системы, со спецификой практических задач, стоявших перед партийно-государственным руководством, а также с оформлением политического режима И.В. Сталина.

Это в полной мере относились и к системе Истпарта. Так, новой вехой в установлении принципов формирования системы истпартов стали резолюции и постановления четвертого Всесоюзного совещания заведующих истпартотделами, проходившего 4-8 января 1927 г., утвержденные Истпартом ЦК ВКП(б). На совещании было отмечено отсутствие единой организационной структуры истпартов на местах как один из существенных недостатков их деятельности. Дело доходило до того, что зачастую работу проводил единолично заведующий. Истпарт ЦК должен был «дать периферии практические указания» для «однородного построения» истпартов [27:266]. Было обозначено, что основным местом работы заведующих истпартами становился истпарт, а местным партийным организациям не рекомендовалось нагружать испартовских работников другой партийной работой. Нежелательной была их частая смена [27:267].

Практическим шагом на пути осуществления новых требований стало принятие нового Положения об Истпарте, утвержденного постановлением ЦК ВКП(б) 22 апреля 1927 г. Стремление власти через Истпарт контролировать работу по сбору и обработке историко-революционных материалов, благодаря этому Положению получило легитимность. Так, при реализации задачи постановки и организации систематического изучения истории ВКП(б) и Октябрьской революции Истпарт ЦК, прежде всего, «руководит работами по истории от-

дельных организаций партии, специально изучающих вопросы истории партии или Октябрьской революции (а также и работами отдельных товарищей), давая им определенные задания и осуществляя общее наблюдение за их работами». Усиливался также контроль над качеством и идейным содержанием печатной продукции местных отделов со стороны центра. Для этого Истпарту аппарат ЦК выделил двух «квалифицированных» разъездных инструкторов. Задачам централизации управления работой истпартов отвечало и укрупнение провинциальных истпартов «за счет работников мест», в результате чего общее число местных истпартов сокращалось с 86 до 59 отделов [8:6-7].

Изменение принципов организации системы Истпарта в конце 1920-х годов было связано со слиянием его в августе 1928 г. с Институтом В.И. Ленина (был создан в 1923 г.). Это было прямой реализацией указаний XV съезда ВКП(б) (декабрь 1927 г.). В отчете Центральной ревизионной комиссии съезду говорилось о необходимости устранения «параллелизма» в работе Института В.И. Ленина с другими подобного типа учреждениями, среди которых был назван и Истпарт [21:121]. Кроме того, на реорганизацию Истпарта повлияло и решение XV съезда о необходимости создания единого партийного архива. Устранение «параллелизма» преследовало цель создания организации, более приемлемой для централизованного управления сверху. Так, исследователь В.Г. Мосолов отмечает, что Истпарт с многочисленными местными филиалами, вокруг которых группировались участники революционного движения, являлся громоздкой, а потому не до конца управляемой организацией. Поэтому в условиях, когда руководство партии в борьбе с оппозицией стремилось выработать некое единое понимание истории партии, разнобой во мнениях являлся ненужным и вредным [12:151-152].

После слияния двух учреждений в Институте В.И. Ленина при ЦК ВКП(б) были сформированы отделы, охватившие и научную, и архивную, и музейную, и издательскую работу. В его составе был также создан отдел местных истпартов, который осуществлял общее руководство и контроль над работой местных истпартов, а также утверждал их литературно-издательские планы. Сами же региональные истпарты продолжали функционировать в качестве отделов республиканских, краевых, областных и других местных партийных комитетов, находясь у них в непосредственном подчинении [4:144-145]. Более того, после слияния Истпарта с Институтом В.И. Ленина был начат процесс преобразования крупнейших истпартов в научно-исследовательские институты. Также в это время более отчетливо наблюдается стремление усилить партийное руководство местными истпартами и научно-исследовательскими институтами [22:69].

Задачи унификации работы региональных истпартов конкретизировались в инструкции центра 1928 г. Например, местные истпарты теперь при составлении планов должны были полностью согласовывать их с общим планом работы местного партийного комитета, особенно с агитационно-пропагандистской работой. В планах должна была быть отражена научно-исследовательская работа; вопросы, связанные с проведением юбилеев; подведение итогов кампании по десятилетию Октябрьской революции. Кроме того, планы предусматривали рассмотрение вышедшей на местах историко-партийной и революционной литературы, вопросы истпартовской общественности, установление связей с другими организациями, занимавшимися изучением истории партии и революции. В них должны были найти отражение вопросы хранения партийных архивов и собирания личных архивов; а также идейное руководство работой музеев

революции [23:6]. Тогда же местным истпартам было предложено регулярно присылать все местные издания в центр в трех экземплярах для быстрого их просмотра и рецензирования [33:192].

К тому времени сложился определенный набор форм организационного руководства центрального Истпарта, а затем Института В.И. Ленина истпартотделами на местах. Это вполне вписывалось в процесс формирования партийно-советского аппарата управления в регионах. Сюда входили инструкторские объезды из центра, проведение совещаний по вопросам истпартовской работы. Осуществлялась и обратная связь, когда местные работники истпартов посещали Институт В.И. Ленина и вели интенсивную переписку с центральными учреждениями. К примеру, в 1927 – 1928 гг. с мест пришло 589 корреспонденций отчетного, справочного и информационного характера. На места центр разослал 495 писем по конкретным вопросам и 7 писем общего инструктивного характера [17:361]. Следует отметить, что объем и тематика переписки между Институтом В.И. Ленина и местными отделениями свидетельствовали об усилении централизации управления истпартовским делом и ограничении местной инициативы.

Слияние Истпарта с Институтом В.И. Ленина повлекло за собой создание новой системы истпартовской сети на местах. В октябре 1928 г. Секретариат ЦК ВКП(б) пошел на укрупнение истпартов до 38 отделов [30:362-363]. Это было сделано для повышения профессионального уровня деятельности местных истпартов, т.к., по мнению центра, истпарты «могут развить свою работу там, где имеются налицо квалифицированные работники, научные силы и архивная база». Вследствие этого истпарты были созданы только в республиканских, областных, краевых и «крупных пролетарских центрах», т.е. в промышленных центрах [30:362-363]. Надежда на улучшение истпартовской работы в регионах в результате слияния Истпарта ЦК с Институтом В.И. Ленина прозвучала и в докладе его директора М.А. Савельева на пятом Всесоюзном совещании заведующих истпартами, проходившем 5-7 января 1929 года [34:275]. Однако анализ комплекса источников доказывает обратное. В составе Института В.И. Ленина положение местных истпартов ухудшилось. Вот мнение заведующей Пермским истпартом Ольховской. Говоря в целом о состоянии региональных истпартов, она отмечала, что слияние Института В.И. Ленина и Истпарта ЦК произошло формально, что вело к неблагополучной обстановке в Институте. По ее мнению, такое «огромное учреждение, как Институт Ленина», должно было придать больший авторитет истпартам на местах. Однако местные партийные организации не были своевременно проинформированы о новых установках ЦК ВКП(б) в отношении роли истпартов. В результате истпарты на местах «почувствовали себя оторванными», и, что наиболее важно, ухудшилось их финансирование [22:75].

Как уже говорилось выше, деятельность истпартов была тесно связана с организацией архивного дела. Поэтому объединение Истпарта и Института В.И. Ленина сопровождалось созданием Единого партийного архива, подтвержденного постановлением Секретариата ЦК ВКП(б) 28 июня 1929 г. Центральный партийный архив создавался при Институте В.И. Ленина, а его филиалы – при местных укрупненных истпартах. Единый партийный архив хранил «дела и документы партийных комитетов, контрольных комиссии, комсомольских организаций и фракций советских, профсоюзных и других учреждений, отложившиеся в их делопроизводстве и утратившие свое значение для текущей работы». Материалы и документы партийного архива, хранившиеся в других учреждениях, таких, как Центральный архив, Музей революции, Истпарт и др. были переданы в партархив. Новая сеть

истпартов на практике оказалась еще малочисленнее, чем планировалось первоначально и была представлена 26 отделами, при которых и создавались партийные архивы как филиалы Единого партийного архива [4:48-50].

Тенденция централизации управления во всех областях советской жизни стала наиболее жесткой в 1930-е годы. Поэтому согласно решению Президиума ЦИК СССР от 3 ноября 1931 г. Институт В. И. Ленина был объединён с Институтом К. Маркса и Ф. Энгельса (как самостоятельное учреждение функционировал с 1922 г.). Так был создан Институт Маркса – Энгельса – Ленина при ЦК ВКП(б) (ИМЭЛ). С помощью создания единой организационной структуры происходила концентрация литературного наследия марксизма-ленинизма, документов по истории большевистской партии, что, по мнению В.Г. Мосолова, облегчало контроль над исследовательской работой по данному кругу проблем. В современной отечественной историографии начало процесса создания ИМЭЛа связывается с арестом известного большевика Д.Б. Рязанова 16 февраля 1931 г. органами ОГПУ. Д.Б. Рязанов стоял у истоков образования Института К. Маркса и Ф. Энгельса и был идейным вдохновителем работы института. Доказательством этому служит предварительное проведение высшими партийными инстанциями всех основных организационных мероприятий еще до публичного объявления о слиянии двух институтов [12:185, 186, 199].

ИМЭЛ был определен в качестве высшего партийного научно-исследовательского учреждения, являвшегося отделом ЦК ВКП(б) [4:182]. Структура ИМЭЛ соответствовала поставленным перед ним задачам и включала следующие секторы: научной биографии и издания работ Маркса и Энгельса; научной биографии и издания работ Ленина; истории ВКП(б); истории Коминтерна; марксизма-ленинизма; научной популяризации; архив; библиотека; музей. В ведение ИМЭЛ перешел также историко-партийный Институт красной профессуры [12:203]. Работой местных истпартов и созданных к тому времени на базе некоторых истпартов региональных научно-исследовательских институтов руководила секция местных филиалов, которая входила в состав Сектора истории ВКП(б) ИМЭЛ [2:27].

В 1930-е гг. процесс усиления контроля над работой местных истпартов сопровождался усилением идеологической составляющей работы за счет научной деятельности. Если в первое десятилетие функционирования истпартовской сети в плане работ истпарта, предоставляемом в Истпарт ЦК, были обозначены лишь основные темы работы, то во второй половине 1930-х годов они представляли ИМЭЛ детализированные планы, в которых в виде тезисов подробно описывались все пункты предстоящей «исследовательской» работы. Одновременно усиление контроля над истпартовской деятельностью сопровождалось текучестью и дефицитом квалифицированных кадров даже в самом ИМЭЛ. Кроме того, планы постоянно нарушались из-за колебаний политической конъюнктуры, сопровождавшейся окончательным утверждением режима Сталина и развертыванием политических репрессий. Этот процесс коснулся не только людей, но и печатных изданий, в том числе продукции истпартов. Надо было уничтожать еще недавно славные имена, ставшие сегодня запретными, надо было акцентировать роль Сталина и его нового окружения. Наконец, как свидетельствует изучение архивных документов, в начале 1930-х гг. значительно сократилось число инструктивно-методических материалов из центра на места, что также свидетельствовало об организационном кризисе недавно образованного ИМЭЛ.

Поворотным моментом в истории истпартовского движения стало письмо

И.В. Сталина в редакцию журнала «Пролетарская революция», опубликованное на его страницах в октябре 1931 года «О некоторых вопросах истории большевизма» [31:84-102]. Формально его выступление было направлено против дискуссионной статьи Слуцкого о недооценке опасности центризма в западной социал-демократии. Однако главным было другое. Во-первых, Сталин фактически ставил точку на любой дискуссии вокруг ленинского наследия, объявив ленинизм научной аксиомой, что совершенно не было характерно для историков партии 1920-х годов. Во-вторых, троцкизм был объявлен не оппозиционной фракцией в коммунизме, а передовым отрядом контрреволюционной буржуазии, среди постоянных авторов и редакторов журнала Сталиным были названы и якобы приверженцы троцкизма. Наконец, редколлегию журнала Сталин обвинил в либерализме, который граничил, по его мнению, с изменой рабочему классу. Обвинение даже Ярославского в ошибках принципиального характера привело к разгрому постоянных авторов издания и растерянности его работников. Шок работников ИМЭЛ от смены политического курса в отношении гуманитаристики был настолько велик, что после опубликования письма Сталина журнал не выходил весь 1932 год, а в последующие годы было выпущено всего 7 номеров. Роль издания как трибуны истпарта постепенно сходила на нет.

С 1938 года потребность в деятельности региональных истпартов и вовсе отпала, т.к. историческое знание о революционном движении, о большевизме и советском обществе было унифицировано схемой «Краткого курса истории ВКП(б)» и не предполагало никаких научных поисков и интерпретаций, кроме стилевых комментариев текста учебника. В этом году и возникла идея ликвидации местных истпартов, для чего ИМЭЛ разослал в местные комитеты ВКП(б) запросы об их отношении к упразднению истпартов, на что были получены корреспонденции из регионов. Ответы не были однородными и делились на три группы: регионы, в которых истпартов на тот момент не было, остались к этому вопросу равнодушными; говорилось о необходимости сохранения истпартов для разработки истории местных партийных организаций; соглашались с целесообразностью ликвидировать истпарты [24:142, 144-146].

Формальный повод для закрытия истпартов содержится в черновом проекте ИМЭЛ, адресованном в ЦК ВКП(б). На взгляд его составителей местные истпарты на первом этапе своей деятельности справились с собиранием и обработкой документов историко-партийного характера, но с изданием серьезных научных материалов у них ничего не получилось, и эти публикации представляли «сырые материалы». Главное же состояло в том, что истпарты не смогли решить задачу сделать самостоятельные научно-исследовательские работы по истории местных партийных организаций, т. к. у них не было «достаточно квалифицированных, политических кадров» [24:49]. Однако реальная причина крылась в другом. Характеризуя публикации истпартов, приуроченных к 25-летию первой русской революции и 10-летию октябрьской революции, ИМЭЛ указывал на низкое качество изданий, «изобилующих принципиальными и фактическими ошибками», обнаруженными в результате их пересмотра в ходе «проработки» письма И.В. Сталина в редакцию журнала «Пролетарская революция». Результатом этого стало изъятие ранее изданной литературы истпартов как «политически вредной» [24:50]. В упрек истпартам ставились и средства, затраченные центром на их работу. Надо заметить, что параллельно с мерами по дискредитации истпартов некоторые работники ИМЭЛа еще надеялись на его сохранение. Так, в докладной записке заместителя заведующего

Центральным Партийным архивом П.Н. Караваева от 10 мая 1939 г. предлагался проект организации комиссии по улучшению работы местных партархивов и истпартов [25:27].

В первой половине 1939 г. центральной комиссией было проведено обследование региональных истпартов [26:73-74], по окончании которого с 19 по 23 июня 1939 г. состоялось созванное ИМЭЛ совещание работников партархивов, истпартов и институтов истории партии. На нем было объявлено, что состояние большинства партархивов и истпартов было неудовлетворительным и не соответствующим поставленным перед ними задачам. Ввиду этого, совещание признало целесообразным слить существующие истпарты с местными партийными архивами, обязав последние вести научно-исследовательскую работу по изучению истории партии» [25:32-35]. Для окончательного решения судьбы истпарта 2 декабря 1939 г. вышло Постановление ЦК ВКП(б), согласно которому местные истпарты были закрыты, а их функции и материалы были переданы партийным архивам. Сами архивы передавались из ведения ИМЭЛ непосредственно в ведение обкомов, крайкомов ВКП(б), ЦК компартий союзных республик [2:28].

Таким образом, в 1920-е – начале 1930-х гг. Истпарт ЦК, а затем Институт В.И. Ленина и ИМЭЛ с их разветвленной сетью региональных истпартов, являвшихся отделами местных партийных комитетов РКП(б) – ВКП(б), стали новой организационной моделью институализации исторической науки, принципиально отличавшейся от дореволюционных форм ее существования. В то же время в отечественной исторической науке открылись новые, никогда ранее не разрабатывавшиеся темы и новые методики сбора источников. 1920-е годы являлись временем выработки принципов формирования системы истпартов и ее перманентной трансформации, находившейся в прямой зависимости от решений центра. Отсутствие достаточных средств и квалифицированных кадров делали работу местных истпартов недостаточно эффективной, а изменение политической конъюнктуры в 1930-е гг. сделали деятельность истпартов излишней.

Источники и литература

1. Адоратский В.В. Воспоминания о возникновении Истпарта // Пролетарская революция. – 1930. – №5.

2. Алексеева Г.Д. Истпарт: основные направления и этапы деятельности // Вопросы истории. – 1982. – № 9.

3. Бюллетень Истпарта № 1. – М., 1921.

4. В.И. Ленин, КПСС и партийные архивы. – М., 1988.

5. Всем Истпартотделам // Пролетарская революция. – 1924. – №10.

6. Всем Истпартотделам // Пролетарская революция. – 1925. – №4.

7. Всероссийское совещание истпартовских работников // Пролетарская революция. – 1923. – №4.

8. ГАНИСК (Государственный архив новейшей истории Ставропольского края). Ф.50. Оп.1. Д.86.

9. Двенадцатый съезд РКП(б). 17-25 апреля 1923 г. Стенографический отчет. –М., 1968.

10. Ко всем членам партии. (Комиссия по истории Октябрьской революции и РКП). – М., 1920.

11. Комаров Н.С. Создание и деятельность Истпарта // Вопросы истории КПСС. – 1958. – № 5.

12. Мосолов В.Г. ИМЭЛ – цитадель партийной ортодоксии: из истории Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. 1921-1956. – М., 2010.

13. Об Истпарте. Постановление XIII съезда РКП(б) // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.3. 1922-1925. 9-е изд. – М., 1984.

14. Об органах Истпарта. Резолюция XII съезда РКП(б) // КПСС в резолюци-

ях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.3. 1922-1925. 9-е изд. – М., 1984.

15. Остроухова К.А. О работе в Истпарте // Вопросы истории КПСС. – 1967. – № 6.

16. От Истпарта // Пролетарская революция. – 1922. – № 4.

17. Отчет отдела местных истпартов Института Ленина и обзор истпартработы на местах за 1927/28 г. // Пролетарская революция. – 1928. – №11-12.

18. Покровский М.Н. О возникновении Истпарта // Пролетарская революция. – 1930. – №7-8.

19. Положение об Истпартотделе Губернского Комитета РКП // Пролетарская революция. – 1923. – №8.

20. Положение об Истпартотделе ЦК РКП // Пролетарская революция. – 1923. – №8.

21. XV съезд ВКП(б). Стенографический отчет. – М., Л., 1928.

22. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф.347. Оп.1. Д.52.

23. РГАСПИ. Ф.70. Оп.1. Д.135.

24. РГАСПИ. Ф.71. Оп.1. Д.196.

25. РГАСПИ. Ф.71. Оп.1. Д.232.

26. РГАСПИ. Ф.71. Оп.1. Д.235.

27. Резолюции и постановления IV совещания заведующих истпартотделами, утвержденные Истпартом ЦК ВКП(б) // Пролетарская революция. – 1927. – №1.

28. Сводка работы истпартотделов / / Пролетарская революция. – 1924. – №1.

29. Секретарям партийных комитетов, заведующим Истпартотделами // Пролетарская революция. – 1925. – №3.

30. Список ликвидируемых местных истпартов // Пролетарская революция. – 1928. – №11-12.

31. Сталин И.В. О некоторых вопросах истории большевизма: письмо в редакцию журнала «Пролетарская революция» // Сталин И.В. Сочинения. Т.13. – М., 1951.

32. ЦДНИКК (Центр документации новейшей истории Краснодарского края). Ф.1774-Р. Оп.2. Д.612.

33. Эссен М. О ближайших перспективах работы местных истпартов // Пролетарская революция. – 1928. – №1.

34. Эссен М. О 5-м всесоюзном истпартовском совещании // Пролетарская революция. – 1929. – №1.

Сведения об авторе

Клопихина Василина Сергеевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В 1920-Е ГГ.

Трибунских Н.И.

Статья посвящена истории развития профессионального образования в 1920-е гг. на Ставрополье в условиях экономического и социально-политического кризиса, становлению профессиональных и профессионально-технических учебных заведений советского образца и проблеме подготовки специалистов различных сфер деятельности.

Автор обращает внимание на влияние аграрной специфики региона на организацию и методику обучения студентов. На основе региональных архивных источников выявлены количественные показатели изменения сети учреждений профессионального образования, выявлены особенности их функционирования.

Поиск путей выхода из кризиса, вызванного сменой власти и общественно-политического строя, преодоление последствий участия России в первой мировой войне, а также гражданской войне, необходимость установления новых ориентиров и принципов развития всех сфер жизни советского государства включал в себя и становление профессионального образования.

Согласно мнению исследователя Советовой О.С., выпустившей труд, посвященный инновациям, существует три основных этапа так называемого «инновационного шока», который может возникнуть в ситуации кардинальных изменений. Содержанием первого становится постоянный энтузиазм, приподнятое настроение, социально-политическая активность, но в случае, когда намеченные ранее планы в результате переоценки собственных сил и возможностей не исполняются, наступает второй этап. В это время общество переживает депрессивное состояние, а власти пытаются скоординировать действия, однако по большей части находятся в подвешенном состоянии из-за невозможности быстрого решения назревшей проблемы. И только когда кризис преодолевается, можно говорить о третьем этапе, который чаще всего рождает чувство уверенности в проводящихся мероприятиях, и граждане государства начинают вновь доверять проводящейся политике [25:204].

Это описание может считаться наиболее близким в отношении процессов, протекавших в период становления советской системы образования. Нестабильность, рождаемая сложностью организации культурного строительства в полуразрушенной стране, в условиях разрухи и социально-экономической неустойчивости порождала не самую однозначную реакцию на проводившиеся реформы со стороны населения, а руководителей государства принуждала реагировать на каждое изменение в обстановке поиска иных методов управления и организации. 20-е гг. XX в. стали временем практически безостановочного экспериментирования в образовании на каждом уровне. Более десяти лет потребовалось советским руководителям для того, чтобы организовать устойчивую систему народного просвещения и завершить первый этап культурного строительства.

Реформирование начального и среднего профессионального образования и высшей школы с приходом к власти большевиков было подчинено решению социально-экономических, политических проблем в новом государстве. Курс на трансформацию профессионального образования отвечал не только истори-

ческим задачам страны, но и подразумевал деятельное участие идеологической составляющей. Смена модели высшего образования, декларативно нацеленной на ликвидацию неравенства и демократизацию, должна была решить и практические задачи, в соответствии с которыми высшей школе предстояло стать одним из инструментов функционирования планово-директивной экономики, формирования новой идеологии, политики и социально-классовой структуры.

Эта сфера народного образования заведомо относилась к компетенции нескольких государственных органов: непосредственно связанных с системой просвещения и обеспечивающих ее функционирование, то есть Народному комиссариату просвещения, и тех, что относились к сфере производства. Поэтому 23 июля 1918 г. при Всероссийском Центральном Совете Профессиональных союзов (ВЦСПС) был создан центр для руководства профессиональным образованием. Главным назначением этого центра была теоретическая разработка вопросов, связанных с профессионально-техническим образованием [18:146].

6 мая 1919 г. была принята «Декларация о задачах профессионально-технического образования в России», в которой Народный комиссариат повторял высказанный до этого ранее тезис о необходимости получения общего образования подростками до 17 лет, а профессиональная специализация отодвигалась за эту возрастную черту. Основу подготовки к ней должны были составить школы I ступени, в соответствии с принятым положением «Об единой трудовой школе», однако их создание не должно было препятствовать сохранению прежних училищ. Предполагалось также создать систему внешкольного аппарата, который занимался бы профессиональной подготовкой технических кадров и базировался на основе узкоспециальных учебных заведений. Профессиональные школы и техникумы всех видов ставились в зависимость от секции профессионально-технического образования в центре. Теоретики и практики этой сферы должны были включиться в разработку плана:

1) постепенной реформы профессионального образования в специальных училищах, для детей от 14 до 17 лет в плане приближения их к единой трудовой школе;

2) создания сети специальных училищ для юношей после 17 лет, усиления внешкольного технического образования с постоянным стремлением к слиянию его с образованием общим и политическим;

3) устройства рабочих факультетов во всех высших технических и профессиональных учебных заведениях;

4) ускоренного внедрения трудового образования по возможности в политехнической форме во все учебные заведения России [16:147-153].

К началу 20-гг. сложилась примерная схема обеспечения профтехнического образования. Как и определялось в ранних документах, основной целью воспитания до достижения подростком 15 лет объявлялось общее обучение политехнического характера. Школа II ступени с четырехлетним сроком обучения в первые два года представляла собой единую трудовую школу социального воспитания, затем предполагалась профессионализация старших групп и преобразование в начальные курсы техникума. После 15 лет должно было преобладать специальное образование с целью подготовки необходимых работников, которое, тем не менее, продолжало общую подготовку и одной из основных целей ставило расширение кругозора личности. Техникум охватывал учащихся с 15 до 19 лет и также предполагал четыре года обучения: первые два курса – общего, в объеме прежней школы II ступени, а по истечении их – узко специального, причем учащимся в это время давалась возможность сменить специальность по желанию или перейти в иное учебное заведение для

подготовки к поступлению в вузы [26:159-160]. В дальнейшем, как показала практика, развертывание сети учебных учреждений профессионально-технического и специального образования шло по плану, сталкиваясь с проблемами, общими для всего советского образования.

Экономический кризис и тяжелейшая ситуация, прежде всего, связанная с финансированием в стране затронули и эту сферу. Число учреждений начального и среднего профессионального образования было сокращено из-за нехватки финансирования. На 1920-1921 учебный год по РСФСР насчитывалось 27 практических институтов с 7800 учащимися в них, 103 техникума (14888 учащихся), 532 профтехнические школы (30 622 учащихся), 233 учебных мастерских (10718 учащихся) – всего 895 и 55028 учащихся. На 1921-1922 учебный год: 23 практических института (6250 учащихся), 80 техникумов (15075 учащихся), 302 профтехнические школы (20234 учащихся), 174 учебных мастерских (7308 учащихся) – всего 579 заведений и 48876 учащихся. А к 1922-1923 учебному году было уже 3 практических института (919 учащихся), 85 техникумов (15713 учащихся), 234 профтехнические школы (19798 учащихся), 125 учебных мастерских (4539 учащихся) – всего 447 учебных учреждения и 49969 учащихся [20:66].

При рассмотрении развития советского профессионально-технического образования следует уделить рабочим факультетам (рабфакам), общеобразовательным учебным заведениям (или их подразделениям) для подготовки в вузы рабочих и крестьян, не имевших ранее возможности получить среднее образование [24:231]. После того, как система подготовки в высшие учебные заведения была реорганизована и того уровня знаний, которым овладевали выпускники средней школы, оказалось недостаточно, было решено учредить специальные курсы для подготовки в высшую школу. Эти курсы начали возникать с 1919 г. при вузах, школах и как самостоятельные учреждения. Первые учебные заведения типа рабочих факультетов возникли на базе таких курсов в Москве в 1919 г. В соответствии с постановлением Наркомпросса РСФСР в сентябре 1919 г. предписывалось «открыть при университетах Республики подготовительные курсы, как автономные учебно-вспомогательные учреждения, имеющие целью подготовку в кратчайший срок рабочих и крестьян в высшую школу, присвоив им название «Рабочих факультетов» [22:404]. Законодательно система рабочих факультетов была оформлена декретом СНК РСФСР в сентябре 1920 г.

Подготовка рабочей молодежи к обучению в вузе была лишь одной из задач рабочих факультетов. Их создание обеспечивало решение задачи пролетаризации высшего образования, что отвечало практическим устремлениям большевиков – укреплению и расширению их социальной базы путем широкого привлечения пролетарской молодежи в ряды новой интеллигенции. Принцип классового отбора лег в основу формирования студенческого контингента рабочих факультетов. Согласно декрету СНК, на рабочие факультеты принимались рабочие и крестьяне в возрасте от 16 лет, занятые физическим трудом и представившие «от фабричного комитета или от коммунистической ячейки удостоверение в том, что принадлежат к классу рабочих или крестьян, не эксплуатирующих чужого труда, и что стоят на платформе Советской власти»[3:13]. Результатом проводимой политики стал рост числа молодежи рабоче-крестьянского происхождения в вузах.

Другим важным условием приема на рабочий факультет была принадлежность к партийной и комсомольской организации, а также профсоюзным и советским органам, что достигалось путем широкого использования до 1930-х годов практики командирования, т.е. посылки на учебу

представителей соответствующих организаций. Для этого была создана система государственной разверстки вакантных мест центральными партийными, профсоюзными, советскими организациями.

Организация рабочих факультетов осуществлялась форсированными темпами. Взятый в 1928 г. курс на ускоренную подготовку специалистов сокращенный курс обучения, узкую специализацию стимулировал рост рабфаков. По данным, представленным в исследованиях М.Р. Круглянского, с 1928 по 1932 г. количество рабфаков в стране увеличилось со 176 до 1025, а численность учащихся в них – с 56,6 тыс. до 339,5 тыс.[19:22].

К концу 20-х гг. была решена проблема с финансированием, однако положение профессионально-технического и специального образования оставалось неустойчивым. В частности, это касалось недостатка в преподавателях, низкой подготовленности большей части педагогических кадров, оторванности технического образования от производства и т.д. Несоответствие между потребностями в квалифицированных специалистах ввиду продолжения курса на индустриализацию страны и реальным положением дел с их подготовкой порождало проблему организации техникумов и других учебных учреждений, а также укрепления их материальной базы. В числе мер по решению поставленной задачи рассматривалось расширение контингента и сети техникумов с тем, чтобы к концу пятилетия соотношение между количеством инженеров и техников было не менее, как 2:3; систематическое проведение курса на значительное увеличение процента научно подготовленных технических сил среди занимающих инженерные должности и обеспечение расширения переподготовки практиков, особенно из рабочих, а также унификация систем технического образования в СССР [23:415-418].

На Ставрополье в 1920 г. в составе губернского отдела народного образования (Губоно) появилась секция профессионально-технического образования, преобразованная затем в подотдел, а позднее в самостоятельное управление губернского профессионального образования (губпрофобра). Первоначально секцией было проведено обследование профессиональных учебных заведений на местах, в уездах, о чем запросили Уоно, после чего принималось решение о количестве и виде курсов и учебных заведений, которые необходимо было открыть.

Аграрная специфика региона диктовала условия для роста потребности в квалифицированных специалистах и способствовала появлению учебных заведений, прежде всего, сельскохозяйственного профиля. В июне 1919 г. был образован Ставропольский сельскохозяйственный техникум земельного управления Северо-Кавказского краевого исполнительного комитета (крайисполкома)[5]. Сложности финансового и материального обеспечения в полной мере коснулись и этого техникума, которому при возникновении отчаянно не хватало оборудования, лабораторий и учебников, однако его руководство все же находило возможность уделять внимание практическим работам и следовать директивам из центра. Например, в 1921 г. Главпрофобром была разработана инструкция об организации летней практики учащихся в профессионально-технических учебных заведениях, согласно которой практика являлась государственной учебной повинностью, и все хозяйственные и административные органы губернии должны были содействовать ее проведению. В частности, это касалось предоставления мест для практикантов, при этом последние приравнивались по положению к соответствующей категории рабочих и служащих [4:19].

Проводившаяся в начале 20-х гг. реорганизация сельскохозяйственных школ низшего типа в стране и губернии предполагала уничтожить слабые и неперс-

пективные учебные заведения. Оставшиеся школы постепенно должны были быть преобразованы в сельскохозяйственные техникумы с четырехгодичным курсом обучения, которые принимали подростков с пятнадцати лет при условии их хорошей грамотности. Техникумами второй ступени могли быть только те учебные заведения, которые возникли вместо старой средней школы и имели оборудование, персонал, лаборатории и кабинеты. Если всего этого не имелось, школа становилась заведением инструкторского типа. Для того чтобы сохранить сельскохозяйственный техникум в 1922 г., ему было предоставлено помещение с мебелью (бывший дом Забелло и Бутовта), принадлежавшее сельскохозяйственному институту [6]. Эта помощь позволила техникуму не только продолжить обучение слушателей на занятиях по садоводству, огородничеству, полеводству, но и организовать новые курсы по геодезии и лесоводству.

В 1920-е гг. на базе бывшей школы Святейшего Синода, созданной в 1901 г., был открыт техникум овцеводства, ставший в 1932 г. Всесоюзным исследовательским институтом овцеводства и козоводства. В этот же период был образован сельскохозяйственный техникум с отделением инженерной мелиорации, получивший в 1927 г. статус зоотехнического института [1:37-38].

В 1922 г. центральным управлением было издано циркулярное распоряжение о передаче высших сельскохозяйственных учебных заведений в ведение Народного комиссариата земледелия при посредстве Главного управления профессионального образования (Главпрофобра). В связи с этим часть расходов относилась на счет смет Наркомзема, а губернским отделениям его вменялось в обязанность отводить упомянутым заведениям учебных и хозяйственных совхозов. Примечательно, что доходы с этих совхозов не поступали в доход казны, а использовались для покрытия хозяйственных расходов институтов [2:4].

Для того чтобы подготовить необходимое количество педагогических работников, Главпрофобр в июле 1921 г. разработал схему педагогического образования, в соответствии с которой в стране предполагалось функционирование нескольких типов учебных заведений, готовящих работников просвещения и образования. Во-первых, это были курсы – краткосрочные (от нескольких недель до полугода-года), для подготовки рядовых работников социального воспитания (для лиц, имеющих общее образование) и педагогические (обучение до двух лет), для подготовки рядовых работников социального воспитания дошкольных и школьных учреждений (для лиц, имеющих законченное общее образование в размере нормальной школы второй ступени или закончивших бывшее среднее учебное заведение) [15:41]. Во-вторых, постоянные учебные заведения среднего типа – педагогический техникум, рассчитанный на подростков, окончивших единую семилетнюю школу или имеющих соответствующее образование. Основным назначением заведений среднего типа была подготовка квалифицированных работников социального воспитания и внешкольного образования. Курс обучения был рассчитан на четыре года и состоял из двух ступеней: первая, общеобразовательная с педагогическим уклоном, вторая – специально-педагогическая с двумя отделениями – дошкольным и школьным. И, в-третьих, в предложенную схему входили вузы, а также специальные научные педагогические двухгодичные курсы при соответствующих вузах для работников техникумов и профессионально-технических школ, на которые принимались лица, окончившие педагогические техникумы [14:20-21об].

Так началось построение сети средних педагогических учебных заведений на Ставрополье, которое проходило одно-

временно с реформированием школьной системы. В первые годы существования советской власти на базе двухгодичной церковноприходской школы открылась Вторая Ставропольская учительская семинария, осуществляющая подготовку преподавателей школ первой ступени [1:38].

Ставропольский учительский институт, созданный в 1912 г., в 1920 г. после преобразования самого института и ставропольской учительской семинарии стал первым высшим педагогическим учебным заведением – институтом народного образования, в который принимались лица, окончившие средние учебные заведения. В институте было создано два факультета (словесно-исторический, где было утверждено восемь кафедр, и физико-математический с пятью кафедрами). Студенты проходили четырехлетний курс обучения. При институте была также создана опытно-ударная школа, которая стала испытательной площадкой для педагогических исследований. В конце августа 1920 г. инициативная группа по созданию института закончила основную работу, и был объявлен прием на все курсы. Недельная нагрузка курса варьировалась от шести до девяти часов[21]. Правда в 1923 г. институт был преобразован в техникум и только с 1930 г. получил свое развитие в рамках Ставропольского агропединститута.

Помимо сельскохозяйственного и педагогического образования, внимание было уделено и медицинскому. В 1919 г. на базе фельдшерско-акушерской школы, функционировавшей с 1914 г., была создана военно-фельдшерская школа Ставропольского губвоенкомата[14]. В 1920-е гг. она стала крупным учебным центром по подготовке фельдшеров, фармацевтов, акушеров, зубных врачей, санитарных врачей и медсестер.

В октябре 1922 г. в городе Ставрополе было образовано Ставропольское музыкальное училище управления культуры Ставропольского крайисполкома. Это училище располагалось на проспекте Сталина 56 (в настоящее время – проспект Карла Маркса) и подчинялось краевому отделу по делам искусств. В нем функционировали отделения фортепиано (преподаватель Л.А. Цветкова) и вокальное (преподаватель и заведующая отделением с 1936 г. – О.В. Панкратьева) [13].

Для подготовки технических специалистов на Ставрополье была образована Ставропольская (1920 г.) профессионально-техническая школа (ПТШ), главным назначением которой была подготовка техников, электротехников, электромехаников, механиков и др.[8] Их работа была качественно улучшена после разработки Положения о профессионально-технической школе. Этот документ определял цели, методы работы и вероятные перспективы развития учебных заведений [10:77-79].

По данному Положению ПТШ должна была открываться по разрешению органов местного управления и попадала под их ведение. Ее основным назначением была подготовка квалифицированных рабочих и низшего административно-технического персонала для различных отраслей народного хозяйства, главным образом, для мелкой и кустарной промышленности. Для школы должны были создаваться необходимые учебные мастерские, учебные хозяйства, лаборатории, оборудованные кабинеты и др. Финансирование теоретически должно было поступать из нескольких источников, в том числе государственного и местного бюджета, однако на практике чаще оставались лишь средства от самостоятельной хозяйственной деятельности. Курс обучения, в зависимости от специальности, определялся в три и четыре года. В сельскохозяйственной профтехшколе обучение сокращалось до двух-трех лет. В Положении оговаривалось, что профтехшкола должна соответствовать общеобразовательному уровню семилетней Единой трудовой школы, осу-

ществлять образовательный процесс на основе типовых учебных планов и программ с учетом специфики получаемой специальности. На первый курс индустриальных ПТШ принимались подростки обоего пола от четырнадцати до шестнадцати лет, сельскохозяйственных ПТШ – от четырнадцати до восемнадцати. Учащиеся, выполнившие все требования учебного плана, получали от школы по установленной Наркомпросом форме свидетельство об окончании полного курса обучения. Окончившие индустриальную ПТШ получали квалификацию и соответствующие технические права только после прохождения производственного практического стажа, установленного Наркомпросом по согласованию с соответствующими органами [10:78].

Помимо ПТШ открывались и отдельные профессиональные курсы, к организации которых местными отделами народного образования (ОНО) привлекались управляющие фабриками и заводами, велись переговоры между ними и рабочими, от которых исходила инициатива по повышению уровня своей квалификации. Таковыми был ткацкие курсы, открытые в 1920 г.[15:28, 35-36] Примером могут служить также бесплатные бухгалтерские курсы, спрос на которые был настолько высок, что приходилось создавать дополнительные группы для того, чтобы охватить всех желающих посещать их[15:41].

Известно, что для качественной подготовки рабочих планировалось создать в г.Ставрополе «Народно-трудовой политехникум». В архивных документах по этому поводу говорится следующее: «…предполагается организовать по типу американских политехникумов с сокращенной программой, без ограничения пола и возраста, освобожденным от излишней теории, но необходимой и достаточной, как для выпуска вполне подготовленных для жизни практиков специалистов, так и выхода их в Высшие Технические институты.

Условия к организации и созданию такого политехникума в Ставрополе вполне благоприятно при наличии уже налаженного трудами профессора Саввича Сельскохозяйственного института…

Технический комитет, заботясь, прежде всего, об удовлетворении нужд Ставропольской губернии в технических силах и учитывая местные условия, предполагает открытие четырех следующих народных отделений:

1) строительное (дорожно-мостовое, архитектурное);

2) гидротехническое (мелиорация, утилизация водной энергии, водоснабжение и канализация);

3) механическое, с отделением сельскохозяйственной механики;

4) химическое;

5) сельскохозяйственное (агрономическое и землемерное);

6) экономическое и бухгалтерское.

Подготовительные курсы при Сельскохозяйственном институте остаются в целях, задачи которых подготовить мало успевших слушателей; персонал преподавателей, если нужно, увеличить…»[15:84].

В целом, в отчете губсоцвоса за март-апрель 1924 г. в ведение губпрофобра входили: педагогический техникум с политико-просветительским и дошкольным отделением, сельскохозяйственный техникум с мелиоративным и агрономическим отделением, музыкальный и акушерский техникумы, курсы по ликвидации суб-фельдшеризма, сельскохозяйственная школа садоводства, огородничества и пчеловодства, Ставропольская профтехшкола с двумя концентрами и Средне-Егорыкская профтехшкола с одним концентром, имевшие свои слесарно-механические, столярные, кузнечные и литейные цехи, школа фабрично-заводского ученичества для подростков завода «Красный металлист», фабрики губсельсоюза, гвоздильного завода и электростанции, школа ФЗУ, обучавшая подростков государственной

типографии «Пролетарий», художественное училище, курсы по специальному счетоводству и машинописи. Всего профессиональное образование на Ставрополье включало в себя 1285 учащихся[17:47].

К концу 1925 г. промышленное развитие Ставрополья достигло довоенного уровня. К концу 1926 г. насчитывалось 900 промышленных предприятий, на которых работало 8 тысяч человек. Курс на индустриализацию, провозглашённый на XIV съезде ВКП(б), потребовал более высокой квалификационной подготовки рабочих. На первый план внимания к профессионально-техническому образованию вновь вышли школы фабрично-заводского ученичества. Проблемы ФЗУ, которые были образованы в первой половине 20-х гг., состояли в нехватке средств, оборудования, необходимых помещений и переполненности классов.

В 1925 г., в соответствии с Положением о реорганизации ФЗУ, в Ставропольском округе приступили к учету всех подростков, занятых на местных предприятиях, и вовлечению их в систему ФЗУ, представленную двумя типами: самостоятельным ученичеством, для обучения подростков своего предприятия; и объединенным, для обучения подростков, работающих на мелких предприятиях однородной отрасли промышленности. При этом организация самостоятельных фабзавучей допускалась лишь при условии, что количество учеников в каждом классе было не менее двадцати человек [9].

Объединенные школы ФЗУ создавались для обслуживания мелких предприятий, родственных отраслей промышленности или для получения специалистов родственных отраслей. Все ученики содержались за счет предприятий в течение обучения, причем на третьем и четвертом курсах они обязательно проходили практику по специальности на своем предприятии. В условиях реализации данного Положения на Ставрополье была образована школа ФЗО (металлистов) при заводе «Красный металлист» в г. Ставрополе[12]. На ее базе, а также на базе фабрики ходов и электростанции в 1928 г. была создана школа рабочих подростков[11].

Программа школ ФЗУ предполагала обучение общеобразовательным, общетехническим и специальным предметам. Собственной учебной базой эти заведения не располагали, производственное обучение проводилось непосредственно на предприятиях. Находились они в ведении Губпрофобра при Губоно.

По данным Ставропольской окружной плановой комиссии (окрплана), к 1925 г. в Ставропольском округе насчитывалось 4 техникума. Среди них были:

1) сельскохозяйственный (с 4-летним курсом обучения и двумя отделениями: агрономическим и мелиоративным), где к осени обучалось 208 учащихся под руководством 21 преподавателя;

2) педагогический (также с 4-летним курсом обучения и двумя отделениями: школьным и дошкольным, а также подготовительными двухлетними курсами и опытно-показательной школой I ступени), где обучалось 260 учащихся и работал 21 преподаватель;

3) медицинский (с фельдшерско-акушерским отделением, который предполагал 4-летний курс обучения, и акушерским с 2,5-летним курсом), при котором состояло 200 учащихся и 19 преподавателей;

4) музыкальный (где на тот момент были открыты классы пения, фортепиано, скрипки, виолончели, контрабаса, а также деревянных духовых инструментов с 3-летним курсом обучения), где находилось 145 учащихся и 17 преподавателей.

Кроме четырех техникумов, существовало пять профессиональных школ и училищ:

1) сельскохозяйственная школа садоводства, огородничества и пчеловодства, соответствовавшая по образованию семилетней школе, с 3-летним курсом обучения; на 1925 г. в ней числилось 62 учащихся и 9 преподавателей;

2) профтехшкола по механической специальности, с 4-летним обучением и подготовительной группой; 133 учащихся и 10 преподавателей;

3) школа ФЗУ металлистов, с 3-летним обучением; 47 учащихся и 7 преподавателей;

4) школа ФЗУ печатников, с 3-летним обучением; 15 учащихся и 6 преподавателей;

5) художественное училище по рисованию и лепке, с 4-летним курсом; 43 учащихся, 7 преподавателей.

6) А также несколько курсов для взрослых, таких как:

7) курсы по переподготовке ротных фельдшеров, с 2,5-летним курсом; 60 учащихся и 13 учителей;

8) курсы кройки и шитья и рукоделий, где обучение длилось 3 месяца, и существовала 6-ти месячная практика; 162 учащихся за два набора и 5 преподавателей;

9) курсы шоферов-трактористов, с 3-месячным курсом теоретического и практического обучения; 90 учащихся за два набора и 4 преподавателя [7:146-148].

В 1925-1926 уч. г. была открыта ФЗУ по мукомольному производству[7:124].

При этом при поступлении в профессиональное учебное заведение применялся классовый подход, и преимущество отдавалось выходцам из наиболее бедных категорий крестьянства. По докладным запискам Ставропольского Окроно в Окружной исполнительный комитет, в техникумах для абитуриентов из бедняцко-середняцкой среды должно было отводиться не менее 60% мест. Сложности, которые возникали ввиду частого несоответствия уровня образования указанных учащихся принятому в техникумах цензу и условиям, предполагалось преодолеть с открытием подготовительных курсов. На время обучения будущие студенты обеспечивались общежитием [7:144]. Такой порядок предполагался не только при поступлении в региональное учебное заведение, но и при разверстке мест на рабочие факультеты НКП РСФСР, в том числе и в таких крупных городах, как Ленинград. Это положение закреплялось документом Президиума ВЦИКа и направлялось в качестве указаний всем ЦИКам автономных республик, а также областным, краевым и губернским исполкомам, где предписывалось «принять все меры к тому, чтобы в счет этих мест были направлены наиболее способные крестьяне от сохи батрацких, бедняцких и середняцких элементов деревни» [7:102].

Таким образом, трансформация профессионального образования на Ставрополье в 1920-е гг. проходила в условиях экономического и социально-политического кризиса. Преодоление последствий первой мировой и гражданской войн, а также белогвардейской оккупации, медленное восстановление хозяйства обусловили не только слабость материально-технической базы и нерегулярное финансирование системы образования, но и сложности в организации управления и подборе педагогических кадров.

Необходимость удовлетворения потребности в квалифицированных специалистах разного профиля диктовала условия расширения существовавшей до революции сети профессиональных и профессионально-технических учебных заведений, организации подготовительных курсов, профессиональных школ и училищ для студентов разных возрастов. Подготовка обучавшихся велась на разных уровнях и предусматривала получение как законченного образования, так и возможности повышения квалификации или профессиональной переподготовки на основе новых программ, которые соответствовали запросам социалистического государства. Значительное влияние на организацию обучения оказала аграрная специфика региона, а также его удаленность от центра.

Приложенные в первое десятилетие существования советской власти усилия по реорганизации профессионального обра-

зования дали положительные результаты и оправдали себя, пусть и не в ожидаемой полной мере. А созданная на Ставрополье технико-производственная база в дальнейшем послужила основой становления учебных заведений трудового резерва.

Источники и литература

1. Беликов Г. Ставрополь. Своя строка в истории. Очерки истории образования и медицины. – Ставрополь, 2003.

2. В высшей школе. Переход в ведение Наркомзема // Власть Советов. 1922. – № 679 – 15 июля.

3. Волкова Т.А. Рабочие факультеты в практике развития советской высшей школы в 1920-1930-е годы / Вестник Чувашского университета, 2008, № 4. С.13.

4. ГАСК Ф.Р – 90. Оп. 1. Д. 14.

5. ГАСК Ф.Р – 90. Оп. 1. Д. 415. 1919-1933.

6. ГАСК Ф.Р – 90. Оп. 1. Д.13. Л.2 об.

7. ГАСК Ф. Р – 300. Оп. 1. Д. 32.

8. ГАСК Ф.Р – 1198. Оп. 1. Д.33. 1917 – 1922 гг.; ГАСК. Ф.Р – 390. Оп. 1. Д.13 1920 – 1923, 1926 гг.

9. ГАСК Ф.Р – 300. Оп.1. Д.25. Л. 88.

10. ГАСК Ф.Р – 300. Оп.1. Д.256.

11. ГАСК Ф.Р – 300. Оп.1. Д.499. Л.205 об.

12. ГАСК Ф.Р – 320. Оп.1. Д.97. Л.80.; ГАСК. Ф.Р – 300. Оп.1. Д.90. Л.72-73.

13. ГАСК Ф.Р – 3993. Оп.1. Д.1. Л.6.

14. ГАСК Ф.Р – 869. Оп. 1. Д.6. 1919-1920 гг. Л. 2.

15. ГАСК Ф.Р – 164. Оп. 1. Д. 31.

16. Декларация о задачах профессионально-технического образования в России. 6 мая 1919 г. / Культурное строительство в РСФСР. Т. 1. Ч. 1.С.147-153.

17. Дети страны Советов: 1917-1941 гг. (антропологический аспект): Хрестоматия / Отв. Ред. Е.Г. Пономарев. – Ставрополь: Издательство СГПИ, 2010. – С. 47.

18. Из протокола совещания представителей профсоюзов о создании центра при ВЦСПС для руководства профессиональным образованием / Культурное строительство в РСФСР. Т. 1. Ч. 1. – С.146.

19. Круглянский М.Р. Высшая школа СССР в годы Великой Отечественной войны. – М.: Высш. шк., 1970. – С.22.

20. Культурное строительство в РСФСР. Т. 1. Ч. 2. – С. 66.

21. Лямин В.В. Ставропольский учительский институт (1912-1920 гг.): истории подготовки педагогических кадров в регионе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – № 9-2. – С. 50-62.

22. Об организации рабочих факультетов при университетах. Постановление НКП 11 сентября 1919 г. / Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917-1973 гг. Составители: А. А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С.404.

23. Об улучшении подготовки новых специалистов. Из резолюции Пленума ЦК ВКП(б). 4-12 июля 1928 г. / Народное образование в СССР... С. 415-418.

24. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бада; редкол. М.М. Безруких (и др.). – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – С.231.

25. Советова О.С. Инновации: трудности и возможности адаптации. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2004. – С. 204.

26. Тезисы заместителя председателя Гравпрофобра О.Ю.Шмидта о разграничении общего и специального образования // Культурное строительство в РСФСР. Т. 1. Ч. 1. – С. 159-160.

Сведения об авторе

Трибунских Наталья Ивановна – аспирант третьего года обучения специальности «Отечественная история» кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Шеховцова Т.С.

В статье определены общие и частные проблемы инклюзивного образования в разных регионах Российской Федерации. Выделены критерии успешной реализации инклюзивного образования. Рассмотрены примеры инклюзивного образования на дошкольном, школьном и профессиональном уровнях. По мнению авторов, опыт инклюзивного образования г. Москвы, Самарской области и г. Томска представляет наибольший интерес. Представлены предпосылки и ресурсы инклюзивного образования, а также результаты работы инклюзивных учреждений этих регионов, определены условия поддержки инклюзивного образования.

Идея инклюзивного образования в России является одной из наиболее актуальных проблем. В связи с принятием Российской Федерацией Конвенции о правах ребёнка и дальнейшей её ратификацией, осуществляется разработка первоочередных мероприятий по её реализации, где одним из приоритетных направлений является внедрение инклюзивного образования. В 2008 г. Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов и тем самым взяла на себя обязательства по выполнению статьи 24 «Образование», в которой говорится, что реализацию права на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают через «инклюзивное образование на всех уровнях» [2:79].

Идея инклюзивного образования является для России заимствованной у Запада и тем самым сложной. Сложность состоит, прежде всего, в том, как перенести гуманную идею инклюзивного образования на неподготовленную российскую почву. Эта неподготовленность выражается в ряде проблем, которые можно разделить на общие и частные. К общим проблемам относятся:

1. Дефицит или отсутствие нормативно-правовой базы инклюзивного образования на федеральном и региональном уровнях.
2. Несовершенство или отсутствие программно-методического обеспечения инклюзивного образования на федеральном и региональном уровнях.
3. Недостаточность или отсутствие подготовки кадровых ресурсов.
4. Недостаточность материально-технической базы и финансового обеспечения.

Частные проблемы выражаются в следующем:

1. Слабое взаимодействие существующих элементов психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), необходимость их интеграции в единую управляемую систему.
2. Отсутствие управленческого механизма перевода системы образования от частных достижений и имеющегося уникального опыта инклюзии в регионе к надёжно функционирующей системе инклюзивного образования.
3. Отсутствие механизма реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном классе на федеральном и региональном уровнях.
4. Неравномерность ресурсной обеспеченности и территориальная специфика образовательных систем регионов.
5. Нехватка узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов, специалистов лечебной физкультуры (ЛФК) для сопровождения инклюзивного обучения.

6. Трудности организации субъект-субъектных отношений в детском коллективе.

7. Стихийный, неподготовленный характер включения проблемного ребенка в среду нормально развивающихся сверстников.

8. Медицинское сопровождение образовательного процесса (сложность оказания психотерапевтической помощи, обеспечения физиотерапевтического лечения).

9. Сложность обучения детей с особенностями умственного развития в условиях общеобразовательного класса.

10. Другие: несвоевременное выявление детей с ОВЗ, разработка индивидуальных коррекционно-развивающих программ, проблема толерантного отношения к детям с ОВЗ в общеобразовательной среде и др.

Решение указанных проблем во многом зависит от территориальной специфики каждого региона, обусловленной эволюционными процессами в общем и специальном образовании, а также от имеющихся ресурсов и опыта реализации инклюзивного подхода. Если в начале XXI века в средствах массовой информации реализация идеи инклюзивного образования в российских условиях обсуждалась преимущественно на теоретическом уровне, то сейчас государственные и общественные организации в России занимаются разработкой методик в области инклюзивного образования, стремясь сделать доступным для всех школьников получение качественного образования в образовательных учреждениях общего типа.

В связи с этим представляется важным оценить состояние и тенденции развития практики инклюзивного образования в разных регионах России. По данным Министерства образования и науки РФ, модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов РФ, среди которых: Москва, Архангельск, Мурманская, Новосибирская и Самарская области, столица Республики Бурятия, Ухта (Республика Коми), Республика Карелия (г.г. Петрозаводск, Сортавала), Томская область (города Томск, Северск), Воронеж, Санкт-Петербург, Хабаровск, Пермский край; республики Марий Эл, Саха, Удмуртия; республики Северного Кавказа (Дагестан).

Анализируя состояние инклюзивного образования в различных регионах России, замечено, что, в основном, авторы описывают состояние специального (коррекционного) образования, а информацию об инклюзивном образовании дают очень обзорно, зачастую лишь констатируя количество детей с ОВЗ, обучающихся инклюзивно, или количество инклюзивных учреждений. Иногда озвучивается какая-либо сторона (как правило, наиболее успешная), но целостной картины реализации инклюзивного образования почти нет.

Инклюзивное образование в регионах России внедряется на разные уровни системы образования: дошкольный, школьный, профессиональный.

Реализация инклюзивного образования в дошкольных учреждениях прямо связана с наличием в стране системы ранней комплексной помощи. С.В. Алехина [1] считает, что модель инклюзии на уровне дошкольного звена наиболее перспективна и менее противоречива, так как ориентирована на цели развития ребёнка. Так, практика внедрения инклюзивных программ в дошкольных образовательных учреждениях отмечается в Москве, Республике Саха (г. Якутск), Екатеринбурге.

На уровне школьного звена инклюзивное образование реализуется во многих из вышеуказанных регионов России. Опыт некоторых из них мы рассмотрим далее.

Количество вузов, ориентированное на обучение лиц с инвалидностью, достаточно ограничено, и там, в основном, обучаются лица с сенсорными или двигательными нарушениями. Ярким примером является опыт Республики Саха,

где в Северо-Восточном федеральном университете им. М.А. Аммосова обучаются студенты с нарушениями зрения. При этом в государственных вузах в целом по России обучается более 24 тысяч инвалидов, в средних специальных учебных заведениях – более 14 тысяч, в учреждениях начального профессионального образования – более 20 тысяч человек.

Различный опыт инклюзивного образования вышеуказанных субъектов РФ является интересным и ценным, но наиболее понятным и полным, на наш взгляд, является опыт г. Москвы, Самарской области и г. Томска. Там успешность инклюзивного подхода к образованию обусловлена опорой на такие базовые составляющие (критерии успешности):

1. Регламентация инклюзивного обучения нормативно-правовыми документами.
2. Финансовое обеспечение процесса инклюзии.
3. Современные практико-ориентированные программы и технологии по обучению детей с ОВЗ.
4. Новые подходы к проведению методической работы с учителями.
5. Психолого-медико-педагогическое сопровождение.
6. Материально-техническое обеспечение и безбарьерная среда.
7. Принятие человека с ограниченными возможностями.

В остальных субъектах РФ реализация инклюзивного образования осуществляется при наличии не всех указанных базовых составляющих, хотя в некоторых субъектах та или иная составляющая (или гармоничное единство нескольких) поставлена на высокий уровень и другие субъекты могут ориентироваться на такой опыт. Например, мультипрофессиональное взаимодействие по предоставлению образовательных услуг детям с ОВЗ, отмечаемое в Республике Карелия, реализующей модели, основанные на объединении кадровых, финансовых и материальных ресурсов образования, здравоохранения и социальной защиты на основе договорных отношений. Примечательно, что эти инклюзивные модели предназначены для детей, которые ранее считались «необучаемыми» (причём на законодательном уровне). Апробация подобных моделей мультипрофессионального взаимодействия позволила разработать подушевой финансовый норматив для обеспечения доступности образования вышеуказанной категории детей. К действующим финансовым нормативам подушевого финансирования на образовательную услугу дополнительно устанавливаются: 117.200 рублей в год на каждого ребёнка-инвалида со сложной структурой нарушений, не обслуживающих себя самостоятельно; 21.800 рублей на одного ребёнка данной категории, обучающегося и воспитываемого в муниципальном общеобразовательном учреждении; 63.186 рублей в год на одну социальную услугу по сопровождению ребенка-инвалида данной категории.

Рассмотрим опыт инклюзивного образования в Москве на примере нескольких округов. В столице функционирует институт проблем инклюзивного образования московского городского психолого-педагогического университета (ИПИО МГППУ), при котором создан Городской Ресурсный центр развития инклюзивного образования. В каждом из административных округов Москвы созданы Окружные ресурсные центры по развитию инклюзивного образования. Их сеть является эффективно функционирующим звеном, которое связывает образовательные учреждения разных уровней, реализующих инклюзивный подход в образовании, их специалистов и родителей с муниципальными учреждениями специализированной помощи – центрами психолого-педагогической и медико-социальной помощи, с учреждениями среднего и высшего профессионального образования, с организационно-управляющим звеном. Система ресурсных центров реали-

зует методические и информационно-аналитические направления деятельности, а также служит реальной практической площадкой для подготовки специалистов, повышения их квалификации, оказания специализированной помощи населению в диапазоне от раннего возраста до окончания высшего образовательного учреждения, на всех уровнях инклюзивной образовательной вертикали. В большинстве округов при Управлениях образования действуют Координационные советы по развитию инклюзивного образования.

Благодаря этому на сегодняшний день во всех округах г. Москвы определены образовательные учреждения, в которых осуществляется инклюзивная практика: в 2011 году это 187 образовательных учреждений, в 2012 – 203 (100 дошкольных образовательных учреждений – далее ДОУ – и 103 школьных).

Первый опыт практической реализации идей инклюзивного образования принадлежит известной московской школе «Ковчег». Однако в Центральном округе впервые предприняты усилия по созданию **системы** инклюзивного образования, основанной на принципах доступности, непрерывности и качества образования. С 1996 года Центральный округ работал над становлением дошкольной ступени инклюзивного образования. Этот проект получил название «СТРИЖИ», что означает – СТРемление к Интегративной ЖИзни. На данный момент можно говорить о сложившейся образовательной вертикали «Детский сад – Школа – Центр» в Центральном округе. Сейчас эта площадка стала сетевой и включает в себя 3 ресурсных центра, 10 детских садов, 7 школ – всего 20 учреждений, где в интегративном режиме обучается и воспитывается 193 ребёнка [4].

В Восточном округе Москвы представлено несколько моделей развития инклюзивного образования. Первая модель (количественная): включение ребёнка в работу Лекотеки ДОУ по направлению окружной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК). Но практика показала, что эта модель имеет недостатки, поскольку не все специалисты Лекотеки прошли курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки; отсутствовали высокопрофессиональные разнопрофильные специалисты (дефектологи, логопеды, социальные педагоги, реабилитологи), а в виду отсутствия специалистов не может быть проведена комплексная диагностика ребенка, следовательно, нет уточнённого диагноза и индивидуального маршрута сопровождения. Это ведёт к тому, что окружная ПМПК выдаёт направление без индивидуальной разработки условий пребывания ребёнка в учреждении, где каждому специалисту и родителю ребёнка рекомендован определенный порядок действий. Без индивидуального маршрута сопровождения нет отслеживания динамики развития, в результате чего работа сводится к «присмотру», а, в лучшем случае, к созданию благоприятного эмоционального климата группы. Исключение составляют Лекотеки при профильных компенсирующих ДОУ (нарушение зрения, слуха), где есть высокопрофессиональные кадры и в Лекотеку зачисляются дети с профильным заболеванием, но тогда работа Лекотеки ничем не отличается от группы кратковременного пребывания (ГКП) «Особый ребёнок». Результатом такой модели является стихийная интеграция в образовательное учреждение, неготовность педагогов работать с любым ребёнком-инвалидом.

Вторая модель (качественная): развитие инклюзивного образования – создание образовательной вертикали «Центр – Детский сад – Школа». Развитие этого направления началось с 2006 года, когда отдельные учреждения-новаторы занимались разработкой проектов по улучшению качества жизни детей с ОВЗ. В 2008 году эти учреждения объединились в

Творческую группу, которая занимается апробацией различных подходов в развитии инклюзивного образования. Для решения этих задач был разработан проект «Домино» – Для Особых Малышей ИНклюзивное Образование», способствующий изменению к лучшему условий жизни детей-инвалидов (схема 1). На схеме отражено взаимодействие психолого-медико-педагогической комиссии центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции (ПМПК ЦППРиК) и ПМПК восточного округа, представлены разные типы учреждений, где реализуется инклюзивный подход [3].

Рассмотрим опыт инклюзивного образования в Самарской области. Министерством образования и науки Самарской области, начиная с 2001 года, в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья сформирована и реализуется образовательная политика инклюзивного образования. Деятельность в рамках данной образовательной политики осуществлялась поэтапно.

Первый этап (2001–2004 годы) – формирование новой структуры системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с инвалидностью, расширение спектра специальных образовательных услуг и форм их предоставления (ранняя помощь, интегрированное и инклюзивное образование), поддержан Областной целевой программой **«Реабилитация»,** утвержденной Законом Самарской области №44-ГД от 15.06.2001.

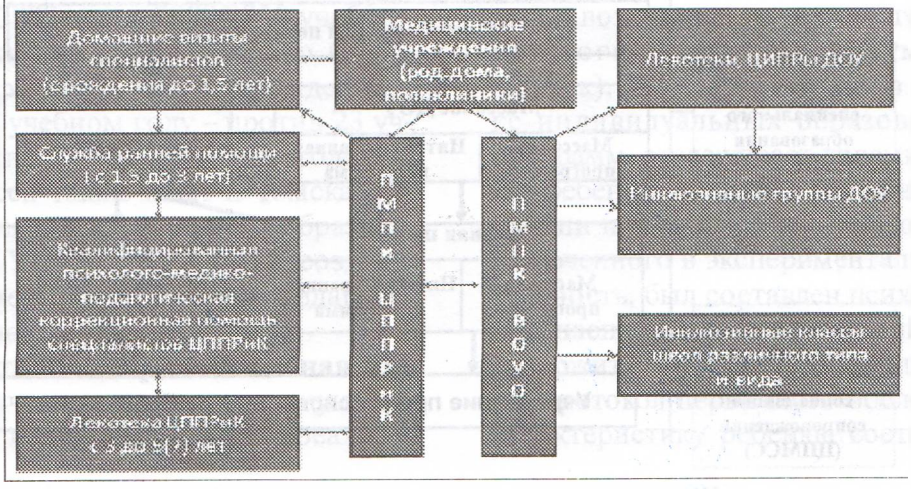
В рамках реализации программы «Реабилитация» создана областная **Лаборатория специальной помощи детям раннего и дошкольного возраста**, которая находится в Центре специального образования Самарской области, и 13 территориальных **служб ранней помощи** (СРП) во всех образовательных округах Самарской области.

Службы ранней помощи открыты в структуре различных учреждений образования Самарской области: центра психолого-медико-социального сопровождения, центра диагностики и консультирования, ресурсного центра, дошкольного образовательного учреждения, специального (коррекционного) образовательного учреждения, детского дома-школы.

Областная лаборатория осуществляет организационную, координирующую деятельность в формировании региональной системы ранней специальной помощи ребенку и семье, программно-методическое, кадровое и информационное обеспечение системы, а также проводит

Схема 1.

Структура работы в рамках проекта «ДОМИНО»



диагностико-коррекционную работу с детьми раннего и дошкольного возраста, консультирует родителей.

Второй этап (2005–2008 годы) – внедрение результатов 1-го этапа в широкую образовательную практику региона, обеспечение доступности новых форм специального образования. Второй этап реализован Областной целевой программой «Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии на 2005–2008 годы» (далее – Программа «**Интеграция**»).

Второй этап развития региональной системы ранней специальной помощи ребенку и семье поддерживался областной целевой программой **«Интеграция»**. Программа решила задачи расширения сети учреждений ранней помощи; разработки, апробации и обеспечения новых форм оказания услуг. Практически в каждом муниципальном образовании в рамках Программы «Интеграция» созданы консультационные пункты ранней помощи; группы ранней помощи; группы кратковременного пребывания, практикуются выездные формы работы специалистов.

Эффективность интегрированного образования обеспечивается созданием механизма ресурсного обеспечения образовательной среды, удовлетворяющей особые образовательные потребности ребенка. Так, в рамках Программы «Интеграция» созданы **территориальные агентства специального образования (ТАСО)** – своего рода накопители материально-технических, программно-методических и кадровых ресурсов. ТАСО организованы на базе существующих образовательных учреждений и действуют в каждом образовательном округе Самарской области.

Обеспечение интегрированного образования ТАСО осуществляют по следующему алгоритму:

1. Родители ребенка с выявленными особенностями (в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии) обращаются в органы управления образованием для согласованного выбора образовательного учреждения.

2. Выданное направление является основанием для обеспечения образовательного учреждения необходимыми ресурсами: ТАСО предоставляет оборудо-

Схема 2

Коррекционно-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в Самарской области

вание, аппаратуру, учебно-методический комплекс, адаптированный к данному виду нарушения, на период обучения и обеспечивает подготовку педагогов к работе с данным ребенком.

3. ТАСО обеспечивает сопровождение интегрированного ребенка специалистами соответствующего нарушению профиля в «амбулаторном» режиме или выездных формах. Для этого Программой «Интеграция» предусмотрено обеспечение всех ТАСО легковыми автомобилями.

4. По окончании обучения оборудование возвращается в ТАСО.

В целом осуществление инклюзивного подхода в образовании в Самарской области можно представить в виде схемы (схема 2).

В итоге к 2010 году удалось остановить рост и добиться снижения численности школьников с ограниченными возможностями здоровья более чем на 30% по сравнению с 2001/2002 учебным годом (с 19,2 тыс. чел. – до 12,9 тыс. чел.). Снизилась доля школьников с негрубыми нарушениями развития в общем числе школьников с ограниченными возможностями здоровья (с 64% в 2001/2002 учебном году – до 36% в 2009/2010 учебном году). 25% школьников с ограниченными возможностями здоровья обучается инклюзивно; снизился контингент специальных (коррекционных) образовательных учреждений (далее – СКОУ) с 5828 чел. в 2001/2002 учебном году – до 3897 чел. в 2009/2010 учебном году (снижение на 33%); число СКОУ также сократилось до 18 учреждений в 2009/2010 учебном году – против 23 учреждений в 2001/2002 учебном году.

Интересен также опыт г. Томска, где для внедрения инклюзивного образования в МОУ СОШ №54 были созданы следующие организационно-педагогические условия.

1. Адаптивная образовательная среда, обеспечивающая полноценную интеграцию и личностную самореализацию детей с ограниченными возможностями здоровья:

· *устранение архитектурных барьеров и ресурсное обеспечение:*

· *разработка индивидуальных образовательных программ и планов*: изменение задания или теста; изменение требований, предъявляемых к уровню знаний учащегося с ОВЗ; изменение способов подачи информации; предоставление учащимся с ОВЗ особых условий по сравнению с их одноклассниками (например, изменения сроков сдачи, формы выполнения задания, его организации, способов представления результатов, изменения в организации урока).

· *изменение методических приемов:* применение модифицированных методик предъявления учебных заданий, предполагающих акцентирование внимания на их содержании, четкое разъяснение (часто повторяющееся, с выделением этапов выполнения); предъявление инструкций, как в устной, так и в письменной форме; изменение дистанций по отношению к учащимся во время объяснения задания, демонстрации результата.

· *поддержка администрацией школы мотивации педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве,* в т.ч. финансовое стимулирование.

2. Организация системы психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями. Функции сопровождения возложены на психолого-медико-педагогический консилиум школы (ПМПк), который участвует в разработке индивидуальных образовательных программ, отслеживает динамику развития ребенка, оценивает успешность в освоении программ. На каждого ученика, включенного в экспериментальную деятельность, был составлен психологический паспорт. Психологический паспорт содержит весь диагностический материал, протокол первичного обследования, характеристику ребенка, составляемую

учителем, рекомендации для педагога и родителей, индивидуальный план психологических занятий, дневник динамического наблюдения.

3. Изменение методов и организационных форм обучения детей с ОВЗ.

В педагогических технологиях, которые используются в инклюзивном образовательном процессе, наиболее эффективными являются следующие:

· *Проблемно-поисковый метод,* основанный на интенсификации социального взаимодействия: организовано взаимодействие между учениками через создание гетерогенных групп внутри класса. Круговое расположение учебных мест в группе, подбор стимулирующего раздаточного материала, выбор интересного задания для участников группы, применение индивидуальных критериев к заданию и оцениванию результатов учебной деятельности – основные пути технологии сотрудничества при использовании проблемно-поискового метода. Таким образом, качественно новая форма сотрудничества в инклюзивном классе – это сотрудничество не только по линии «взрослый – ребёнок», но и по линии «ребёнок – ребёнок».

· *Поддержка взаимного уважения, толерантности, взаимопомощи* в структуре урока; возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и другим людям.

· *Сотрудничество в процессе обучения.* Эффективной формой является совместная поэтапная работа специалистов и родителей в рамках школьного консилиума. Организационная форма сотрудничества закреплялась в индивидуальной программе обучения, в которой всеми специалистами школы прописывались те реальные действия, которые осуществлялись каждым из них для достижения единой цели обучения и воспитания конкретного ребенка. Индивидуальная программа обучения утверждалась на заседании ПМПк школы, ее исполнение являлось обязательной для всех участников образовательного процесса, включая родителей.

4. Научно-методическая поддержка педагогов школы, которая осуществляется в следующих образовательных формах:

· *Курсы повышения квалификации.*

· *Обучающие семинары для педагогов и руководителей.*

· *Совместная разработка методических рекомендаций* по вопросам организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В настоящее время методический банк данных диагностических и коррекционных методик в школе включает 40 пособий и рекомендаций (например, «Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с особыми нуждами»).

· *Инструктивные совещания с учителями экспериментальных классов.*

· Индивидуальные и групповые консультации (например, по теме «Приёмы и методы конструктивного взаимодействия с ребенком»).

· *Проблемно-творческие группы* по отдельным образовательным направлениям, например: «Интерактивная доска как ресурс повышения эффективности образования».

· *Психолого-педагогическая мастерская «Инклюзивные подходы в образовании».*

5. Изменение отношения общественности к детям с ограниченными возможностями здоровья проводилась по следующим направлениям:

· *Проведение уроков толерантности* (Программа «Уроки доброты» проведена Томским региональным общественным движением «Доступное для инвалидов высшее образование» (ТРОД «ДИВО»).

· *Организация конкурсов социальных проектов среди школьников* по формированию толерантного отношения к детям с особыми потребностями, социально-добровольческих акций по сбору ресурсов для интегрированного обучения

детей с ограниченными возможностями здоровья.

· *Организация тематических групповых и индивидуальных консультаций с родителями, например, по теме «А*даптация к обучению в школе (готовность детей и родителей к обучению в школе).

Представленный анализ регионального опыта поддержки и развития инклюзивных образовательных процессов позволяет сделать следующие выводы:

1. Образовательная инклюзия в дошкольном и школьном образовании на региональном уровне и в отдельных муниципальных образованиях развивается большей частью как трансформационный компонент внутри процессов интеграции.

2. На уровне отдельных образовательных учреждений следует принимать меры по повышению мотивации школьного коллектива, организации сетевого взаимодействия, развитию взаимодействия с общественными организациями. Эти действия могут помочь в обеспечении основных «стартовых» задач развития инклюзивного образования при соблюдении прав ребёнка и его родителей на свободный выбор места обучения, что позволит в будущем решить проблему социальной исключенности ребёнка с особыми образовательными потребностями.

3. Наличие образовательной политики обучения детей с ОВЗ и поддержка её в рамках целевых программ на уровне субъекта федерации и муниципалитетов обеспечивает доступность образования детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в общеобразовательных школах по месту жительства, и поэтапно формирует систему инклюзивного образования.

4. Необходимо координирование деятельности всех учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней и направленностей в отношении детей с ОВЗ.

5. Наличие необходимого нормативно-правового и программно-методического обеспечения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет детям данной категории успешно обучаться в школе по месту жительства.

Анализ имеющихся источников показал, что на территории Российской Федерации инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья пока не вошло на полноценной основе в систему общего образования. Только в некоторых регионах (Москва, Самарская область) можно отметить системный подход к организации и внедрению инклюзивного образования. В остальных регионах создано небольшое количество инклюзивных школ и детских садов, которые в большей степени функционируют как экспериментальные площадки (Новосибирская область, Республика Саха), или же инклюзия осуществляется спонтанно в связи с особенностями региона (например, в сельской местности Новосибирской области). Часть регионов только начинают внедрение инклюзивного обучения (республики Бурятия, Дагестан, Марий Эл).

Следовательно, Россия встала на путь осуществления первоочередных мероприятий по реализации инклюзии. Но становление и развитие инклюзивного образования в регионах по-прежнему осуществляется на противоречивой основе: де-юре оно отсутствует, а де-факто существует в форме эксклюзивных практик в городских территориях и «дикой инклюзии» в сельской местности – термин Т.Л. Чепель [5]. В регионах сложились предпосылки (успешно работающая система специального образования; наличие психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ; система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для работы с детьми с ОВЗ; опыт экспериментальных школ и других уникальных образовательных учреждений; принятые региональные нормативно-правовые акты относительно

развития образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ) и определённые ресурсы инклюзивного образования (информационные, научно-методические, кадровые потенциалы, и социально активные общественные, в том числе родительские, объединения). Становится очевидным, что в ныне существующих условиях при активной и заинтересованной образовательной и социальной политике возможно создание и развитие инклюзивной школы. Но этот процесс может иметь более динамичный характер при реализации следующих условий:

1) развитие национального федерального законодательства в области образования,

2) проведение информационно-просветительских компаний по продвижению инклюзивного образования,

3) поддержка и участие общественных организаций (в первую очередь – родительских общественных организаций, общественных организаций инвалидов и института Уполномоченных по правам ребёнка), представляющих интересы и отстаивающих соблюдение прав детей с особыми образовательными потребностями и их семей.

Литература

1. Алёхина С.В. Инклюзивное образование в России/http//:www.psyjournals.ru

2. Инклюзивное образование в России.– М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011. – 88 с.

3. Потапова Е.Н., Первые шаги развития инклюзивного образования в Восточном округе города Москвы // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с., Семенович М.Л., Прочухаева М.М. Идеология инклюзии. Создание профессионального сообщества // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с., С.43-49.

4. Чепель Т.Л. Инклюзивное образование как инновационный проект: опыт Новосибирской области // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т. Редкол.: С.В. Алёхина и др. – М.: МГППУ, 2011).

Сведения об авторе

Шеховцова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – специальное и инклюзивное образование, педагогическое прогнозирование. Автор 36 публикаций.

* * *

АНТРОПООРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Акименко В.М.

Статья посвящена вопросам обучения детей в группах предшкольной подготовки. В статье дан анализ психофизического развития детей, посещающих группы предшкольной подготовки. Автором выделены основные направления работы с детьми в группах предшкольной подготовки, которые помогут эффективно подготовить ребёнка к школе, и будут способствовать речевому, творческому и общему развитию детей.

На сегодняшний день российская система образования претерпевает реформирование, направленное на разработку педагогических моделей, адекватных социальному заказу общества. Проект Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» предусматривает включение в систему общего образования еще одной ступени – предшкольного образования.

Введение предшкольной подготовки в образовательную систему является следствием определенных негативных моментов, имеющих место в системе дошкольного образования. Прежде всего, это сокращение количества детей, посещающих детские сады. По данным статистики, 45–50% детей приходят в первый класс, минуя дошкольные учреждения в силу тех или иных причин. Следствием является различный уровень готовности детей к обучению в школе.

Анализ научных источников показал, что в последние десятилетия крупные теоретические и экспериментальные исследования в области раннего детства обеспечили достаточно высокий уровень научной разработанности проблемы подготовки к обучению в школе детей в рамках дошкольных образовательных учреждений и их адаптации к школе (Л.А. Венгер, Р.Н. Бунеев, Е.Е. Кравцова, Н.Ф. Виноградова, М.В. Корепанова, Т.Н. Доронова и др.). Однако в меньшей степени изучались проблемы готовности к обучению дошкольников, не посещающих дошкольные учреждения [2:13].

Поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в физиологическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Ребенок должен владеть мыслительными операциями, уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач. Не менее важны и навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация. В познавательной сфере, в свою очередь, как наиболее важные рассматриваются параметры произвольности познавательной деятельности и уровень развития наглядно-образного мышления.

Готовность ребенка к обучению в школе – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Л.И. Божович, Н.Г. А. Керн, Я. Йирасек

и др.). Изучение психолого-педагогической литературы дает основание охарактеризовать понятие «готовность к обучению в школе» как свойство, обеспечивающее дошкольника возможностью перехода в новую сферу общения, жизнедеятельности и к освоению новой для него учебной деятельности; включающее ответственное отношение к школе и учебе, произвольное управление своим поведением, установление со взрослыми и сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью, наличие эмоциональной устойчивости [5:24].

Готовность дошкольников к обучению рассматривается как комплексное свойство, иерархическая структура которого представлена следующими компонентами: социальный, личностный, эмоциональный, интеллектуальный, физический, творческий.

Доказано, что готовность к обучению в школе является сложным многокомпонентным образованием, центральным звеном которого является уровень развития общения дошкольников со сверстниками и взрослыми, который, в свою очередь, определяет и умственное развитие, и произвольную регуляцию детьми своего поведения благодаря влиянию процесса общения на формирование у них внутреннего плана действий. Сказанное выдвигает на первый план целенаправленное формирование готовности к обучению в школе, в которой основные аспекты общения детей (отношения со взрослыми, сверстниками) получают максимальное развитие.

По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной период имеет два возрастных новообразования. Это новообразование стабильного периода и новообразование кризиса. Если иметь в виду дошкольный возраст и кризис семи лет, то основные характеристики новообразования кризиса семи лет четко определены Л.С. Выготским и связаны с «обобщением переживания» или «интеллектуализацией аффекта». Анализ работ как Л.С. Выготского, так и его ближайших учеников, А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина, позволяет предположить, что новообразованием стабильного периода дошкольного возраста является воображение. Как показали специально проведенные исследования, особенности воображения отражаются и на логике обучения детей. Так, оказалось, что, например, эффективное обучение дошкольников чтению имеет совершенно иную логику по сравнению с обучением младших школьников. Дошкольников целесообразнее обучать читать целыми словами и лишь, затем переходить к фонематическому анализу уже знакомых слов.

Поэтому, успешность обучения в группах предшкольной подготовки возможно, лишь при условии насыщения процесса образования творчески развивающими и обязательно многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В. Запорожца, деятельности [3: 44].

Работа с детьми должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка. Искусственное, ускоренное наращивание знаний, умений, навыков – это опасная тенденция. Подобное обучение не может отвечать современным требованиям системы образования. Незнание объективных возрастных закономерностей развития личности ребенка-дошкольника приводит к перегрузке, переутомлению, отказу от учебной деятельности, провоцированию неврозов.

Ведущей деятельность детей старшего дошкольного возраста остаётся игровая деятельность. При организации уроков в группах предшкольной подготовки необходимо так же учитывать, что центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата на способы выполнения этого задания. В связи с этим решающее значение для формирования предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте имеет именно разви-

тие игр по правилам (Н. Н. Поддьяков).

Дети, поступающие в группы предшкольной подготовки, в силу ряда причин (несвоевременное выявление имеющегося у ребенка нарушения, недостаточное внимание родителей и воспитателей к имеющимся у детей трудностям, отсутствие специального учреждения или мест в нем и др.) имеют нерезко выраженные, а, следовательно, трудно выявляемые, неправильно диагностируемые отклонения в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы, нарушения речевого развития, эмоционально волевые нарушениями, расстройства поведения и др. Как правило, это дети с нормальным психофизическим развитием, соматически ослабленные, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с эмоциональными нарушениями, с задержкой психического развития, с нарушениями зрения и слуха, с речевыми нарушениями (ОНР, ФФНР, НПОЗ, ФНРР).

Соматически ослабленные дети составляют наибольшую часть детей, посещающих группы предшкольной подготовки. Малоподвижный образ жизни, несбалансированное питание, отсутствие культуры здорового образа жизни во многих семьях, неблагополучная экологическая ситуация – основные причины этого. Наиболее распространённые хронические заболевания – это болезни органов дыхания, уха, горла, носа, расстройство обмена веществ и, особенно, нарушение осанки. Ребенку, который часто простужается, поэтому находится в больнице или сидит дома, будет трудно обучаться по сложной программе, его сверстники уйдут вперед, а он будет вынужден постоянно отставать и догонять их.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности так же составляют значительную часть детей, посещающих группы предшкольной подготовки. Такие дети не способны усидеть на одном месте, постоянно в движении, непоседливы, бесцельно хватают различные предметы, не способны досидеть не только до конца урока, но и в течение всего урока создают большую проблему не только для себя, но и для педагога и других детей. Дети дезорганизованы, не способны запомнить инструкции и задания. Дефицит внимания проявляется рассеянностью, дети не могут завершить выполнение поставленной задачи, «схватить» правильное направление, небрежны при выполнении заданий педагога. Ошибки чаще бывают из-за невнимательности, нежели из-за недостатка понимания материала, при этом неустойчивость внимания и снижение работоспособности имеют индивидуальные формы проявления. У одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и далее снижаются по мере продолжения работы; у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности (этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность); у третьей группы детей отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания. У таких детей так же наблюдается нарушения координации и нарушения тонких движений (раскрашивание, письмо), зрительно-пространственной координации (неаккуратное письмо, несоблюдение строки).

Дети с эмоциональными нарушениями составляют следующую категорию, посещающих группы предшкольной подготовки. У этих детей отмечаются тревожность, необоснованные страхи, частые колебания настроения и межличностные конфликты. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессивность, с одной стороны, и обидчивость, тревожность, мнительность и страхи – с другой. Дети отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, агрессивностью. Зачастую они держатся вызывающе, неусидчивы,

драчливы, не признают за собой вины, требуют подчинения окружающих. Пассивно-агрессивное поведение проявляется капризами, упрямством, стремлением подчинить окружающих, нежеланием соблюдать дисциплину. Инфантильная агрессивность проявляется в частых ссорах ребенка со сверстниками, непослушанием, выставлением требований родителям, стремлением оскорблять окружающих.

Среди детей с задержкой психического развития, посещающих группы предшкольной подготовки, чаще всего встречаются дети с соматогенной задержкой психического развития и психогенного происхождения.

Для этих детей характерна эмоциональная незрелость, робость, боязливость, незрелость, примитивность интересов, слабый самоконтроль, неравномерность развития отдельных сторон психики, неуверенность в их силах. Эти же свойства в значительной стене обусловливаются и созданием для детей режима ограничений и запретов. Таким образом, к явлениям, обусловленным болезнью, добавляется искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки. У данной категории детей наблюдается низкий уровень развития восприятия, что проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Внимание детей с задержкой психического развития характеризуется неустойчивостью, трудностью переключения, рассеянностью, низкой концентрацией. Снижение способности распределять и концентрировать внимание особенно проявляется при выполнении заданий, речевого осмысления.

Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению. У детей с ЗПР отмечается неравномерность и замедленность развития устойчивости внимания, а так же широкий диапазон индивидуальных и возрастных различий этого качества. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала, когда дифференцирование сходных раздражителей становится затруднительным. Среди нарушений кратковременной памяти – повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимовлияние различных мнемических следов друг на друга); быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания. Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей, начиная с ранних форм мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного. Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. Ещё одной особенностью мышления детей с задержкой психического развития является снижение познавательной активности.

Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети. Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько расторможены, многословны. Особенно низкая познавательная активность проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым.

В многочисленных исследованиях учёных отмечаются нарушения в речевой деятельности детей с задержкой психического развития: «…ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, трудности в понимании и употреблении ряда лексем, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности. В речевом оформлении высказываний проявляются характерные для некоторых детей этой категории инфантилизм, бедность выразительных средств, недостаточное понимание значения образных выражений» [1].

Необходимо помнить, что у детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а так же непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т. д.). Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с задержкой психического развития преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а так же низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

У дошкольников с задержкой психического развития выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Следующую группу детей, посещающих группы предшкольной подготовки, составляют дети с нарушениями зрения и слуха.

Среди детей с нарушением слуха основную группу составляют слабослышащие дети, т.е. дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие. Слабослышащие дети слышат речь, однако с трудом воспринимают отдельные сложные фразы. Самостоятельно речь формируется с искажением, что может выражаться в бедном словарном запасе, в нарушениях слоговой структуры слова, звукопроизношения, особенностях построения фраз. Нарушение слухового анализатора обуславливает качественное своеобразие мира ощущений слабослышащих детей, которое проявляется в затруднениях восприятия звуков и локализации их в пространстве,

сложности познания звуковых свойств объектов и явлений окружающего мира и т.д. Однако исследования показывают, что у значительной части детей с нарушением слуха (около 40%) имеются те или иные остатки слуховых ощущений. В процессе занятий и упражнений остаточная слуховая функция у слабослышащих детей активизируется. При этом улучшение слуховой функции идет не вследствие восстановления анатомо-физиологических механизмов слуха, а путем активизации и выработки у ребенка навыков использования уже имеющихся остатков слуха.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Кроме зрительных ощущений, важную роль в процессе познания у глухих играют также осязательные и двигательные ощущения.

У многих слабослышащих детей очень рано отмечается концентрация внимания к губам говорящего, что свидетельствует о поиске самим ребенком компенсаторных средств, роль которых берет на себя зрительное восприятие. При этом общим недостатком для всех маленьких детей являются трудности в переключаемости внимания.

Особенности развития внимания, восприятия слабослышащих детей, влияет на развитие их памяти. Так как у детей доминирует зрительное восприятие, то это не может не сказываться на особенностях их памяти, важнейшей из которых является ее наглядно-образный характер. Слабослышащие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Причинно-следственные отношения они понимают применительно к наглядной ситуации, в которой эти отношения четко выявляются. Слабослышащие дети не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий. Они нередко смешивают причину с действием, с целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями. Они часто отождествляют причинно-следственные связи и пространственно- временные связи.

Слабослышащие дети, посещающие группы предшкольной подготовки, должны получать помощь, направленную на коррекцию произношения, развитие слухового восприятия, экспрессивной и импрессивной речи. Помощь должна быть постоянной, тогда она носит характер регулярных коррекционных занятий. Отсутствие коррекционной работы позволит максимально реализовать реабилитационный потенциал слабослышащего ребёнка, что создаст для него серьезные проблемы в получении полноценного образования наравне со слышащими детьми.

У детей с нарушением зрения наблюдается значительное отставание в формировании представлений, обобщений, и как следствие наличие меньшего объема сформированных умений и навыков двигательных действий. Существуют некоторые умения и представления учеников об изучаемых элементах, однако представления эти зачастую не соответствуют действительности. Моторная недостаточность зависит от времени наступления слепоты. У слепых с рождения она выражена более резко, чем позже ослепших. Поздно ослепшие дети имеют лучшие показания, чем рано ослепшие. При этом выявлена зависимость между остаточным зрением и степенью моторных нарушений. При наличии даже небольшого остаточного зрения моторные нарушения выражены менее резко.

Зрительное восприятие слабовидящих и слепых характеризуется неполнотой и фрагментарностью восприятия предметов, процессов и явлений окружающей действительности, что отрицательно сказывается на овладении знаниями и умениями. Острота зрения является ведущим фактором в восприятии объектов. Слабовидящие испытывают трудности в восприятии формы, размеров, оценке

положения предметов. Наблюдаются ошибки в точности и полноте восприятия предметов, изображений. Поэтому необходимо обогащать зрительный опыт созданием специальных условий, обеспечивающих предоставление информации об окружающей действительности.

Современные исследования тифлопедагогической и тифлопсихологической наук позволяют выделить основные направления работы в группах предшкольной подготовки с детьми, имеющих нарушения зрения:

- развитие анализаторов (готовность сохранных анализаторов воспринимать признаки и свойства предметов окружающего мира);
- развитие общих представлений (накопление необходимого запаса предметных и пространственных представлений, овладение способами восприятия);
- развитие движений (сформированность правильной позы, походки при ориентировке и обследовании);
- развитие навыков мобильности (преодоление страха пространства, формирование интереса к данному виду деятельности).

У большинства детей, посещающих группы предшкольной подготовки, отмечаются следующие речевые нарушения: общее недоразвитие речи (ОНР III уровня), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), фонетическое недоразвитие речи (ФНР), нарушение произношения отдельных звуков (НПОЗ).

Третий уровень речевого развития (ОНР III уровень) характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. У детей с ОНР III уровня речевое недоразвитие проявляется в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудности усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей отмечаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухо-речевой памяти.

Наряду с отклонениями в различении фонем дети испытывают затруднения в удержании последовательности и количества слогового ряда, а также предложений из 4-5 слов. У детей с ОНР III выявлен низкий уровень владения звуковым анализом слова. Выделение последовательности звуков, определение количества звуков в слове, выделение гласных и согласных в конце слова – все это может вызвать в дальнейшем, в школе, значительные трудности в обучении.

Психолого-педагогические наблюдения за детьми с общим недоразвитием речи третьего уровня выявили ряд особенностей их психофизического развития. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления.

К категории детей с фонетико-фонематическим нарушением речи (ФФНР) относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. Недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям: а) замена звуков по акустическим и артикуляторным параметрам. б) смешение звуков – нестабильное использование звуков в различных формах речи; в) искаженное произношение звуков; г) отсутствие звуков.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» – «ткачиха»). Подобные отклонения в собственной речи детей указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия. У детей с ФФНР нередко имеется зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие.

Исследователи отмечают недостаточную устойчивость внимания, повышенную отвлекаемость, причина которой заключается в воздействии на ребенка ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность двигательной сферы и поведения.

Логопедическая помощь этой категории детей дошкольного возраста необходима и должна включать следующие направления работы: формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

Дети с фонетическим недоразвитием речи (ФНР). Эти нарушения у детей проявляются в дефектах воспроизведения звуков родной речи: искаженном их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и – реже – их пропусках.

При фонетическом недоразвитии речи, особых отклонений психического развития у детей не наблюдается, поскольку у детей дошкольного возраста с фонетическим нарушением речи сохранен интеллект, то и все психические функции (внимание, память, мышление, восприятие, воображение) соответствуют возрастным нормам. Иногда в общем психологическом развитии могут проявляться признаки астении, которые сказываются на продуктивности психических процессов, на темповых характеристиках деятельности детей.

Дети, имеющие нарушение произношения отдельных звуков (НПОЗ), составляют наиболее многочисленную группу детей, посещающих группы предшкольной подготовки. У детей отмечается нарушение произношения отдельных звуков, таких как [Р], [Л], [С], [Ш], [Ж], [Ц] и некоторых других. Наиболее часто можно встретить искажённое произношение звуков [Р] – (велярное), [Ш] – (нижнее). При работе с такими детьми надо помнить, что самостоятельно эти дефекты не исправляются. При исправлении нарушенного звукопроизношения нужна помощь логопеда. У детей с нарушением произношения отдельных звуков фонематический слух часто не нарушен.

У детей с нарушением произношения нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. Это затрудняет установление контакта с ребенком, что требует дополнительных усилий.

Успешная реализация ступени предшкольной подготовки направлена на осуществление преемственности между дошкольным и начальным звеньями образовательной системы. Возраст 5-7 лет является периодом интенсивного присвоения ребёнком знаний и социального опыта. Организация групп предшкольной подготовки поможет проявить в той части истинной природы ребёнка, которая по тем или иным причинам остаётся не востребованной в обыденной жизни. У дошкольников появляется возможность для неформального проживания ситуации успеха, лидерства, интеллектуального и коммуникативного развития вместе с другими детьми.

Тщательное изучение каждого ребенка, особенностей его развития, индивидуализированная работа с ним по специально подобранным пособиям, с использованием адекватных методов и приемов воздействия способствуют максимальной подготовке детей к последующему школьному обучению и его социальной адаптации.

Анализ психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, позволяет выделить основные особенности развития, которые необходимо учесть в процессе подготовки к обучению в школе:

- нарушения звукопроизношения;
- недостаточная сформированноть фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза;
- нарушения развития словаря, грамматического строя и связной речи Развитие внимания к морфологическому составу слов, изменению слов и их сочетаний в предложениях;
- нарушения развития психических процессов, зрительно-пространственных представлений, мелкой моторики.

Особенностью психофизического статуса детей, посещающих группы предшкольной подготовки, является незавершенность всех этапов психологического развития. Своевременная коррекция познавательной, сенсорной, двигательной, речевой, эмоционально-волевой сфер обеспечивается лечением и проведением дополнительных занятий коррекционной направленности. Обучение в классах предшкольной подготовки даёт возможность детям достигнуть необходимого и достаточного уровня подготовки к школе. Возраст для детей 6-7 лет является сензитивным периодом, когда дети могут получить определенное развитие, которое невозможно получить в другом возрасте. Если это развитие не будет получено, то в будущем ребенок вряд ли будет хорошо учиться в школе и станет успешным в дальнейшем.

При реализации обучения в группах предшкольной подготовки необходимо организация грамотной образовательной среды, соответствующей психологическим и физиологическим особенностям и возможностям детей, а так же высоким уровнем подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

2. Планируемые результаты начального общего образования / [Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.] под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой, – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).

4. Примерные программы по учебным предметам в 2 частях. – Москва «Просвещение», 2010.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М–во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. (Стандарты второго поколения).

Сведения об авторе

Акименко Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: моделирование педагогических процессов. Общее число научных трудов: 65.

* * *

опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям».

Данное формулирование целей и задач никоим образом не согласуется с современными экоцентрическими подходами к определению экологического сознания, экологического мышления, экологической культуры. А наоборот, отражают антропоцентрическое мышление: природа сама по себе не рассматривается вообще, а исключительно в связи с человеком, более того в результате решения поставленных задач у детей должно сформироваться враждебное отношение к природе – ведь, согласно сформулированным в ФГТ задачам, она таит в себе одни только опасности, к ней нужно относиться осторожно, она опасна потенциально. Кроме того, сформулированные в ФГТ задачи противоречат специфическому для дошкольного экологического образования принципу, выделенному одним из ведущих ученых – методистов Н.А. Рыжовой, принципу конструктивизма, предполагающего базирование экологического образования дошкольников только на нейтральной, положительной или отрицательно-положительной информации [7]. В таких формулировках в полной мере отражены антропоцентрические стереотипы, приведенные выше. Более того, согласно ФГТ экологическое сознание эквивалентно безопасности окружающего мира.

Попытки найти в научной литературе определение выражению «безопасность окружающего мира» не увенчались успехом. Близкое понятие «экологическая безопасность» определяет «состояние защищенности природной среды и жизненно важных интересов человека от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности, чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» [1]. Но это определение достаточно сильно отличается от того, что называется экологическим сознанием. Так, экологическое сознание в целом, – это «высший уровень психического отражения природной и искусственной среды, своего внутреннего мира, рефлексия места и роли человека в биологическом, физическом и химическом мире, а также саморегуляция данного отражения» [2]. Экологическое сознание предвосхищает экологическую практику. Предпосылками же экологического сознания будут выступать экологические знания и эмоциональное, чувственное восприятие природы. Выделяются противоположные типы экологического сознания: антропоцентрическое и экоцентрическое. Безусловно, в процессе образования речь должна идти о формировании экоцентрического экологического сознания, в основе которого должно лежать понимание тесных взаимосвязей, существующих в природе, между природой и человеком, понимание самоценности природы. А поведение человека в природе, в том числе безопасное, как для него самого, так и для окружающего мира, будет являться следствием сформированного экологического сознания. В связи с этим, задачи формирования основ экологической культуры, или предпосылок экологического сознания, на наш взгляд, было бы правильнее включать в образовательную область «Познание», наряду с задачей формирования целостной картины мира, расширения кругозора детей. Но, по-видимому, разработчики ФГТ придерживаются иных позиций.

Таким образом, на уровне формулирования целей и задач дошкольного экологического образования, ФГТ противоречат научно обоснованным подходам и нивелируют ценности экологической культуры.

В то же время у самого образовательного учреждения при проектировании собственной основной образовательной программы есть возможность конкретизировать задачи, расширять их перечень, а также интегрировать образовательные области, что может позволить устранить

имеющиеся в ФГТ недостатки. Однако мы прекрасно понимаем, что создание ООП каждого ДОУ будет базироваться на одной из утвержденной и рекомендованной Примерной основной образовательной программе. Обратимся к ним.

Как известно, в настоящее время представлены две Примерные основные образовательные программы дошкольного образования – «Успех» под рук. Д.И. Фельдштейна и А.Г. Асмолова [8] и «От рождения до школы» под рук. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [6].

В Примерной ООП «Успех» обнаруживаются все существенные недостатки ФГТ в части экологического образования. В частности, задачи психолого-педагогической работы в образовательной области «Безопасность» по формированию основ безопасности окружающего мира природы, в том числе бережливого и экономного отношения к природным ресурсам, практически дублируют задачи, представленные в ФГТ, и основаны на антропоцентрическом подходе.

- в области «Безопасность» по формированию основ безопасности окружающего мира природы, в том числе бережливого и экономного отношения к природным ресурсам 1) «расширять представления о жизненно важных для людей потребностях и необходимых для их удовлетворения (водных, почвенных, растительных, минеральных, климатических, животного мира) природных ресурсов, в том числе родного края, об ограниченности природных ресурсов и необходимости экономного и бережливого отношения к ним»; 2) «расширять, уточнять и систематизировать представления о некоторых видах опасных для окружающего мира природы ситуаций (загрязнение воздуха, воды, вырубка деревьев, лесные пожары, осушение водоемов)»; 3) «расширять, уточнять и систематизировать представления о правилах безопасного для окружающего мира природы поведения и учить выполнять их без напоминания взрослого (не ходить по клумбам, газонам, не рвать растения, листья и ветки деревьев и кустарников; не распугивать птиц; не засорять водоемы и почву; пользоваться огнем в специально оборудованном месте; тщательно заливать место костра перед уходом; выключать свет, если уходишь из помещения; выключать электроприборы, если уже не пользуешься ими; закрывать кран сразу после пользования водой; закрывать за собой двери и оконные рамы для сохранения тепла; экономно расходовать бумагу для собственных нужд и др.); требовать от других людей выполнения этих правил»; 4) «формировать предпосылки экологического сознания в виде наличия у ребенка представлений о некоторых видах опасных для окружающего мира природы ситуаций; освоения правил безопасного для окружающего мира природы поведения; осторожного и осмотрительного отношения к окружающему миру природы, бережливого и экономного отношения к природным ресурсам».

А задача из образовательной области «Познание» «упорядочивать и систематизировать накопленные сведения о мире, в том числе за счет подбора различных основ классификации (например, из одного и того же набора конкретных растений (цветов) можно составить различные классификации: культурные и дикорастущие, вредные и полезные, цветы поля и луга и пр.)» в определенной степени антиэкологична, содержит те стереотипы, на которые указывает Н.А. Рыжова.

Безусловно, при хорошей подготовке педагогического коллектива и желании осуществлять работу в направлении экологического развития детей, в программе «Успех» можно найти задачи психолого-педагогической работы, при решении которых возможно включение экологического содержания и в какой-то степени достижение поставленных целей экологического образования. Однако в примерной циклограмме образовательной деятельности, основанной на календаре

праздников, представленной в ПрООП «Успех», система в ознакомлении с окружающим, и тем более в формировании экологического сознания или экологической культуры не прослеживается.

ПрООП «От рождения до школы», на наш взгляд, в большей степени сохранила лучшие традиции отечественного дошкольного образования. Помимо несомненного достоинства в виде преемственности с «***Программой воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой*** и несмотря на отсутствие выделенного экологического направления развития детей, здесь с точки зрения экологического образования можно отметить ряд положительных моментов:

- во-первых, более четко прописан режим дня для каждой возрастной группы, при этом обозначено время в неделю, отведенное на отдельные виды организованной образовательной деятельности;
- в качестве центров развития в предметно-развивающей образовательной среде выделены уголок природы (наблюдений за природой) и уголок для игр с песком;
- в качестве видов самостоятельной организованной образовательной деятельности выделены наблюдения за природой, на прогулке; сезонные наблюдения; изготовление коллекций; познавательно-исследовательская деятельность, экспериментирование; в игровой деятельности акцентируется внимание на дидактических играх;
- в перечне групповых, межгрупповых и общесадовских мероприятий выделены экскурсии;
- в примерные списки литературы для чтения детям включено большое количество произведений о природе;
- в образовательной области «Познание» выделен блок «Ознакомление с природой», а образовательной области «Труд» – блок «Труд в природе»;
- предложено примерное комплексно-тематическое планирование для каждой возрастной группы, где достаточно хорошо просматривается система ознакомления с окружающим миром природы, основанная на принципе сезонности.

В программе «От рождения до школы» задачи по каждой образовательной области не слепо копируются из ФГТ, а значительно дополнены, уточнены. Таким образом, программа «От рождения до школы» обладает большими возможностями для реализации задач экологического образования детей, в большей мере соответствует накопленному опыту в области дошкольного экологического образования. В то же время можно отметить недостаточный экологический характер закладываемого содержания: работа в большей степени сводится к ознакомлению с природными объектами, а не к формированию понимания сложных взаимосвязей в природе, что требует использования в работе дошкольного образовательного учреждения парциальных программ по экологическому образованию.

Далее рассмотрим, какие имеются возможности в методическом плане для реализации задач экологического образования детей в условиях введения Федеральных государственных требований.

Ведущими учеными – методистами в области экологического образования дошкольников являются Н.А. Рыжова и С.Н. Николаева – разработаны основные положения концепции экологического образования дошкольников, а также определены следующие, взаимосвязанные между собой, компоненты системы экологической работы в ДОУ:

- экологизация развивающей предметной среды,
- экологизация различных видов деятельности детей,
- работа с родителями,
- подготовка и переподготовка педагогических кадров,
- оценка окружающей среды,
- координация работы с другими учреждениями.

Предложенная система экологического образования достаточно хорошо согласуется с идеями, на которых основаны Федеральные государственные требования к структуре ООП. Как известно, положения ФГТ являются основой структуры планирования образовательной деятельности дошкольного учреждения. Выделим некоторые из положений и соотнесем их с положениями концепции экологического образования дошкольников:

1. «*Программа должна основываться на* **комплексно-тематическом принципе** *построения образовательного процесса...*», то есть в образовательном процессе должен использоваться **принцип интеграции** образовательных областей. Данному положению соответствует такой компонент системы экологической работы, как «экологизация различных видов деятельности детей», что предполагает решение задач экологического образования во время самостоятельных игр детей, проведения опытов с природным материалом, ухода за растениями или животными, применение природного материала на занятиях по изодеятельности, конструированию, использование экологического содержания на музыкальных занятиях; а также опосредованное познание природы через книги, слайды, сказки, картины, беседы и т.д., позволяющее расширить и дополнить те впечатления, которые ребенок получает от непосредственного контакта с объектами природы. Все эти виды деятельности применяются в тех или иных образовательных областях, например в областях «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка»;

2. «*Программа должна предусматривать решение образовательных задач* **в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов**...», *то есть в образовательном процессе ДОУ акцент с занятий должен быть смещен на совместную деятельность, осуществляемую в повседневном общении, если так можно сказать. Данное положение также не противоречит принципам экологического образования дошкольников, так как в его системе специально организованным экологическим занятиям отводится не первостепенное значение. Ведущими педагогическими методами являются, во-первых, создание экологоразвивающей предметной среды, погружение в нее ребенка, а во-вторых, наблюдение, которое организуется в повседневной жизни: на прогулке, во время дежурства, во время, отведенное для самостоятельной деятельности ребенка.* Специфическими чертами методики экологического воспитания дошкольников являются: непосредственный контакт ребенка с объектами природы, «живое» общение с природой, наблюдение и практическая деятельность по уходу за живыми организмами, осмысление увиденного в процессе обсуждения. Все это проводится в подавляющем большинстве не на занятиях, что как мы уже отметили, согласуется с положениями ФГТ;

3. «*Программа должна предполагать построение образовательного процесса на* **адекватных возрасту формах работы с детьми**. *Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра*». В ФГТ содержится указание на то, какие виды деятельности можно считать *адекватными для ребёнка дошкольного возраста*: кроме игровой, это – коммуникативная, двигательная, продуктивная, познавательно-исследовательская, трудовая, музыкально-художественная деятельность, чтение (восприятие) художественной литературы. В методике экологического образования детей накоплен достаточный опыт использования различных форм работы: игровые

обучающие ситуации, детское экспериментирование, моделирование, чтение природоведческой литературы и др. Воспитателям не нужно переучиваться, всеми формами работы они владеют.

Таким образом, возможности реализации экологического образования в рамках условий, предъявляемых ФГТ, существуют, и педагогам ДОУ необходимо их использовать.

Далее рассмотрим, какая модель реализации концепции экологического образования может использоваться в условиях введения ФГТ. Существуют два основных варианта, отличающиеся принципами организации работы. Условно эти педагогические модели названы «эколог» и «воспитатель».

Особенность модели «эколог» – создание в детском саду системы работы по экологическому образованию, предполагающей тесное сотрудничество всех специалистов, руководителя, методиста и воспитателя на основе реализации интегрированного подхода и экологизации различных видов деятельности дошкольников.

В рамках модели «эколог» каждый сотрудник берет на себя определенные функции в области экологического образования. Необходимым условием использования данной модели является наличие в дошкольном учреждении педагога-эколога, который координирует работу всех педагогов. Целенаправленная и согласованная деятельность сотрудников детского сада позволяет осуществлять все компоненты системы экологической работы (экологизацию различных видов деятельности ребенка и развивающей предметной среды, экологическое просвещение родителей, подготовку и переподготовку кадров, оценку окружающей среды, координацию с другими учреждениями).

В модели «воспитатель» функции экологического образования возлагаются на воспитателя, который самостоятельно реализует интегрированный подход через экологизацию развивающей предметной среды в группе и экологизацию различных видов деятельности ребенка в повседневной жизни. Данная модель существует во многих детских садах, где нет возможности выделить ставку эколога. На практике она представлена двумя вариантами: первый – экологическое образование осуществляют несколько воспитателей, зачастую без координации своих действий; второй – задачи по экологическому образованию включаются в план работы воспитателей всех групп, а направление в целом курирует и контролирует методист или руководитель учреждения. Воспитатель создает в группе необходимую развивающую предметную среду (в том числе условия для самостоятельной и совместной деятельности детей), в течение дня вовлекает ребенка в различные экологически ориентированные виды деятельности (наблюдения в группе, на прогулке, игры, чтение и обсуждение литературы, рисование и т.п.). В рамках модели «воспитатель» реализуются только отдельные компоненты системы экологического образования (экологизация различных видов деятельности ребенка и развивающей предметной среды, экологическое просвещение родителей).

По всей видимости, уход в ФГТ от занятий, приведет к сокращению педагогов-«предметников», и речь о выделении ставки эколога, которой и раньше в большинстве ДОУ не было, не идет. Таким образом, дошкольные образовательные учреждения вынуждены будут реализовывать только модель «воспитатель». Представляется целесообразной организация совместной работы воспитателей под руководством старшего воспитателя, методиста, объединение усилий, выработка общих подходов.

В связи с вышесказанным, еще более актуальной становится задача экологической подготовки студентов педагогических вузов, формирования у них эко-

центрического сознания, экологической культуры. В новых образовательных условиях необходимо осуществлять сотрудничество ДОУ с учреждениями высшего профессионального педагогического образования, научного консультирования методистов и воспитателей со стороны профессорско-преподавательского состава вузов с целью повышения экологической мотивированности сотрудников дошкольных учреждений.

Только наличие у воспитателей и педагогов ДОУ собственных убеждений, собственной экологической культуры, сформированных во время учебы в вузе или в ходе профессиональной переподготовки, желание руководителей дошкольных учреждений использовать в работе парциальные программы экологической направленности, а также необходимость соблюдать не только ФГТ, но и другие законодательные акты РФ, в том числе Указ Президента России «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», который предусматривает формирование системы пропаганды идей устойчивого развития, создание развитой системы непрерывного экологического воспитания и образования (СНЭВО) в качестве основы формирования экологической культуры, позволят сохранить накопленный опыт в области экологического образования детей и продолжить работу в данном направлении.

Литература

1. Гражданская защита. Понятийно-терминологический словарь. – М.: Издательство «Флайст», Информационно-издательский центр «Геополитика». Под общей редакцией Ю. Л. Воробьева. 2001.

2. Дерябо С.Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.

3. Зверев, И.Д., Суравегина, И.Т. Отношение школьников к природе. – М.: Педагогика, 1988. – 127с.

4. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию (утв. Указом Президента РФ от 01.04.1996 г. № 440) – (РГ 96-67)

5. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. – М., 1998, 464 с.

6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 304 с.

7. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – http://dob.1september.ru/article.php?ID=200501810

8. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / [Науч. рук. Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов; рук.авт.колл. Н.В. Федина]. – М.: Просвещение, 2010. – 255 с.

9. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утв. пр. Министерства образования и науки РФ от 23.11.2009 г. № 655). – http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm

Сведения об авторе

Тюренкова Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и экологии, начальник учебно-методического управления ГБОУ ВПО СГПИ. Автор более 20 научных и учебно-методических публикаций. Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования, проблемы экологического образования и биоэтического воспитания.

* * *

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Любенкова Е.П., Затеева Т.Г., Любенкова А.С.

Образование как область социальной деятельности должно опережать в своем развитии другие формы активности людей, особенно их хозяйственную деятельность. Исключение должна составлять только наука, и, прежде всего, фундаментальная, которая всегда была и будет главным источником наполнения «образовательного потенциала».

Устойчивые тенденции мирового развития, связанные с формированием информационного общества как нового жизненного уклада, базирующегося на знании, оказывают существенное влияние на образовательные технологии. Достаточно интенсивно происходит смена образовательной парадигмы и достойным ответом на постиндустриальный вызов в сфере образования выступают наукоемкие образовательные технологии.

В нашем понимании наукоемкая (инновационная) образовательная технология – это рациональный научно-обоснованный способ достижения поставленных целей усвоения знаний, формирования методов познания и деятельности, саморазвития и самореализации, обеспечивающий высокую производительность учебного и педагогического труда, стимулирующий эффективность и качество совместной деятельности студентов и педагогов с дидактическим материалом в условиях высоко технологичной дидактической инфраструктуры.

Специалист в сфере инновационной экономики – это профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной и экономической деятельности. Такой специалист должен стать создателем интеллектуальных ценностей, способным реализовать их, и на этой основе создать новые материальные ценности, а также обеспечить превращение последних в конкурентоспособный товар.

Характерная особенность системы знаний специалиста такого класса заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте знаний, широте междисциплинарных системно-интегративных знаний о природе, обществе, мышлении, а также высоком уровне общепрофессиональных и специальных знаний, обеспечивающих его деятельность в проблемных ситуациях.

Для подготовки профессионалов своего дела сегодня является общепризнанным, что традиционное понимание профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов, является явно недостаточным и более того существенным тормозом на пути формирования нового стиля мышления специалиста. Основой образования должны стать не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности, т.е. процедуры рефлексивного характера. Знания и методы познания, а также деятельности необходимо соединить в органическую целостность.

Характерной особенностью образования для специалиста в области инновационной экономики должен стать высокий уровень методологической культуры, превосходное, творческое владение методами познания и деятельности. При-

чем не только методами классического естествознания, ориентированными на поиск единственного решения, но формирование и широкое внедрение в образовательную культуру многокритериальной постановки, и решения инновационных проблем, поиском множества вариантов решения задач, методов системного подхода к выбору оптимальных решений удовлетворения потребностей пользователей.

Опережающее профессиональное образование направлено на развитие у человека природной предрасположенности к получению знаний и переходу от концептуального осмысления действительности к решению прикладных социальных, управленческих, организационных, технологических задач.

Подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов для инновационной экономики призвана решить система инновационного образования.

Система инновационного образования – это целенаправленное формирование определенных знаний, умений и методологической культуры, а также комплексная подготовка и воспитание специалистов в различных областях знаний к инновационной деятельности за счет соответствующего содержания, методов обучения и наукоемких образовательных технологий с использованием:

- мировых информационных ресурсов и баз знаний, с ориентацией на лучшие отечественные и зарубежные аналоги образовательных программ (бенчмаркинг);
- международной аккредитации образовательных программ, позволяющих обеспечить их конкурентоспособность на мировом рынке;
- предпринимательских идей в содержании курсов;
- проблемно ориентированного междисциплинарного подхода к изучению общеобразовательных и специальных наук;
- активных методов, «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта»;
- методов, основанных на изучении практики (case studies);
- проектно-организованных технологий обучения работе в команде над комплексным решением практических задач.

Перестройка содержания образования подготовки такого рода специалистов требует в первую очередь фундаментализации содержания образования, обеспечения формирования у специалистов инновационного мышления и специальной подготовки по трансферу технологий, причем эти требования в равной мере относятся к исследовательской, проектировочной и предпринимательской деятельности при подготовке специалиста.

Фундаментализация содержания образования достигается расширением и углублением междисциплинарных знаний специалиста, ориентированных на решение проблемных ситуаций в научной, проектировочной и предпринимательской деятельности; повышением уровня сформированности методов познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности; обеспечением синтеза естественнонаучного и гуманитарного знания и переходом к комплексным критериям продуктивности, эффективности и качества деятельности; способностью расширения научного базиса социально-профессиональной деятельности за счет её методологизации, генерализации и различных видов моделирования.

Важными составляющими содержания инновационного образования должен стать учебный материал и образовательные технологии, создающие условия для формирования инновационного мышления: многокритериальная постановка и решение проблем, нелинейное мышление, устойчивые навыки владения информационной культурой и др.

Необходимым элементом подготовки специалистов для инновационной экономики должны стать специальная подготовка по трансферу технологий, включающая

усвоение знаний и формирование методов системного проектирования, программирования роста и развития, стратегического менеджмента и маркетинга предпринимательской деятельности, формирование научных основ трансфера технологий, овладение методами и средствами межкультурной коммуникации.

Для эффективной подготовки специалистов решающее значение имеет поиск и создание нетрадиционных технологических, социальных и педагогических решений, использование идей и принципиально новых «высоких», обеспечивающих многократное повышение эффективности педагогического и учебного труда, технологий, создание технологий «производства талантов».

Превращение системы вузовского образования в сферу освоения способов познавательной деятельности, коммуникативной и предпринимательской культуры меняет коренным образом представление о вузе с его учебно-воспитательным процессом. Важнейшим направлением развития высшего профессионального образования и трансформации его в инновационное образование является специальная организация работы студента на протяжении всей учебы в вузе в комплексных полидисциплинарных практико-ориентированных коллективах, органическое включение студентов в активную творческую деятельность, обеспечение их массового участия в исследовательской и научной работе, создание целеориентированных форм обучения. Все это должно создать предпосылки эволюционного перехода в профессиональном образовании от учебно-образовательного к научно-образовательному процессу.

В связи со сказанным выше развивается новый подход к профессиональному образованию. Уже в первый год обучения студентам необходимо показывать связь предлагаемого учебного материала с их будущей профессиональной деятельностью, перспективами технического, технологического, экономического и социального развития общества. Такой педагогический прием позволяет выработать у студентов столь необходимую мотивацию к обучению, большую восприимчивость к теории при освоении ее через практику.

Одним из перспективных методов, используемых в инновационном образовании, является «контекстное обучение», когда мотивация к усвоению знания достигается путем выстраивания отношений между конкретным знанием и его применением. Этот метод является достаточно эффективным, так как аспект применения является для студентов критически важным. Не менее важным является «обучение на основе опыта», когда студенты имеют возможность ассоциировать свой собственный опыт с предметом изучения. Данные методы считаются методами активного обучения, поскольку в центре внимания находится студент, приобретающий знания через деятельность и на основе опыта.

Проблемно-ориентированный подход к обучению позволяет сфокусировать внимание студентов на анализе и разрешении какой-либо конкретной проблемной ситуации, что становится отправной точкой в процессе обучения. При этом иногда важно не столько решить проблему, сколько грамотно ее поставить и сформулировать. Проблемная ситуация максимально мотивирует студентов осознанно получать знания, необходимые для ее решения. Междисциплинарный подход к обучению позволяет научить студентов самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи.

Весьма эффективным и перспективным является использование так называемых «case-studies» методов, основанных на анализе реальных жизненных ситуаций в профессиональной практике,

менеджменте, организации производства и выработке соответствующих предложений и решений.

Особую значимость в инновационном образовании имеют проектно-организованные технологии обучения работе в команде (целевые, ролевые, творческие группы). При этом создаются условия, практически полностью соответствующие реальной практической деятельности, и, таким образом, студенты приобретают опыт комплексного решения задачи ситуационного проектирования с распределением функций и ответственности между членами коллектива.

Таким образом, можно констатировать, что для перехода к действительно инновационному профессиональному образованию следует выполнить ряд условий:

- обновить его содержание на базе знаний из мировых информационных ресурсов;
- использовать принцип «бенчмаркинга» – выявить лучшие российские и зарубежные аналоги образовательных программ и сориентироваться на них;
- интегрировать предпринимательские идеи в содержание курсов;
- ввести кредитно-накопительную систему оценки образовательных программ для лучшей организации учебного процесса;
- усовершенствовать рейтинговую систему, дополнив ее современной системой тестирования и внешнего контроля за освоением образовательных программ.

И последнее условие, которое по степени важности является первым, инновационное образование может дать только то высшее учебное заведение, преподаватели и сотрудники которого сами активно занимаются инновационной деятельностью.

Постоянное совершенствование новых информационных технологий беспрецедентными темпами в последние десятилетия стимулирует и ускоряет нововведения в сфере образования. Разработка и распространение технологических инноваций, применение в образовательном процессе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий является ведущим фактором развития инновационного учебного процесса.

В основе инновационного менеджмента технологической основы образовательного процесса лежит решение проблемы выбора технологий из широкого спектра возможностей. На сегодняшний день арсенал технологических средств современного образования достаточно многообразен, и к тому же он быстро расширяется буквально у нас на глазах.

В качестве основных типов технологий, которые используются в инновационном образовании в настоящее время, можно выделить следующие: печатные материалы, аудио- и видеокассеты, видеодиски, телефон, радио и телевидение, электронная почта, компьютерные обучающие программы, World Wide Web, теле-, аудио-, аудиографические, видеоконференции и др.

В условиях быстрого расширения множества технологий инновационного обучения, стремительного развития инструментальных средств важной задачей управления технологической составляющей инновационного образования является мониторинг развития образовательных технологий, т.е. сбор и актуализация информации о создании и использовании технологий инновационного образования.

В качестве основных источников информации такого мониторинга можно выделить следующие:

- информация на Web страницах организаций и специалистов в области инновационного обучения;
- участие в почтовых компьютерных конференциях по проблемам инновационного образования;
- традиционные и электронные журналы, посвященные проблемам инновационного обучения.

Управление инновационными технологиями в образовании только в том слу-

чае ведет к повышению эффективности и качества обучения, когда оно согласовано и взаимосвязано с управлением педагогическими, организационными и экономическими инновациями в сфере образования.

В качестве основных принципов эффективного выбора и использования технологий в инновационном учебном процессе можно выделить следующие положения.

1. В учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей.

2. Более дорогостоящие и наиболее современные технологии не обязательно обеспечивают наилучший образовательный результат. Наоборот, часто наиболее эффективными оказываются достаточно привычные и недорогие технологии.

3. Результат обучения существенно зависит не от типа коммуникационных и информационных технологий, а от качества разработки и предоставления курсов.

4. При выборе технологий необходимо учитывать наибольшее соответствие некоторых технологий характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений.

5. Наиболее эффективным при выборе технологий является мультимедиа подход, при котором необходимо стремиться к взаимодополнению различных технологий, синергетическому эффекту их взаимодействия.

Таким образом, основной целью высшего профессионального образования должна стать подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, 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.

Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение для будущего страны. Она требует совместных усилий академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Литература

1. Головизнин А.В. Управление инновациями и инвестиционной деятельностью в вузах, основные проблемы и задачи развития // Российское предпринимательство. – 2007. – №4. – С. 8-11.

2. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Москва, 2006.

3. Коваленко Е.М. Инновационные образовательные технологии и их внедрение в вузе. – http://www. universitys.ru.

4. Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов шестой международной научно-методической конференции, 2 – 5 февраля 2009 года. – В 2-х частях. – Часть 1. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ», 2009. – 416с.

5. Образцов П. Новый вид обеспечения учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 54-55.

6. http://www. book.uraic.ru›project/conf.

7. http://www.examen.ru›main2/news_and_articles/articles.

8. http://www. mon.gov.ru› Документы›7762.

9. http://www. portalold.ispu.ru›book/export/html/987.

10. http://www. strf.ru›innovation.

Сведения об авторах

Любенкова Елена Петровна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных

интересов: экономическая эффективность деятельности некоммерческих организаций, финансы и кредит, инновационные технологии в образовании. Опубликовано более 100 научных работ.

Затеева Татьяна Григорьевна – старший преподаватель кафедры математики и информатики ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: управление образовательным процессом, инновационные технологии в образовании. Опубликовано 25 научных работ.

Любенкова Антонина Сергеевна – студентка 1 курса специальности «Прикладная информатика (в юриспруденции)» филиала ФГБОУ ВПО МГУПИ в г. Ставрополе.

Сфера научных интересов: инновационные и информационные технологии в образовании.

* * *

СТАНДАРТЫ, ОБОЗНАЧЕНИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Севрюков П.Ф.

Очень долго в педагогической и методической литературе говорится о стандартах. Возникает вопрос: «О каких стандартах идёт речь?».

Хорошо известно, что в школьном курсе физики различные физические величины обозначаются одинаковыми буквами:

R – универсальная газовая постоянная, радиус шара или окружности, просто расстояние, электрическое сопротивление и четыре постоянных Ридберга (ещё нужно угадать, значение какой именно из постоянных нужно подставить для правильного решения задачи);

r – внутреннее сопротивление источника тока, радиус (расстояние), удельная теплота парообразования;

T – абсолютная температура (по шкале Кельвина), период колебаний, кинетическая энергия;

Q – количество теплоты, электрический заряд;

q – электрический заряд, удельная теплота сгорания топлива;

c – скорость света в вакууме, удельная теплоёмкость;

E – энергия, напряжённость электрического поля…

Этот перечень можно продолжать довольно долго, ведь только коэффициент k имеет более десятка значений. Хорошо, если перечисленные величины попадают в разные разделы физики, а например, в случае решения задачи с колебательным контуром наличие в формуле скорости света в вакууме c и ёмкости конденсатора C может спровоцировать ошибку, поскольку возможно сокращение двух разных по размеру букв.

В курсе математики буква в фигурных скобках $\{x\}$ может обозначать как множество, состоящее из одного элемента, так и дробную часть числа. Запись $\overline{ab}$ может обозначать как двузначное число, состоящее из цифр a и b, так и вектор (правила обозначения векторов это допускают).

Наблюдается и обратное: одна и та же величина при изучении разных предметов, и даже разделов одного предмета, или просто в учебниках разных авторов обозначается различно. В физике энергия обозначается буквами T, W, K, U, E; мощность в механике обозначается буквой N, а в электродинамике буквой P. Векторы в учебниках имеют обозначения $\boldsymbol{a}$, $\vec{a}$, $\overrightarrow{AB}$, $\overrightarrow{ab}$. В учебниках математики открытый интервал может обозначаться как $(a;\ b)$, так и $]a;b[$. Ясно, что все приведённые записи эквивалентны между собой. Но запись, очевидная для учителя, не всегда очевидна для ученика. При изучении физики и химии учащиеся узнают, что массовое число, заряд атома, число нейтронов вокруг значка, обозначающего химический элемент, при изучении различных предметов могут быть расположены по-разному. Почему? Почему для математика значок $\bar{v}$ обозначает вектор, а для физика – это средняя скорость, хотя средняя скорость в физике ещё имеет обозначение $\langle v \rangle$. И действительно, получается, что на двух разных уроках школьник две одинаковые величины обозначает по-разному, а две разные – одинаково. О стандарте на обозначения для предметов естественно-математического цикла школьного курса говорить не приходится.

Ни в одном из учебников математики и физики школьного курса не даётся правильное определение векторной величины. Из того, что какая-то величина характеризуется числом и направлением, ещё не следует, что эта величина явля-

ется вектором! Я уже не говорю о том, что в физике различаются свободные и связанные векторы, обладающие принципиально различными свойствами. Обращусь к классическому примеру Н.Е. Жуковского, которому более ста лет… На лекции для студентов механико-математического факультета Московского университета он говорил: «Представим, господа студенты, что на перекрёстке у университета стоит регулировщик. Он подсчитал, сколько за 20 минут по Охотному ряду в сторону Москвы-реки прошло повозок. Число есть, направление есть: нарисовал вектор. За то же самое время подсчитал число повозок, проехавших мимо университета, от Кремля; опять нарисовал вектор. Попытался эти два вектора сложить… Правильно, господа, все повозки поехали в нашу университетскую столовую!». Над любыми двумя математическими величинами должны быть заданы действия, должна быть задана алгебра; иначе о задании величины не имеет смысла говорить вообще! Два вектора должны складываться по правилу параллелограмма (или треугольника)! Ясно, что и токи, текущие в разветвлённой электрической цепи и присутствующие в законах Кирхгофа, обозначаемые на схемах стрелками, векторными величинами не являются.

Школьный стандарт должен быть тесно связан со стандартами вузовской науки. Ведь если школьник на координатных осях при решении задачи по любой школьной дисциплине не нарисует стрелки, то любой школьный учитель это сочтёт, по меньшей мере, неточностью. На первом занятии по начертательной или проективной геометрии студент узнаёт, что по ГОСТу стрелки на осях координат в технических чертежах не ставятся! Этими общепринятыми обозначениями пользуются во всём мире.

Проблеме обозначений становится с каждым годом всё острее с появление новых и новых школьных учебников по всем предметам естественно-математического цикла. Стандарты на обозначения в школьном курсе отсутствуют. Порой ребёнок, переведённый из одной школы в другую (даже в одном городе), не в состоянии понять обозначения учебников из-за отсутствия стандартов на обозначения.

Литература

1. Севрюков П.Ф. Стандарт в математике //Математика в школе. – М. Школьная пресса. – 2001. – №7. – С. 60.

2. Севрюков П.Ф. Обозначения и стандарты // Физика. Приложение к газете «Первое сентября». – М. Чистые пруды. – 2002. – №35. – С. 8.

Сведения об авторе

Севрюков Павел Федорович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и информатики ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Высоцкая М.Е., Тарасова Н.Я., Шнюкова Р.П.

Развитие современного мирового сообщества характеризуется такими технологиями производства, управлять которыми сможет только высокоинтеллектуальная личность, стремящаяся к самопознанию, самосовершенствованию, самореализации. Поэтому на систему школьного образования возлагается ответственность за организацию учебного процесса, создающего условия, пространство выбора для проявления индивидуальных особенностей каждого (Л.И. Боженкова, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, И.С. Якиманская).

Одной из актуальных проблем сегодня является проблема развития творческих особенностей учащихся. В педагогике развитие творческого потенциала рассматривается как неотъемлемая часть процесса развития личности. Образование достигнет своей цели, если будет создана среда, в которой могла бы развиваться творческая личность.

Сегодня эта проблема особенно актуальна, когда образование находится в напряженном процессе реформирования. Цель школы на данном этапе – формирование личности школьника с максимальным учётом его индивидуальных возможностей, способностей, развитие его творческого потенциала.

Способности творческие – система свойств и особенностей личности, характер, степень их соответствия, требующих определённого вида творческой деятельности и обуславливающий уровень её результативности. Это умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, находить связь [4: 239].

Современный социальный заказ школе провозглашает приоритет общечеловеческих ценностей, предоставление возможности полного проявления и развития способностей каждого учащегося, что влечёт за собой обновление школьной программы. Ранняя профориентация на технический или гуманитарный профиль ущемляет возможности гармоничного развития учащихся. Содержанием базового школьного образования должны быть знания, практические умения и навыки, опыт творческой работы, опыт эмоционально-ценностных отношений.

В целостном педагогическом процессе в классах начальной школы формирование творческих способностей средствами ИКТ – это необходимое условие всестороннего развития личности.

Сегодня многие школы оснащены специализированным программным обеспечением. Сразу возникла проблема смещения аспекта курса информатики с прагматического на общеобразовательный прикладной [12: 7].

Изучение теории развития творческих способностей позволяет сделать вывод, что в основе их развития лежат знания, умения и навыки, которые являются основой всех форм обучения и образования. Многими зарубежными и отечественными педагогами и психологами подчёркивается, что творческие способности основываются на таких познавательных процессах, как восприятие, представление, память, мышление и зависит от уровня интеллектуального развития ребёнка.

Современные психологи (В.П. Зинченко, А.Б. Орлов, С.Д. Смирнов, В.И. Слободчиков, И.Н. Семенов) активно

обращают внимание на такие базисные категории сознания, как внутренний мир, эмоциональное мироощущение, рефлексия, смыслообразование, которые сегодня ещё не получили должного раскрытия в психологической науке.

Согласно ведущих идей психолого-педагогических теорий Л.В. Занкова,В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина формирование творческих способностей должно осуществляться на любых предметах, стать специальной целью, опираться на достижения современной науки, иметь технологическую основу. Информатика в начальной школе – это особый предмет, в ходе изучения которого младшие школьники целенаправленно осваивают информационные знания и умения, приёмы и способы работы с различными источниками информаций.

Специфические черты информатики как науки и как учебного предмета определяют её особые возможности в процессе развития личности. В работах С.А. Бешенкова, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика указывается, что многие умения и навыки, формируемые при её изучении, носят в современных условиях общеучебный, общеинтеллектуальный характер.

В настоящее время в исследовании проблемы развития творческих способностей школьников при обучении информатике или с использованием ИКТ достигнуты значительные успехи. Так, известны в этой области работы В.Н. Батяевой, А.П. Гришаевой, Т.Н. Гурьевой, С.Г. Дебердеевой, Г.Г. Ясневой и др. Авторы отмечают, что на уроках информатики или на уроках с использованием ИКТ младшие школьники не просто усваивают учебный материал, но учебный материал активно способствует их развитию, создаются условия для формирования их творческих способностей.

По мнению С.А. Бешенкова, С.Г. Дебердеевой, Н.В. Матвеевой и др.[7: 19], использование ИКТ ставит следующие задачи, способствующие формированию творческих способностей младших школьников:

1) становление *интеллектуальной компетентности* учащихся через расширение понятийного опыта личности (знакомство с понятиями «информация», «компьютер», «модель», «алгоритм» и их ролью в формировании современной картины мира);

2) формирование навыков *интеллектуальной инициативы и творчества* как способности самостоятельно, по собственному побуждению осуществлять поиск, обработку, хранение информации, в том числе и посредством современных компьютерных технологий для решения учебных задач и для освоения различных областей жизнедеятельности;

3) формирование механизмов *интеллектуальной саморегуляции* через формирование теоретического мышления, через знакомство учащихся с принципами формализации, структурирования информации;

4) развитие *алгоритмического и логического стилей мышления* с учётом *уникальности склада ума* учащихся через овладение основными мыслительными операциями, такими как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение; формирование умения последовательно, четко и непротиворечиво излагать свои мысли, представлять сложное действие в виде последовательности простых;

5) процесс *интеллектуального развития* должен строиться на основных понятиях *пропедевтического курса информатики*, таких как «информация» и «информационные процессы», «алгоритм» и «исполнитель», «модель» и «моделирование», «компьютер» и др.

Такой подход в педагогике не случаен, т.к. понятийное мышление рассматривается в качестве высшей стадии интеллектуального развития, способствующего развитию творческих способностей. Интеллектуальная способность является основной в развитии творческих способностей [4: 170].

Благодаря пропедевтическому курсу информатики, закладывается прочная основа, позволяющая не тратить в базовой школе время на объяснения прописных истин, а использовать на уроках знания, полученные на других уроках, как материал для обобщения и развития знаний школьника, его творческих способностей с информационной точки зрения [6: 15].

Однако в пропедевтическом курсе информатики понятия формируются на уровне представлений, определения не даются в явной форме, поэтому в системе, по мнению авторов, должны отсутствовать задачи на усвоение текста определения. Кроме того, следует отметить, что задачи, используемые при обучении информатике в начальных классах, прежде всего, связаны с формированием умений и навыков учащихся, их творческих способностей [6: 9, 7: 10].

Для формирования элементов теоретических знаний и овладения учащимися соответствующими им видами деятельности необходимо использовать специальную систему задач. Задачи должны быть направлены на формирование и усвоение понятий, необходимых для успешной творческой реализации личности:

- показ практической значимости нового понятия или его значимости для дальнейшего продвижения в изучении предмета;
- актуализацию знаний, умений, необходимых при формировании данного понятия;
- выделение существенных признаков понятия;
- усвоение текста определения понятия;
- использование символики, связанной с понятием;
- установление свойств понятия; применение понятия.

Известен учебный курс В.В.Дубининой «Уроки развития», который представляет собой вариант интерактивной дисциплины, синтезирующей на системно-логической основе фрагменты классических наук – психологии, педагогики, эргономики, логики, физиологии, теории управления и информатики. М.А. Холодная указывает, что необходимо создание условий для совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка за счёт обогащения его умственного опыта на основе индивидуализации учебного процесса и внешкольной деятельности. Отсюда возможности использования ИКТ в интеллектуальном развитии младших школьников, формировании их творческих способностей в процессе обучения [3: 38].

Освоение информатики, активное применение ИКТ предполагает формирование основных приёмов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, ограничения), которые являются необходимыми компонентами развития творческих способностей. Кроме того, позволяет проводить обучение быстрыми темпами на высоком уровне трудности, в том числе с применением ИКТ; осуществлять переход от реальных объектов к их моделям (абстракция); демонстрировать и моделировать реальные процессы, развивая творческие способности, фантазию, воображение; включаться в процесс переработки информации; осваивать особенности «интегральных психических процессов» (в виде целеполагания, планирования, прогнозирования, принятия решений, оценивания, рефлексии и т.п.) при решении задач с использованием ИКТ; успешно следовать алгоритму, как частному случаю инструкции, что позволяет судить не только об уровне усвоения содержания информатики учащимися, но и об индивидуальных интеллектуальных возможностях личности, её творческом потенциале.

Интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения стало ведущей

идеей психолого-педагогических теорий Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, согласно которым оно должно осуществляться на любых предметах, стать специальной целью, опираться на достижения современной науки, иметь технологическую основу.

Этими авторами представлена система упражнений, направленная на развитие основных показателей творческих способностей младших школьников:

1. Становление интеллектуальной компетентности учащихся через расширение понятийного опыта личности (формирование научных понятий у учащихся).

2. Развитие логического стиля мышления с учётом уникальности склада индивидуального ума каждого из учащихся.

3. Формирование механизмов интеллектуальной саморегуляции (развитие теоретического мышления).

4. Формирование навыков интеллектуального творчества и инициативы (развитие творческого мышления).

Данная система упражнений позволит реализовать цели и задачи обучения в процессе формирования понятий начального курса информатики, будет способствовать активному развитию определённых видов мышления:

- системного мышления – способности к рассмотрению объектов и явлений в виде набора более простых элементов, составляющих единое целое;

- алгоритмического мышления – умения анализировать последовательность действий для достижения какой-либо цели, а также умения решать задачи, ответом для которых является описание последовательности действий;

- объектно-ориентированного мышления – умения работать с объектами, объединять отдельные предметы в группу с общим названием, выделять общие признаки предметов в этой группе или общих действий, выполняемых над этими предметами;

- формального мышления и способности применять логику при решении информационных задач – умения выполнять операции над понятиями и просыми суждениями.

В процессе обучения также происходит развитие потребности учащихся к познанию, самостоятельности, а это, в свою очередь, способствует развитию духовных способностей и формированию общей информационной культуры младшего школьника. Развитие творческих способностей возможно лишь в процессе усвоения и практического применения специальных знаний, умений и навыков. Успешному решению творческих задач способствует активизация психических свойств, относящихся к эмоционально-интеллектуальной структуре личности. Эти свойства имеют непосредственное отношение к обучению школьников информационным технологиям и взаимосвязаны с творческими способностями и уровнем их развития. Важнейшим фактором развития творческих способностей является развитие эмоционального отношения к деятельности. Во время обучения эмоциональные качества личности учащихся являются необходимым условием развития их исследовательской активности, рождения новых потребностей, заинтересованности [8: 77].

Активизация познавательной деятельности ученика без развития его познавательного интереса не только трудна, но практически невозможна. Вот почему в процессе обучения информатике или с использованием информационно-коммуникационных технологий необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества [9: 75].

По мнению А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова и др., для решения цели и задачи

развития творческих способностей младших школьников нужно учитывать и исходные принципы:

1. Знания – фундамент творчества, так как творческая деятельность ученика не может выйти за пределы имеющихся у него знаний.
2. Строгий отбор учебного материала.
3. Многократность повторения поразному организованного изучаемого материала.
4. Разностороннее развитие ученика.
5. Формирование устойчивого интереса к учению.
6. Обучение грамотному выполнению заданий.
7. Постоянный контроль.
8. Индивидуальный подход.

В педагогическом словаре даётся характеристика понятию «информационные технологии» как методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации. Психологи А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов отмечают, что под способностями обычно понимают такие индивидуальные особенности, которые могут объяснить лёгкость и быстроту приобретения знаний и навыков. Творческие способности в области информационных технологий можно представить как сочетание способностей, от взаимодействия которых зависит успех работы в этой области.

Сближение понятий «творческие способности» и «психические свойства» даёт возможность формирования, организованного развития и воспитания творческих способностей путём педагогического воздействия на психические свойства личности младшего школьника. Это означает, что творческие способности к информационным технологиям, развитие которых зависит как от индивидуальных психических и физиологических свойств личности, так и от характера информационных технологий, в процессе которых происходит развитие этих качеств, есть, прежде всего, результат развития и совершенствования психических свойств, их целенаправленного воспитания во время обучения [2: 74].

Сближая эти понятия, психологи отмечают некоторую первичность психических свойств по отношению к способностям. В психологии выделяются специальные и общие способности. Способности к информационным технологиям относятся к специальным способностям. Они не даются человеку с рождения в готовом виде, не передаются по наследству. Человек рождается с задатками (природными предпосылками развития способностей), которые представляют собой анатомо-психофиологические особенности в организме.

У младших школьников склонности и способности совпадают и развиваются параллельно. Развивая склонности ребёнка к информационным технологиям, мы развиваем его интерес к ним, умение анализировать, сравнивать, рассуждать, т.е. логически мыслить. Задатки являются той основой, без которой немыслимо развитие способностей. Дружинин В.Н., рассматривая концепции творческих способностей, отмечает, что в их основе лежат общие умственные способности. Но не обязательно высокий уровень развития интеллектуальных способностей предполагает хорошо развитые творческие способности. Дружинин В.Н. в «Психологии общих способностей» высказывает мнение о существовании трёх точек зрения на отношения творчества и интеллекта [4: 211, 9: 80].

Таким образом, использование ИКТ в обучении, уроки информатики способствуют формированию творческих способностей младших школьников, их интеллектуальному развитию. Как показывают исследования И.К. Конопатовой, Н.В. Матвеевой, Л.П. Панкратовой, Е.Н. Челак, процесс развития творческих способностей школьников должен строиться на вос-

питании психических свойств личности младшего школьника, причём свойств, которые имеют непосредственное отношение к творческой деятельности.

Важно развивать различные виды мышления, которые являются основой для развития творческого потенциала школьника. Развитие различных видов мышления даёт возможность успешного освоения основных информационных понятий, таких как «информация» и «информационные процессы», «алгоритм» и «исполнитель», «модель» и «моделирование», «компьютер» и др.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной развитию творческих способностей личности, даёт возможность выделить некоторые рекомендации для стимулирования творчества:

- предлагать учащимся какой-либо парадокс для обсуждения;
- воздерживаться от оценок;
- учить детей замечать противоречия;
- помогать детям видеть аналогии;
- учить детей быть настойчивыми в достижении необходимой информации;
- преодолевать привычку обыденного взгляда на жизнь;
- доверяться догадке, интуиции;
- воспринимать новшества и изменения, не противиться им;
- развивать потребность в учении и самообразовании;
- создавать атмосферу доброжелательности и доверия, которая пробуждает у учащихся потребность в творческом самовыражении.

Литература

1.Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983.

2.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз., 1997. – 96 с.

3..Дебердеева С.Г. Развитие интеллектуальных и творческих способностей младших школьников на уроках информатики // Информатика и образование. – 2003. – №10. – с. 80-87.

4.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб: изд. «Питер». 2000. – 368 с. 5.Златопольский Д.М. Задания для внеклассной работы по информатике. – М.: Чистые пруды, 2006.

6.Матвеева Н.В. Обучение информатике во 2 классе : методическое пособие (В.Матвеева, Н.К.Конопатова, Л.П.Панкратова, Е.Н.Челак). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2004. – 287 с., ил.

7.Матвеева Н.В. Обучение информатике в 3 классе : методическое пособие (Н.В.Матвеева, Н.К.Конопатова, Л.П.Панкратова, Е.Н.Челак). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 420 с., ил.

8.Развитие творческой активности школьников/Под ред.А.М. Матюшкина ; Науч.-исслед. ин –т общей и педаг.псих. Аккад. пед наук СССР.- М.: Педагогика, 1991.– 160 с., илл.

9.Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.

10.Теплов Б.М. Способности и одаренность. – М.: Март, 2002. – 322с.

11.Федяинова Н.В. Развитие креативного мышления на уроках информатики в начальной школе// Проблемы обучения информатике и информатизации учебного процесса: Сборник трудов научно-практической конференции (23–24 марта 2006 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – С. 81–87.

12.Челак Е.Н., Конопатова Н.К.Развивающая информатика. Методическое пособие.- М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001. – 208 с., ил.

13.Якиманская И.С. Развивающее обучение.– М.: Педагогика, 1979. – 70 с.

Сведения об авторах

Высоцкая Марина Евгеньевна – учитель начальных классов высшей ка-

тегории МБОУ СОШ № 22 г. Ставрополя. Сфера научных интересов – исследования в области развития творческих способностей младших школьников.

Тарасова Надежда Яковлевна – старший преподаватель кафедры изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ. Отличник народного просвещения, исследования в области обучения детей изобразительному искусству. Издано учебно-методическое пособие «Учим детей рисовать».

Шнюкова Раиса Петровна – зав. кафедрой изобразительного искусства ГБОУ ВПО СГПИ, доцент. Отличник народного просвещения, заслуженный учитель РФ.

* * *

РАЗДЕЛ II. ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЯ, ОБЫЧАИ, ПОНЯТИЯ, ПРАКТИКА

ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.П. ВАХТЕРОВА

Бобрышов С.В.

Педагогическое творчество В.П. Вахтерова отличает глубокий системный подход в разработке теории воспитания и обучения. Данный подход, во-первых, основывался на всестороннем, подлинно научном комплексном осмыслении практически всех основных теоретических и практических находок, наработанных отечественными педагогами в XIX веке, и актуальных проблем педагогики, проблем нравственности и нравственного воспитания – в первую очередь, а, во-вторых, имел ярко выраженный авторский почерк, представлял оригинальную целостную концепцию нравственного воспитания высокого уровня теоретического обобщения.

Педагогические труды В.П. Вахтерова в совокупности отражают сложные и многогранные стороны демократизации всей системы народного образования России конца XIX – начала XX века. Они являлись существенным вкладом в формирование комплекса передовых для своего времени учебных педагогических пособий. Проблеме нравственного воспитания посвящены такие работы, как «Основы новой педагогики» (1913), «Нравственное воспитание и начальная школа» (1901), «Национальное воспитание» (1918), «Воспитание общественности» (1900) и др. Данными учебными книгами пользовались тысячи народных учителей. В совокупности работы В.П. Вахтерова представляют стройную систему взглядов на сущность, цель, задачи, содержание, средства и методы нравственного воспитания.

Сквозь все труды В.П. Вахтерова красной нитью проходит утверждение непреходящего значения воспитания и образования. Он писал: «чтобы стать хорошим хозяином своей участи, недостаточно ходить на помочах званых и незваных вождей, надо самому иметь просвещенный ум, реальные знания, обладать творческими силами и общественными стремлениями и действовать самостоятельно. А для этого необходимо хорошее образование и воспитание» [3:6]. При этом ученый подчеркивал, что «наша вера в то, что воспитание и образование в состоянии вывести нас на светлую и прямую дорогу, подкрепляется еще талантливостью нашего народа» [3:6]. Однако это со всей очевидностью ставит вопрос о неудовлетворительности наших школ, выпускники которых в большинстве случаев годны «лишь только для казенной службы, не требующей ничего кроме исполнения чужих приказаний», о необходимости серьёзного улучшения методов и приемов обучения и воспитания, носящих по большей части характер случайности и бессистемности, но главное – о востребованности разработки новых основ современной педагогики, включающих «широкий принцип, объемлющий и связующий все частные цели, методы и материал; начало, которое объедини-

ло бы и организовало бы и в мыслях, и в действительности, и в теории, и в практике всю совокупность разнообразных элементов педагогики» [3:7-8]

Создавая свою педагогическую концепцию, В.П. Вахтеров особенно тщательно прорабатывал в ней место воспитания в целом и нравственного воспитания, в частности. При этом одними из ведущих моментов выступили вопросы обоснования научных основ изучения ребенка и решения задач его воспитания как главной проблемы педагогической науки. Для обеспечения многостороннего изучения ребенка он предлагал строить его с позиций антропологизма – наиболее прогрессивного подхода, разрабатываемого в тот период педагогической наукой и практикой. Ученый писал, что ребенок должен быть изучен и в биологическом, и в психологическом отношениях и притом в самом процессе его развития. Принципиально важно, что «это должно быть изучение динамическое, а не только статическое», т.е. по мере роста и развития ребенка в соответствии с конкретным идеалом воспитания данной эпохи. Он подчеркивал, что в процессе работы педагог должен использовать не только свои наблюдения, но и «может присоединить к ним результаты работ и психологов, и антропологов, и биологов и т.п. с тем, чтобы сообразовывать с законами развития ребенка его воспитание, смену методов и материалов для его образования, по мере возрастания своего воспитанника» [3:33-34]. Однако В.П. Вахтеров делает специальное замечание, что новая педагогика должна дополнить идею развития еще и рядом субъективных элементов, которых не достает эволюционной теории. Для педагога важно не только то, как идет развитие ребенка с точки зрения постороннего наблюдателя, т.е. с объективной внешней стороны, но и то, «что именно соответствует этому процессу в душе ребенка, какими чувствами, усилиями воли, желаниями проявляется, а, быть может, и вызывается процесс развития внутри самого ребенка, в области его сознания и чувства, равно как и в смутной области, стоящей на границе безотчетного, где только чуть, чуть брезжит сознание». Это позволяет особое внимание обратить на субъективную, внутреннюю сторону развития, устремленную к личности ребенка, его уму, сердцу, душевным силам [3:34-35]. Оценивая данный подход, следует заметить, что он позволил внести совершенно новые аспекты в понимание проблем и задач педагогической деятельности, усилил психологическую составляющую воспитания детей, заострил интерес педагогической науки к выявлению и пониманию глубинных закономерностей многогранного личностного развития. И именно этот подход, подчеркивал В.П. Вахтеров, объединяет и связывает посредством одной идеи все вопросы, связанные с воспитанием физическим, умственным и нравственным.

Нравственность раскрывалась В.П. Вахтеровым как вид общественных отношений, в процессе которых действия человека в обществе определяются и регулируются с помощью норм. В свою очередь, нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов, ценностных ориентиров, стремлений, обычаев и традиций. «Сама нравственность, – писал ученый, – сводится к общественным стремлениям и поступкам. Если бы люди были одиночками и не встречались друг с другом, не было бы самого понятия о морали. При мощном содействии этих стремлений мы объединяемся в союзы и другие организации. Эти общественные инстинкты и стремления и есть тот цемент, который связывает людей в целые общества. Еще на заре человеческой жизни социальные чувства объединяли первобытных людей в общества, и только благодаря общественным союзам эти люди вышли победителями в борьбе со зверями и природой, только благодаря им создан язык» [2:330-331].

Соответственно сказанному идеалы нравственного воспитания В.П. Вахтеров выводил из идеала общественного. И в целом процесс формирования нравственности человека осуществляется на основе приспособления к общественному идеалу. Ученый утверждал, что задача нравственного воспитания – «жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа. <...> Жизнь для других, наравне с жизнью для самого себя, – это тот высший принцип, который проповедует христианство. Тот же принцип провозглашает философия. Такую жизнь воспевают поэты. Тому же самому учат нас примеры великих друзей человечества. Может ли быть сомнение в том, что тот же самый принцип должен быть проведен и в воспитании, и в обучении ребенка и юноши» [4:241].

Нацеленность и содержание нравственного воспитания, по убеждению В.П.Вахтерова, состоит в том, чтобы, направляя развитие растущего человека, влияя на формирование его способностей, на духовное совершенствование, создать наиболее благоприятные условия для его социального общежития, для приготовления к жизни в обществе на гуманно-демократических принципах. Раскрывая глубинную сущность нравственного воспитания как восхождения к общественным идеалам, он отмечал: «...Наши наиболее возвышенные и чистые нравственные идеалы, действительно, составляют наилучшие из всех нам известных условий наибольшей устойчивости расы, общества и всего человечества, и в то же время самые верные средства воспитать наибольшее число всесторонне развитых и одаренных личностей, не ограничивая из того развития ни сословием, ни народностью, ни языком. Это потому, что наши идеалы представляют собою простое сознание заключенных и в нас самих, и в природе, законов, сил и возможностей к гармоническому и всестороннему развитию физических, умственных и нравственных способностей всех без единого исключения личностей и к объединению их на почве солидарности, любви, братства, всеобщего блага и свободы» [4:80-81].

Но каковы роль и предназначение нравственного воспитания для каждого отдельного человека? В.П. Вахтеров в ответе на этот вопрос обращает внимание на то, что нравственное воспитание, равно как и умственное и нравственное развитие, необходимо каждому человеку не только потому, что оно поможет ему лучше выполнить все его общественные и семейные обязанности, но и поможет более успешно построить свою личную жизнь. Данный момент исключительно важен, так как позволяет расширить представление о функциональных задачах нравственного воспитания, ибо на практике, в реальной жизни следует готовить не только хороших работников, но и «хороших людей», то есть осуществлять свободное развитие человеческой личности.

Среди ведущих факторов нравственного развития личности В.П. Вахтеров особое место отводил взаимодействию личности и общества. Утверждая, что «развитие личности и развитие общества идут совместно и параллельно друг с другом, потому что они связаны между собою бесчисленным множеством нитей», ученый делал вывод о том, что обогащение знаниями, увеличение умственных сил обязательно должно сопровождаться нацеленностью на то, чтобы стать нравственнее, стремлением жить в обществе по законам и нормам нравственности [3:50]. «Что между обществом и личностью может быть установлена гармония, без нарушения интересов того и другого – это для нас вне сомнения», утверждал ученый [3:49]. А потому в практической работе чрезвы-

чайно важно достигнуть примирения между интересами личности и общества, готовить детей к жизни в современной социальной среде, к удовлетворению личного стремления к счастью. При этом важно согласовать оба эти требования. Принципиально к тому же, что общество не должно поглощать личность, а наоборот, должно всячески помочь её развитию. Именно поэтому актуальнейшей задачей нравственного воспитания является подготовка свободных граждан, с одной стороны, сознательно выполняющих свои общественные обязанности и долг перед государством, народом, а с другой – умеющих разумно использовать свои гражданские права, уважать законы страны. При этом особое внимание должно быть уделено развитию у детей «чувства собственного достоинства, атрофируемого в старой школе, и на пробуждение общественных инстинктов» [2:230].

Важна также мысль педагога о том, что «воспитывать в детях общественные стремления немыслимо без изучения личных детских наклонностей; а, изучив их, следует идти навстречу постепенно просыпающимся нормальным детским интересам и стремлениям, удовлетворять и содействовать их правильному развитию». Во главу угла в школе должна быть поставлена природа детей, психические свойства их возраста, их индивидуальные склонности и т.д. В рамках этого тезиса он настоятельно подчеркивал необходимость индивидуализировать процесс воспитания, сделать индивидуально применяемыми меры воспитательного характера сообразно с особенностями детей [3:22].

Определяя факторы нравственного воспитания, В.П. Вахтеров не мог не коснуться и вопроса взаимодействия школы и религии. Он исходил из того, что наука и религия, научное и религиозное миропонимания несовместимы, а потому воспитание и образование должны носить научный, светский характер. В преподавании в школе дисциплин религиозного цикла ученый видел основную причину формализма и догматизма в знаниях и убеждениях учащихся. Содержание школьного образования, убеждал он, должно способствовать выработке у учащихся понимания единства и нераздельности всей науки, культуры, обеспечивать связь науки с нравственностью. В частности, он подчеркивал: «Образование должно быть светским; оно должно быть основано на началах свободы совести и веротерпимости и не должно стоять в зависимости от духовенства той или иной церкви» [2:226].

Еще одним основанием своей концепции нравственного воспитания В.П. Вахтеров определил вопрос о роли национального воспитания и образования, центральным ядром которого выступает воспитание у детей с раннего возраста любви к родине и другим народам. Чтобы любить свое отечество, подчеркивает ученый, надо, во-первых, знать его, знать его настоящее и прошлое, заслуги его великих поэтов, писателей, композиторов, художников, ученых, общественных деятелей, народное творчество. Рассказы родных и знакомых, уроки учителей, книги способны внушить детям любовь к родине в самом обширном смысле этого слова, любовь к ее языку, ее преданиям, народному творчеству, ее культуре – и духовной и материальной, ее героям, ее прошлому, ее настоящему и ее великому будущему. При этом В.П. Вахтеров указывал, что духовно-нравственное развитие личности должно осуществляться с опорой на приоритетные национальные ценности в их неразрывной связи с ценностями общечеловеческими. Особое аксиологическое значение в этой связи приобретает возможность обучаться на родном языке. Опираясь на данный тезис, В.П. Вахтеров отстаивал право нерусских народов Российской империи обучать подрастающее поколение на родном языке. При этом за русским языком признавалось право выступать сред-

ством «для взаимного общения между разноязычными племенами, населяющими страну» [2:226].

По глубокому убеждению В.П. Вахтерова, успеху в нравственном воспитании способствуют только твердо установленные нормы, которые сдерживают ребенка от импульсивных действий и моментальных, необдуманных, неосмотрительных поступков. В разработке же и внедрении таких правил поведения должны принимать активное участие сами школьники. Таким образом, процесс нравственного воспитания в качестве своего первого и важнейшего элемента включает развитие у детей нравственного сознания, то есть выработку устойчивых моральных представлений, понятий, суждений, оценок. При этом источниками знаний о нравственности, кроме образования, призваны выступить многочисленные жизненные ситуации, личный опыт учащихся, пример окружающих лиц – родителей, педагогов, да и всех незнакомых ребенку людей, разноплановая деятельность воспитанников. В этой связи В.П. Вахтеров писал: «Условием наилучшего действия нравственного внушения является его сознательность. Надо, чтобы ум ученика воспринял ваше требование, как логически и незыблемо обоснованное, чтоб он не только верил в его справедливость, но и понял его» [4:62].

Наряду с необходимостью развития нравственного сознания В.П. Вахтеров всесторонне обосновывал важность одновременного воздействия на эмоциональную и волевую сферу детей. Пробуждение и побуждение высоких нравственных чувств в процессе воспитания выступает, с точки зрения педагога, совершенно необходимым условием становления высоконравственной личности. При этом важно, чтобы эти чувства побуждали каждого воспитанника к каждодневному совершенствованию своего нравственного опыта, чтобы они в полной мере реализовывались в деятельности, соответствующей этим чувствам. В свою очередь это означает, что воздействие на чувства, на эмоциональную сферу ребенка должно гармонично сочетаться с воздействием на его волю, ибо у ребенка без образа, без представления, без идеи не может проявляться чувство, а без чувства не может быть произвольного действия, для которого нужна еще энергия воли.

Целенаправленное воздействие на волю в процессе нравственного воспитания означает, по В.П. Вахтерову, придание надлежащего направления волевым усилиям воспитанника. Однако при этом следует учесть, что направлять волю ребенка надо не прямо и непосредственно на его желание сделать недобрый поступок (у ребенка попросту не хватит на это его «энергии воли»), а на самую мысль, дабы отвлечь его внимание от предмета или образа, вызывающего злое чувство. Важно переключить внимание воспитанника на другой предмет, достаточно интересный и близкий, чтобы он мог легко сосредоточить на нем свои мысли. Необходимым условием выполнения волевого действия ученый считал стойкость мотивов, чувство ответственности перед товарищами и взрослыми, их одобрение или порицание поступков и действий. Заключительным этапом волевого действия, определяющего поступок, поведение, педагог признавал исполнение действия, приводящее к достижению цели. Учителю необходимо вырабатывать у учащихся умение подчинять свое поведение устойчивой цели, сформировавшемуся убеждению, исполнять принятое решение, не взирая на трудности, проявляя настойчивость, выдержку.

В совокупности вышерассмотренные положения позволили В.П. Вахтерову сформулировать важнейший принцип организации нравственного воспитания, постулирующий установление в процессе воспитания неразрывной взаимосвязи сферы сознания, эмоционально-чувственной и волевой сфер детей: «Ум, чув-

ство и воля – вот три неразрывно связанные звена одной цепи, вот три колеса, одно за другое цепляющиеся, вот три силы в одном соединении, где в действительности может играть преобладающую роль каждая из трех сил, но где главенство должно принадлежать первой из этих сил – уму» [4:93].

Значимым для нравственного воспитания следствием соединения ума, чувств и воли выступает выработка нравственных убеждений. Их В.П. Вахтеров рассматривал в качестве важнейших мотивов поведения учащихся, дающих им возможность находить ту единственную линию поведения, которая бы соответствовала принятым нормам и требованиям морали. В целом, по В.П. Вахтерову, главным результатом нравственного воспитания выступают действия, поступки, в целом нравственное поведение ученика. При этом ведущим показателем уровня нравственной воспитанности может быть принята именно выработка учеником привычек поведения, в которых бы гармонично соединялись его слова и дела. В этой связи ученый убежденно замечал, что «...самые скромные моральные требования, если они опираются не на заученные слова только, а на созданную путем многочисленных упражнений и повторений привычку, бесконечно ценнее самых превыспренних моральных требований, если последние не закреплены привычкой, а остаются только в области красивой фразы» [3:373]. Соответственно важнейшую задачу нравственного воспитания детей В.П. - Вахтеров видел в непрерывном расширении круга привычек, составляющих в совокупности культуру поведения. Выработку таких привычек он считал возможной только в условиях педагогически целесообразной организации всей жизни и разносторонней деятельности учащихся.

В качестве ведущего средства нравственного воспитания В.П. Вахтеров определяет образование. Именно в процессе обучения, как последовательно показывал он во многих своих работах, на фундаменте глубокого и осознанного усвоения научных знаний о природе, обществе и человеке преимущественно и развиваются умственные и нравственные силы учащихся, определяются мотивы и закладываются начала нравственного поведения. При этом формирование нравственно целостной личности определяется в первую очередь содержанием изучаемого в школе материала, которое призвано обеспечить передачу молодому поколению общечеловеческого культурного наследия, достижений прошлых цивилизаций, претворить в убеждения и верования, в чувства и стремления все наиболее ценное из того, что приобретено до настоящего момента в области искусства, науки, творчества, что входит в идеал умственного и нравственного развития. «Мы считаем необходимым, – писал ученый, – передать будущим поколениям и нашу цивилизацию и нашу довольно сложную культуру, сделать их наследниками всего нашего культурного богатства. <...> Только подняв воспитанника на эту высоту, мы приспособим его к современной жизни и дадим ему возможность деятельно участвовать в современном ему обществе, вложить в общую сокровищницу цивилизации и культуры и свою каплю меду» [3:10-11]. А потому, особо подчеркивал В.П.Вахтеров, учитывая безусловную зависимость нравственного формирования личности от умственного совершенствования, крайне необходимо добиваться связи умственного развития с развитием интеллектуальных и нравственных чувств, волевых качеств. Вслед за К.Д.Ушинским он считал формирование нравственно целостной личности завершенным, если у человека выработано постоянное желание, готовность и умение путем напряженной внутренней работы обретать твердые нравственные убеждения, следовать своему нравственному

идеалу в повседневной жизнедеятельности, осуществлять поведение в соответствии с нормами и требованиями общечеловеческой морали.

Значимую роль в вопросах формирования нравственности В.П. Вахтеров отводил воспитанию учащихся в коллективе. Он убедительно показывал, что важнейшей составной чертой нравственности человека является коллективизм. В силу того, что по природе своей человек – существо общественное и ему органично присуще стремление к совместным действиям, солидарности, взаимопомощи, к общественной жизни и деятельности, коллективизм объективно выступает в качестве общечеловеческой нравственной ценности. Привычка заражаться общим настроением и общими интересами, имеющая корни в наследственности, созданной веками, укрепляется в школе, приобретает здесь новое качество и переходит в жизнь.

Дети в школе не только сходятся вместе, они, подчеркивал В.П. Вахтеров, еще живут здесь наполненной общей жизнью. А потому у них есть общая радость и общее горе, общие минуты увлечения работой и общий отдых. Лишь настоящему коллективисту присуще обозначенное чувство общественности. Оно означает умение «жить в ладу с людьми, жить с ними общей жизнью, думать об общих интересах, работать для общества» [2:123]. И эти чувства, стремления, интересы следует развивать у детей с малых лет и в семье, и школе. Ученый утверждал, что воспитание общественных чувств и привычек должно опираться на естественное влечение самих детей к объединению и стать содержанием воспитательной работы школы. За время обучения в школе дети должны научиться жить в детском сообществе и подготовиться к жизни в различных социальных объединениях взрослых. В процессе бесед, непосредственного общения с детьми учитель, не навязывая детям этических норм, создает подходящую социальную среду, кружок товарищей с тем, чтобы сами воспитанники в своих общих играх, затеях, работах, увлечениях, в обсуждении общих дел, в столкновениях интересов, самолюбий учились жить в обществе себе подобных, выполняли установленные элементарные правила общежития. В условиях коллективной деятельности дети сами вынуждены будут подчинять личные капризы и интересы общим интересам товарищества. На этой почве в товарищеской среде, коллективе у детей зарождаются чувства дружбы, солидарности и справедливости, они сами приходят к мысли разработать определенные правила для игр, занятий, общения, добиваться надлежащей атмосферы в товарищеском объединении. Детям должна быть представлена возможность самим выбирать из допустимых игр, дел, занятий то, что им нравится, критиковать, принимать или отвергать предложения воспитателя [2:343].

Раскрывая воспитательный характер детских коллективных объединений, В.П. Вахтеров отмечал, что в этих условиях под влиянием складывающегося общественного мнения хвастливый ребенок приучается к скромности, задира – к сдержанности, застенчивый и робкий – к смелости. Благодаря здоровому общественному мнению в детском коллективе складываются традиции, выполняющие роль сдерживающего воспитательного средства. Однако ученый замечает, что детский коллектив как воспитательный фактор первоначально должен управляться учителем. По мере его укрепления и развития в управлении коллективом возрастает роль ученического самоуправления, которое постепенно обеспечивает нормальное функционирование всех его органов, осуществляет самоконтроль учащихся, предупреждает недопустимость отрицательного влияния детей друг на друга. Педагог справедливо утверждал, что если учитель создал детское сообщество (коллектив учащихся), он овладевает коллектив-

ным мнением, педагогически управляет жизнедеятельностью коллектива. Такое объединение становится в руках учителя оружием, с помощью которого он сможет заставить работать самых отъявленных лентяев, соблюдать порядок и тишину самых отчаянных шалунов. Пользуясь этим же оружием, учитель добьется и положительного воздействия учащихся друг на друга. Однако для этого необходимо, чтобы требования учителя являлись требованиями «товарищеского сообщества», класса учеников. Тогда класс силой своего влияния, одобрением одних и осуждением других, выражая общее мнение, в состоянии заставить ученика сдерживать даже самые сильные ненужные и вредные свои порывы [4:191-192]. Примечательно, что данные мысли В.П. Вахтерова о силе воспитательного воздействия коллектива чуть позже практически дословно повторит и разовьет в целостную теорию детского коллектива другой выдающийся отечественный педагог – А.С. Макаренко.

Еще одним значимым источником и средством нравственного воспитания В.П. Вахтеров определял труд. Он разделял точку зрения многих педагогов-предшественников на то, что труд обладает «животворной силой», служит источником подлинного человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья. Но чтобы труд в полной мере реализовал свои потенциальные возможности по формированию нравственно целостной личности, необходимо возбудить у детей интерес к этому виду деятельности, сделать трудовой процесс для них интересным и посильным, систематическим и радостным. Лишь в этом случае, подчеркивал В.П. Вахтеров, ученик вынесет из школы «твердое убеждение в том, что только регулярный труд обеспечивает и успех, и здоровье и дает человеку нравственное удовлетворение» [4:151].

Мощным средством нравственного воспитания с точки зрения В.П. Вахтерова выступает игра. Он подчеркивал, что благодаря воспроизведению в процессе игры самых различных действий взрослых и отношений между ними, дети усваивают эти разноплановые отношения как между людьми, так и в целом к окружающей действительности, примеряют на себя те или иные черты характера, присущие изображаемому лицу, учатся руководить другими или же подчинять свои достижения интересам товарищей, коллектива. Характеризуя уникальные воспитательные возможности игры, ученый отмечал: «Чего нельзя сделать прямым привлечением детей к участию в делах общественного значения, того можно достигнуть посредством целесообразной организации детских игр. Главное свойство игры состоит в том, что в ней упражняются те самые способности, какие необходимы в жизни» [4:222]. Кроме того, В.П. Вахтеров высоко ценил игру как средство для выражения и тренировки творчества и самодеятельности детей, как источник пробуждения собственных сил формируемой личности. Значительным воспитательным влиянием игры на формирование основ поведения ребенка он также считал дружеские отношения, устанавливаемые в процессе игры между её участниками. Опыт дружеских отношений невозможно переоценить, так как в дальнейшем он может не просто переноситься на общение и другие виды деятельности, а в состоянии выступить определяющей силой в них.

Но чтобы детские игры в полной мере реализовали свой воспитательный эффект, в них, замечает В.П. Вахтеров, необходимо порой участие взрослых. Каждому учителю важно вмеру и умеючи осуществлять педагогическое руководство играми детей: «Почему бы учителю, ничем не насилуя детей, без всякого принуждения, ничем не ослабляя интереса игры, не внести в эти игры воспитывающие, облагораживающие мотивы, светлые, радостные образы, заставить

ребенка путем самовнушения превратиться в игре в доброго человека, в деятельного общественного работника, в примирителя, в справедливого и гуманного судью, в добросовестного, радеющего о мирских интересах старшину и т.д. Ведь если дети сами не вносят этих мотивов в свои игры, так только потому, что ни окружающая их действительность, ни книга – ничто не познакомило их с этими мотивами» [4:224-225]. Таким образом, убедительно показывает В.П. Вахтеров, игра может и должна быть целенаправленно используема педагогами для достижения различных задач нравственного воспитания, для развития личности ребенка в целом.

Среди совокупности методов и средств нравственного воспитания В.П. Вахтеров особое внимание уделял воздействию на детей живым словом. Осуществляемое при помощи слова нравственное просвещение, утверждал ученый, должно происходить всегда и везде: на уроках; в процессе повседневного общения учителя с детьми; путем специально организованных бесед, посвященных разъяснению норм нравственности, выявлению духовных ориентиров, моральных ценностей и требований, направленных на выработку умения оценивать с нравственных позиций свое и чужое поведение. Он указывал: «Школа может и должна внести луч света в эту непроглядную тьму, своим примером показать, что убеждения действуют на детей лучше и вернее, чем какие-либо наказания. И школа уже и теперь делает кое-что в этом направлении» [4:165].

В.П. Вахтеров называет ряд условия, позволяющих эффективно использовать слово как метод нравственного убеждения. Во-первых, это личный пример учителя, его искренность и правота, уважение к воспитанникам. Ученый поясняет, что требования учителя должны быть конкретными, справедливыми, последовательными и целесообразными, обращенными к рассудку, чувствам и воле детей. Во-вторых, слово учителя должно быть выражено в доступной, наглядной форме, соответствовать возрастным особенностям учеников, вызывать у них интерес, а главное – целенаправленно воздействовать на выработку нравственных качеств, совершенствование поведения. Далее, при разъяснении норм и требований поведения детям крайне необходимо внушать уверенность в том, что они в силах делать добро, осознавать правильность своих поступков, так как, оказывая ученику доверие, мы тем самым поднимаем его в собственных глазах, даем ему силы бороться со своими недостатками [4:72].

Кроме сказанного следует назвать также следующие методы нравственного воспитания, на целесообразность и необходимость каждодневного использования которых обращал внимание В.П.Вахтеров:

- упражнение в нравственном поведении, т.е. многократное выполнение учащимися определенных действий, заданий и поступков для выработки и закрепления нравственных навыков и привычек поведения. Важным при этом было добиться, чтобы ребенок как можно чаще опирался на то, что есть лучшего в его сердце и уме, и чтобы он целенаправленно подавлял то, что есть в нем грубого, жестокого, эгоистичного [4:152];
- выработка у учащихся дисциплинированности на фоне положительных эмоций через поддержание у них интереса к классным занятиям, развитие их любви к школе, через стимулирование их деятельного участия в установлении регулярных школьных порядков и так называемой «системы естественных наказаний». Ученый подчеркивал, что из школы важно изгнать муштру, телесные наказания, порицания и хулы учителем ученика, слепое послушание и неразлучное с ними терпение, когда все основано на приказаниях и повиновении. Все это атрофирует и извращает способности де-

тей, отучивает их действовать самостоятельно. Лишь надлежащим образом поставленная дисциплина в школе будет содействовать целям нравственного воспитания, т.к. позволит воспитывать детей не только для поддержания классных порядков, а, в первую очередь, для блага самих детей, для общества, для народа. Соблюдение дисциплины призвано содействовать развитию у детей лучших природных способностей и задерживать развитие склонностей, вредных для равновесия организма [4:152].

Абсолютное большинство названных положений концепции нравственного воспитания В.П.Вахтерова сохраняют свою актуальность и в наши дни, в начале XXI века. Обоснованные цель нравственного воспитания, его составные части, факторы и задачи, в числе которых – воспитание трудолюбия, патриотизма, гуманизма, организованности и дисциплинированности, нравственной убежденности, сдержанности, скромности, коллективизма и др., обусловленность нравственного воспитания единством процесса обучения и воспитания, все это определяет не только успешное личностное развитие каждого человека, но и помогает в целом обществу стать нравственно здоровым, жизнедеятельным, целеустремленным. Главное же – это гуманистическая обращенность ученого к личности ребенка. И как манифест звучат сегодня слова В.П.Вахтерова: «Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам, каждое событие в жизни, в рассказе оценивать с точки зрения блага других, предоставлять ученику посильное участие в деле, служащем интересам всей школы, может быть даже деревни, околотка, фабрики, волости; приучать мысль ученика чаще возвращаться к этой цели, с этой точки зрения определять значение своего и чужого поступка, логически связывать с нею все другие цели» [4:240].

Литература

1. Вахтеров В.П. Воспитание общественности // Русская мысль. – 1900. – кн. 40.

2. Вахтеров В.П. Избр. пед. соч. – М., 1987.

3. Вахтеров В. Основы новой педагогики. Т.I. – М.: Сытин, 1913.

4. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. – М., 1901.

Сведения об авторе

Бобрышов Сергей Викторович – д-р пед. наук, доцент, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВПО СГПИ, автор 160 опубликованных научных статей.

* * *

НЕОГУМАНИЗМ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА XIX ВЕКА В ГЕРМАНИИ И РОССИИ

Атарщикова Е.Н.

Под влиянием идей педагогики неогуманизма в Германии в начале XIX века происходит становление гимназии как учебного заведения нового типа. Этот процесс идет параллельно с преобразованием университетского дела. В реформировании гимназического образования проявилась вся мощь и идейная глубина неогуманистического движения с его доверием к человеческой природе, образованию и воспитанию человека на основе разумно разработанного комплекса идей и представлений. «Освободить ученика от гнета прежней безжизненной учебы и вывести его на путь живого самостоятельного усвоения наиболее достойного содержания, т.е. на путь истинного самообразования – такова была руководящая мысль школьной реформы. Живые наглядные образцы классической древности одновременно усваиваемые чувством и волей, должны поднять восприимчивую молодежь на более высокую ступень человеческого развития» [12:219], – замечает об идейной составляющей этой эпохи известный историк педагогики Ф. Паульсен.

В истории развития гимназии он выделяет несколько этапов реформирования и развития гимназического образования в XIX веке. Первая треть XIX века – период радостного, окрыленного надеждами строительства и организации новой формы гимназии. Ведущими организаторами и проводниками преобразований гимназического дела были прежде всего В. Гумбольдт, Зюферн и И. Шульц. Наряду с ними значительный вклад в этот процесс внесли Фр. А. Вольф, Ф. Шлейермахер и Ф.В. Гегель. Основной идеей, объединяющей всех этих мыслителей и практиков педагогического дела,была идея всестороннего образования, полностью вытекающая из сути неогуманистической идеологии. Отметим лишь основные мероприятия, которые стали содержанием реформы гимназического дела [1;2;3;4;5;6].

Прежде всего изменились требования к образованию учителей. Указом прусского короля от 12 июля 1810 г. для получения учительского звания устанавливался особый экзамен – экзамен profacultatedocendi. Этот год стал в Пруссии годом рождения особого сословия гимназических учителей. Благодаря новому экзамену, звание учителя было отделено от духовного звания, и учителя составили самостоятельную профессиональную группу. До этого времени учителями латинских школ обыкновенно были теологи, которые смотрели на учительскую должность как на переходную ступень к должности пастора. Образование их было теологическим, с гуманистически философской подготовкой. Назначали их на места школьные патроны, обычно городские думы. Определению на должность иногда предшествовал экзамен proloco, осуществлявшийся суперинтендантом. Академическая степень или свидетельство университетского профессора или заведующего семинарием от него освобождали. Экзамен, введенный указом, сдавался перед научными комиссиями, специально введенными для этой цели. Образованные при трех прусских университетах (Берлинском, Бреславльском и Кенигсбергском) научные комиссии были совещательными органами при школьной администрации. Второй их задачей были экзамены

будущих гимназических учителей. Этот экзамен по своему содержанию распространялся на все предметы гимназического курса: языки и естественные науки, математику и историю. Целью нововведения было стремление обеспечить школу учителями с новым ученым статусом и соответствующей глубокой подготовкой, в отличие от общеобразовательной программы теологического образования. Очень важным моментом было и стремление реформаторов привить учительскому корпусу гимназии здоровый корпоративный дух – чувство сословной чести ученой корпорации [12:221].

Вторым важнейшим мероприятием гимназической реформы был новый учебный план, разработанный в эти же годы. Основным элементом нового плана было установление четырех, согласованных между собой главных предметов, а именно: латинского, греческого, немецкого языков и математики. Эти предметы проходили через весь курс обучения в немецких гимназиях протестантской части Германии.

Общее число учебных часов курса, преподаваемого на протяжении 10 лет, было следующим: на латинский язык отводилось 76 недельных часов, на греческий – 50, немецкий – 44, на математику – 60. К основной группе предметов добавлялись еще 30 часов на историю и географию, и по 20 часов на естествознание и Закон Божий [12:222]. Прежняя латинская школа знала в сущности лишь один главный предмет – латинскую элоквенцию с небольшим добавлением греческого языка.

Новая гимназия, как уже было отмечено выше, стремилась к всестороннему образованию. Грамматико-литературному образованию служили древние языки и немецкий, научному – математика и естествознание, история и уроки религии. Самое важное, что необходимо здесь отметить, это то, что преподавание классических предметов велось на неогуманистических началах. Вместо прежней цели – заучивания и механического усвоения древних образцов, новая цель состояла в проникновении духом древности, которая достигалась путем основательного знакомства с наиболее выдающимися древними авторами, особенно греческими. Предполагалось, что при таком знакомстве попутно как бы само собою будет достигаться и эстетико-литературное формальное образование.

Что касается метода преподавания в обновленной гимназии, то главное изменение состояло в том, что больше места отводилось теперь самодеятельности ученика в форме самоподготовки к классному чтению, а также домашнего чтения по указанию учителя. «Самостоятельная филологическая работа в миниатюре становится гордостью выдающихся учеников» [12:223].

Третьей важной составляющей гимназического дела была новая программа выпускных экзаменов, опубликованная в 1812 году. Требования первой программы, изданной в 1788 году, были в ней расширены и точнее определены. Этой программой прежде всего предусматривалось, чтобы абитуриент владел обоими древними языками. Далее следовало сочинение на немецком и математическая задача с объяснением. Введением этого экзаменационного плана учебные заведения, имевшие своей целью подготовку абитуриентов к университетскому образованию, были выделены из массы старых латинских школ. Школам, которым предоставлялось право проводить выпускные экзамены, получили название «гимназий». С 1834 года гимназия стала единственным учебным заведением, открывавшим доступ к академическим занятиям и ученым профессиям.

Значительный вклад в реализацию программы преобразования гимназических учреждений на неогуманистических началах внес министр образования Пруссии (с 1818 по 1840) Иоганн Шульц[11].

Он всесторонне разработал и укрепил новую учебную организацию и смог обеспечить правильный надзор за деятельностью гимназий со стороны провинциальных коллегий, а также благодаря строгим экзаменам на зрелость. Он разделял многие педагогические идеи В. Гумбольдта и Г. В. Ф. Гегеля, и прежде всего такой подход к образовательному и педагогическому процессу, согласно которому «…предметы учебного курса были моментами единого организма, ни один из которых не мог отсутствовать или замещать собой другой. Не нарушая разумных пропорций в деятельности целого…»[12:224].

Реформа гимназии привела в Пруссии к преобразованию старой «ученой» школы в универсальную единую школу. Сущность проведенной таким образом реформы можно сформулировать следующим образом: заключительная часть общенаучного образования была перенесена с философского факультета университета в курс средней школы. Абитуриент новой гимназии обладал не только знанием обоих древних языков и исторически-гуманитарным образованием, основанным на широкой начитанности, но был, кроме того, основательно знаком с элементами математики и естествознания. К этому багажу присоединялось знание еще и двух современных языков. Вооруженный элементами классического и современного образования, поступая в университет, выпускник новой гимназии был способен начать изучение любой науки в рамках университетского курса. Ценой, которая была уплачена за прорыв в гимназическом деле, являлось увеличение срока учебы на 2- 3 года, а также возросшая нагрузка и связанное с ней общее переутомление учащихся. Эти же вопросы и проблемы стоят и по сей день как перед европейскими, так и перед российскими педагогами.

В России восприятие идей неогуманизма началось в связи с литературной рецепцией в 80-90-х гг. XVIII века немецкого предромантизма. Интерес к духовной жизни Германии эпохи просвещённого абсолютизма преобладал в кружке Н.И. Новикова, к которому в 1784-89 гг. принадлежал Н.М. Карамзин. Для Карамзина идеи неогуманизма связаны с именами И.В. Гёте и в особенности с И.Г. Гердера, с которым Карамзин, интересуясь его историко-философскими и эстетическими взглядами, встречался во время своего заграничного путешествия. В «Письмах русского путешественника» (1791-1792). Карамзин представил образец поэзии Гёте 1780-х гг., проникнутой эллинистическим духом. При этом он отмечал, что Гердер, Гёте и «подобные им, присвоившие себе дух древних греков», способствовали обогащению немецкого языка, формированию этических и эстетических принципов, оказавших влияние на литературу и другие сферы культуры. Эти идеи в России были особенно актуальны в перспективе создания единого литературного языка, отвечающего потребностям образованной части общества и организованного по типу новых западноевропейских языков. Обращение русских авторов к классической литературе в этот период имело определённый гражданский и нравственно-этический смысл: античный героизм представал как символическое воплощение идеалов Французской революции конца XVIII века. В контексте развернувшейся в 10-х гг. XIX века полемики о путях языкового и культурного развития русская культура как преемница греческой образованности противопоставлялась западноевропейскому просвещению, утвердившемуся на традициях латинской учёности. Отношение к античному наследию как источнику обогащения родного языка и становления новой национальной культуры явилось идейной основой кружка А.Н. Оленина, государственного деятеля, директора Петербургской публичной библиотеки. Участниками этого кружка были Н.И.

Гнедич, которому принадлежит первый полный русский перевод «Илиады» Гомера, а также С.С. Уваров, попечитель петербургского учебного округа, реформировавший российскую гимназию на принципах классического образования [13].

Система классических гимназий была упорядочена уставом семиклассных мужских гимназий 19 ноября 1864 г.[10:163-164]. Гимназии делились на две категории. В классических гимназиях в основе лежало преподавание древних языков, выпускники имели право поступать в университеты без экзаменов. В реальных гимназиях взамен древних языков увеличивался объем преподавания математики и естествознания. Окончившим эти учебные заведения доступ в университеты был затруднен, но облегчалось поступление в высшие технические училища. Анализ дискуссий относительно реформы образования, развернувшейся в российском обществе в пятидесятых-шестидесятых годах XIX столетия, свидетельствует о том, что в процессе обсуждения вопроса о возможности рецепции опыта немецкого гимназического образования достаточно активно рассматривались и базовые идеи неогуманистов[16:117-152].

14 апреля 1865 г. на должность министра народного просвещения был назначен граф Д.А. Толстой, который был уверен, что учебная система, довольно правильно поставленная С.С. Уваровым, подверглась коренной ломке в последние годы царствования Николая I. Вместо нее наступил какой-то хаос, а затем начались неудачные эксперименты. Д.А. Толстой сразу же обратился за содействием к М.Н. Каткову. «Вы знаете мое глубокое убеждение, – писал он, – что классическое образование должно лежать в основе всего. Требуется, чтобы слово обратилось в дело; помогите мне в этом»[15:138]. М.Н. Катков немедленно откликнулся на этот призыв. Под влиянием идей неогуманизма выступал за классическую систему обучения с ее концентрацией на «дисциплинирующих ум» древних языках при ограниченном преподавании естественных наук. «Концентрация возможна только на базе древних языков. Истинно европейская школа – это греко-римская школа parexcellence. Школа имеет целью воспитание ума. Воспитывать не значит развлекать, расслаблять, а, наоборот, – собирать, сосредотачивать, вводить в зрелость»[7]. Сотрудничество М.Н. Каткова и Д.А. Толстого оказалось весьма эффективным. М.Н. Катков взял на себя широкую пропаганду «классицизма» на страницах «Московских ведомостей». Граф Д.А. Толстой обеспечивал прохождение законопроектов по официальным каналам и защиту «Московских ведомостей» в правительстве.

Редакция «Московских ведомостей» превратилась в настоящий штаб по подготовке учебной реформы. Близкий к М.Н. Каткову профессор античной истории П.М. Леонтьев с его блестящим знанием древних языков занимался составлением почасовых программ для нового гимназического устава. В разработке реформы приняли участие видные чины Министерства народного просвещения: товарищ министра И.Д. Делянов, редактор «Журнала Министерства народного просвещения» Е.М. Феоктистов, члены Совета министра А.И. Георгиевский, А.М. Гезен, чиновник особых поручений при министре Б.М. Маркевич[7].

К 1870 г. усилиями М.Н. Каткова и Д.А. Толстого был разработан проект нового гимназического устава, который предусматривал сохранение только классических гимназий. Реальные гимназии упразднялись. Объем преподавания древних языков увеличивался в полтора раза за счет других предметов и прежде всего – естествознания.

После опубликования проекта в печати началась бурная дискуссия. Сторонникам классического образования пришлось выдержать длительную борьбу. В решаю-

щий момент Александр II присоединился к ним, и 30 июля 1871 г. проект был утвержден. Устав 15 мая 1872 г. заменил реальные гимназии реальными училищами. Программа преподавания в них ограничивалась техническими предметами при уменьшении количества учебных часов по истории, географии, естествознанию и новым языкам, которые считались второстепенными дисциплинами. Выпускники не имели права поступать в университеты [9: 283-284].

Классическая гимназия официально признавалась в России единственным видом учебного общеобразовательного заведения, готовящего в университет. Учебный план гимназии был переложением прусского на русские педагогические нравы. Классической гимназии предшествовал приготовительный класс. VII класс разбивался на 2 года. Древние языки и математика становились главными предметами, на первые отводился 41%, на вторые – 18% учебного времени.

Действительность не оправдала надежд на перенесенную из Пруссии классическую школу. Она вызывала огромное недовольство и даже возмущение со стороны широких слоев населения. С каждым годом росло количество неуспевающих и исключенных из гимназии. После школьной реформы 1871 г. в связи с негативным отношением в русском обществе к классической школе неогуманизм постепенно утрачивал своё значение в сфере образования. В 1890 г. были утверждены новые правила и программы для гимназий: усиленно вводились русский язык, словесность, история и физика.

Идеи неогуманизма вновь приобрели актуальность в 1890-1900-х гг. в контексте культуры т.н. серебряного века, обратившейся к античной философии, классическим темам, сюжетам и художественным формам. Распространению идей неогуманизма способствовала оказавшая влияние на культурную жизнь того времени концепция грядущего славянского Возрождения, обогащённого европейским опытом и несущего своё особое содержание.

Один из популяризаторов этой концепции, филолог-классик, профессор Московского университета Ф.Ф. Зелинский считал, что средняя и высшая школа призвана подготовить такое будущее. Проникнутая бодрым настроением «трудорадостности» и уважительной требовательности к учащемуся, школа, по его мысли, должна быть ориентирована на творческое восприятие античной традиции не как «нормы», но как «семени».

Многие учёные, педагоги, публицисты, в том числе Я.К. Грот, П.И. Капнист, указывали на необходимость сохранения классической основы общего образования, однако в гимназической практике возобладали противоположные тенденции.

Несмотря на все недостатки гимназического образовании и в Германии, и в России, следует признать то, что в его основе лежала целостная и исключительно глубокая теоретическая доктрина. В этом содержится весьма поучительный опыт для сегодняшнего дня, когда и общественное осмысление, и научное исследование сложившейся ситуации в российском образовании оказалось перед множеством противоречий, неясностей, сомнений. Вот только некоторые из них. Если гуманизация образования есть, прежде всего, его поворот к ребенку, забота о развитии его души, то ведь и улучшение способов обучения с целью облегчения ребенку усвоения знаний, то есть наработка и использование технологий тоже является одной из задач гуманизации? Но тогда как быть с тем, что технологизация педагогической деятельности, которая является по существу искусством воспитания и обучения, вроде бы в принципе невозможна? Или: до какой степени педагогическая деятельность – искусство, а до какой – «строгий технологический цикл», «то есть «обработка человека человеком»?

Если взглянуть на генезис любой педагогической идеи, то оказывается очевидным, что она сначала становилась фактом сознания педагога-мыслителя, чаще всего выявленным им в процессе педагогической деятельности и затем осмысленным теоретически, характеризуя уровень педагогической культуры, и только позднее это идея начинает «обустраиваться», то есть обрастать приемами и методами осуществления, «технологизироваться». У нее нарастает практический потенциал, она постепенно выводится на «цивилизационный» уровень развития. И при дальнейшей «технологической детализации» она все более теряет свою связь с высокой культурой – «культурой духовности» и переходит в «культуру полезности», вырождаясь, утрачивая личностно-созидающую силу, становясь лишь «техникой». И потому задача духовно-нравственного становления педагога актуализируется, становится приоритетной, и ориентация на массовый выпуск учителя, главной добродетелью которого является владение «новейшими технологиями», все более начинает осознаваться как бесперспективная.

Сегодня проблема гуманизации образования – и в практике, и в теории – несет больше вопросов, чем ответов. Рассматривая сущность гуманизации образования, всегда ли мы видим, как она связана с гуманитаризацией, и где, собственно, «области действия» гуманизации и гуманитаризации? Если гуманизация образования – это обращение его содержания, характера педагогической деятельности и отношений к личности, к духовным ценностям, то о каких ценностях идет речь – о национальных, общечеловеческих, религиозных, христианских или внерелигиозных? Если ценностью демократического общества является свобода от идеологии в воспитании, образовании, тогда как относиться к стремлению разных конфессий прибрать школу и даже вузы под свое влияние, насаждать религиозную идеологию? Именно к детям школьного возраста обращают свои устремления и криминализированные элементы общества, стремясь воспитать людей, принимающих за норму многие криминальные установления и убежденных в их ценности и непобедимости. Если не может быть идейного «вакуума» в образовании, то какое идейное наследие необходимо сделать «ядром» образования, чтобы последнее стало действительно гуманистическим? Если созданы школы нового типа как очаги гуманизма, то можно ли признать нормой принцип платности обучения? Ведь он делает эти школы элитарными (в смысле – школами для социальной элиты), уничтожая главное завоевание демократии – равенство в обучении, доступность для детей из всех социальных слоев школ любого типа? А как оценивать интеллектуальный отбор детей в «престижные» школы? Как относиться к оттоку хорошо развитых детей из средних общеобразовательных школ и, тем самым, искусственному созданию более сложной ситуации для обучения в них оставшихся? А как воспринимать вымывание из общеобразовательной школы наиболее творческих педагогов? А как учитывать и купировать душевное состояние детей, «оставленных» в обычной школе? Как гарантировать нормальную социальную «встречу» в последующей их общественной практике этих двух социальных потоков – воспитанников элитарной и массовой школ, взаимное неприятие которых было заложено искусственной селекцией? И много, много других вопросов, на которые, так или иначе, необходимо искать ответы.

Есть и другая сторона у процесса обновления образования – необходимость принципиального самоопределения системы образования «изнутри», от нее самой: как ей двигаться далее – по пути технократического совершенствования педагогического процесса, ведущего к

сомнительному результату внешней обученности и воспитанности, или по пути духовно-нравственного педагогического обеспечения обучения, воспитания и развития ребенка, пробуждения его личностного роста?

Избрать ли «западный» путь изменения образования, сориентированный на детализацию и технологизацию обучения вне связи с внутренним миром обучаемого, то есть просто достаточно добротную подготовку обучаемых к социальному функционированию? Или взять за основу специфически «восточный» вектор развития образования – как духовного введения в жесткие идеологические каноны и обучения как подготовки человека к их укреплению в отношениях людей? Или все же сохранить свой, подлинно российский, «срединный» подход к образованию, наработанную веками российскую гуманистическую традицию, когда развертывается глубинная духовная связь человека с родной культурой, народом, страной, готовя его к максимально полному духовно-нравственному осмыслению своей роли в развитии общества и соответствующему практическому осуществлению деятельности на основе полученного образования?

Эти и многие другие проблемы, к сожалению, рассматриваемые и органами управления системой образования, и наукой, и педагогами-практиками вразнобой, вне смыслового контекста гуманизации образования, сегодня обнаруживают необходимость основательного обращения прежде всего самих педагогов – теоретиков и практиков – к сущности понятия «гуманизм» и истории гуманистических педагогических проектов. Именно поэтому мы предприняли в данном исследовании попытку собственно педагогического и историко-педагогического осмысления сущности гуманизма, его исторического генезиса в европейской, главным образом немецкой педагогической традиции XVIII – начала XIX веков. Это позволило бы в дальнейшем соотнести задачи обновления образования с главными идеями гуманизма, определить направление, содержание и специфику осуществления гуманизации отечественного образования в ответственейший исторический период развития нашей страны.

Обновление образования может быть и связано, и не связано с его гуманизацией – в зависимости от его стратегических целей. Поэтому, когда говорится о гуманизации образования, это значит, что речь идет не о простом его изменении – обновлении содержания, методов, форм организации (ведь так может быть и при установке на тоталитарное общество), а о смене ориентации – от знаниевой к личностно-смысловой, при которой происходит его системное преобразование: в принципе изменяется цель образования (человекознания, ценностно-личностная ориентация педагогического процесса), его содержание (гуманитаризация, регионализация, антропологизация, фундаментализация и пр.), методы образования (активные, пробуждающие самодеятельность и творчество обучающихся, их личностный рост), способы педагогического взаимодействия учителя и воспитанника (диалог, открытость, снятие психологических защит при общении и др.).

Выход на гуманизацию образования всегда связан со сменой его парадигмальных оснований, то есть с изменениями в общественном сознании (смещение общественных ценностей в сторону приоритетности человека, осмысление образования как пути возрождения человека и общества и т.д.), также в переоценке существующего и развитие нового опыта социальных взаимодействий, в том числе и педагогического (осознание ценности духовно-нравственных связей людей, видение образования как процесса консолидации общества и др.)

Гуманизация образования – это, с одной стороны, объективный процесс, отражающий саморегуляцию и самодвиже-

ние образования как системного феномена, являющегося подсистемой материального мира, тогда его можно рассматривать как процесс спонтанный, то есть развивающийся по собственным внутренним законам, естественно отражая влияния внешнего по отношению к нему мира, в контексте которого он протекает. Фактически тут мы имеем дело с историческим процессом развития – на основе углубления самосознания человечества, развития философии, обогащения наук, в том числе и наук о человеке, расцвета искусств, опыта взаимодействия человечества – общих представлений о сущности образования, о его роли в общественном развитии, смыслах для личностного становления индивидуума. То есть происходит развитие общественного педагогического сознания, поиск обществом философских оснований для наилучшего использования, а значит, и организации образования в целях социального прогресса [6].

С другой стороны, гуманизация образования – это процесс специальной, целенаправленной деятельности общества и государства по обогащению духовных смыслов образования, процесс, который становится одной из важнейших целей общественного развития, государственной политики, а также целенаправленных индивидуальных усилий деятелей образования, осознавших личное участие в нем как свое общественное предназначение, как смысл своей социальной самореализации.

В сущности, оба представления о гуманизации образования – это две стороны одной медали, однако их связь сложна и ни в коем случае не носит характера «кальки», полной конгруэнтности. Первый процесс, естественно протекающий в рамках общего исторического процесса, является общим по отношению ко второму, более частному. Оба эти процесса связаны по диалектическому закону единства общего, особенного и единичного. Общеисторическое развитие педагогического самосознания общества и углубление гуманистических представлений о сущности, смыслах и адекватном им практическом опыте организации образования выступает «родовым местом» специального, «особенного» процесса обновления образования как целостной системы в стране, обогащения и высвобождения его человекообразующих элементов. В то же время процесс гуманизации в условиях каждого типа образовательного учреждения будет «индивидуализирован» их организационными и педагогическими условиями в любой образовательной подсистеме – школе, гимназии, лицее, колледже, вузе – станет своеобразным, единичным.

Таким образом, чтобы по-настоящему осмыслить этот целенаправленный процесс гуманизации образования, идущий в условиях конкретной страны, своеобразно развертывающийся в конкретном образовательном учреждении, необходимо рассмотреть и протекание более широкого, родового процесса вызревания сознания людей относительно ценности и необходимости гуманизации образования, накопления той философско-психолого-педагогической «кладовой потенциалов» для обновления образования – процесса, протекавшего в мире с ранних времен развития его самосознания. Образование ни в коем случае нельзя сделать, по выражению В.В.Розанова, «искусно придуманным, образующим юные души механизмом» [14: 108]. Только такое глубинное обращение к истокам идей гуманизации и их историческому развитию в общем потоке становления самосознания человечества поможет нам основательно рассмотреть сущность, противоречия, движущие силы и условия процесса конкретной реализации этих идей в отдельной стране.

Важно увидеть и то, что процесс целенаправленной гуманизации образования в любой из стран не может быть изо-

лированным, абсолютно автономным, самозамкнутым, поскольку в современных условиях коэволюционного развития человечества и мира, углубления культуры «общественного договора» между народами и странами, возникновения и углубления единого научного пространства, все более выстраивающегося универсальные связи и взаимодействия.

Литература

1. *Blättner F. Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg: 1960.*
2. *Böning H., Siegert R. Volksaufklärung. Bd. 2. Stuutgart: 2001.*
3. *Kössler F. Verzeichnis von Programm-Abhandlungendeutscher, össterreichischer und schweizerischen Schulen der Jahre 1825-1918. München: Saur: 1987.*
4. *StudienzumWandel von Gesellschaft und Bildungim 19. Jahrhundert. Göttingen: 1973.*
5. *Zumkley-Münkel C. Freicheit und Zwang in Erziehung und Unterricht. Göttingen: 1984.*
6. *Бражник Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании. Дисс… докт. пед. наук. – СПб: 2002.*
7. *Ворошилова С.В. Государственная политика России в сфере общего образования второй половины XIX – начала XX века. Автореф. дисс… канд. ист.наук.– Саратов: 1995.*
8. *Высшее образование в России. – №4. – 1996.*
9. *Джуринский А.Н. История педагогики. – М.:Владос, 2000.*
10. *История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в. // Под ред. акад. РАО А.И. Пискунова.– М., 1998.*
11. *Мотрошилова Н.В. Социально-исторические корни немецкой классической философии. – М.: 1990.*
12. *Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. – М., 1903.*
13. *Равкин З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811 – 1817 гг.). – М.: ИТПИМИО, 1993.*
14. *Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: 1996.*
15. *Степанов В.Л., Д.А. Толстой. // Российские консерваторы. – М.: 1996.*
16. *Эймонтова Р.Г. Идеи Просвещения в обновляющейся России (50-60-е годы XIX века). – М., 1998.*

Сведения об авторе

Атарщикова Елена Николаевна – профессор, доктор юридических наук, кандидат филологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ; декан историко-филологического факультета, заведующий кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются проблемы герменевтики в праве; когнитивная лингвистика, педагогическая и лингвистическая антропология; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Она автор более 170 научных и учебно-методических работ, в том числе 6 монографий.

* * *

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО

Григорьев А.Ф., Калантарян Л.А.

В конце XIX – начале XX века концепция народности образования продолжает свое развитие. Представители культуротворческого направления – П.П. Блонский, С.А. Рачинский, В.Н. Сорока-Росинский, Л.Н. Толстой – видели развитие ребенка в стимулировании его самопознания и самопроявления в создании особой культурной среды, через привлечение средств культуры, искусства, стимулировании внутри коллективных отношений. Свой вклад в развитие национального образования внес и В.Н. Сорока-Росинский. Понимая национальное воспитание как педагогическую систему, он подчеркивал, что национальное воспитание может действовать эффективно только тогда, когда национальные и этические ценности совпадают. По мнению Сороки-Росинского, для осуществления национального воспитания необходимо глубокое знание русских национальных традиций, народного уклада и быта, понимание исконных черт русского национального характера. Ученый выступал за расширение содержания народного образования посредством включения элементов народного художественного творчества в гуманитарные дисциплины, как эффективно влияющие на развитие национального чувства.

Преобразования в образовательной сфере, по мнению Сороки-Росинского, должны основываться на связи личности с ее национальной культурой. В то же время Сорока-Росинский предостерегал от насильственного навязывания русских национальных ценностей представителям других народов, населяющих Россию.

Рассматривая развитие национальной идеи в истории русской педагогики, В.Н. Сорока-Росинский скрупулезно анализирует основные психологические воззрения, на которых строилась отечественная теория национального воспитания.

Во многом разделяя взгляды К.Д. Ушинского, В.Я. Стоюнина, С.А. Рачинского на национальное образование и воспитание, Сорока-Росинский выдвигает собственную теорию национального воспитания, требования к построению и организации национальной школы. Указывая на необходимость различения понятий «национальное воспитание» и «воспитание национального чувства», он отмечает, что «воспитание национального чувства само по себе еще не дает национального воспитания, и в утрированных формах, при грубых, первобытных проявлениях этого чувства, вырождается в националистическое воспитание, то есть в такое воспитание, при котором детям внушается нетерпимость к иной нации, а национальный эгоизм возводится в принцип личного поведения, что в корне противоречит сущности педагогики» [1: 65].

Анализ концепций национального воспитания, построенных на общих философских основаниях, но оторванных от практической эмпирической педагогики или осуществляющих национальное воспитание путем изменения учебных программ и приемов преподавания, привел Сороку-Росинского к пониманию их одностороннего взгляда на проблему национального воспитания, к определению принципов которыми, по справед-

ливому тезису ученого, необходимо руководствоваться при организации русской национальной школы. Он, в частности, называет: «анализ всей совокупности реальных фактов текущей русской жизни и определение их педагогической значимости; выяснение ближайшего направления этих течений и учет вырисовывающихся в будущем новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни России» [1: 70]. Ученый отмечет, что подобный учет вех изменений общественной жизни, предполагает постоянную работу по переустройству национальной школы. Называя национальную школу постоянным движением вперед, он емко подмечает, что «сущность национальной школы не в статике, а в динамике» [1: 70].

Научные тезисы В.Н. Сороки-Росинского приобретают особую остроту и звучание в нашем современном мире. Процесс демократизации современной жизни показал теснейшую связь человека со своей общественной средой. Совершенно очевидно, что сохраняя взаимосвязь с общественной средой, человек может достичь максимального развития своих способностей, развиваясь и в иной культурной среде, и наоборот, отрываясь от своих нравственных корней, человек гибнет, превращаясь в деклассированный элемент. Современной теории национального воспитания необходимо учитывать активный переход «от народных низов к социальным верхам», катастрофический разрыв целых групп народа со своими корнями, связывавшими их с прежней средой.

Демократизация жизни русского общества первых десятилетий XX века отразилась на семейном воспитании – важнейшем факторе национального воспитания. В.Н. Сорока-Росинский отмечает, что национальная школа, наблюдая сегодняшний кризис семьи, должна синтезировать и использовать присущие семейному воспитанию традиции, ценности и нравственные идеалы [1]. Среди действенных средств семейного воспитания наука выделяет: трудовое воспитание; традиции и авторитет; а также различные виды народного художественного творчества.

Труд как важнейший фактор семейного воспитания объединяет и сплачивает членов семьи, воспитывает у ребенка почтительное к нему отношение, навыки сотрудничества, чувства собственного достоинства, при этом формируется негативное отношение к лености и безделию… «при сотрудничестве ребенок рано учится подчинять свои действия одной, не только своей, но и общей цели» [1: 83]. Справедливо отмечается, что трудовая деятельность оказывает педагогическое воздействие при условии целесообразности труда, признания его полезным, что вызывает у ребенка позитивное стремление через подражание к сотрудничеству. Семейные традиции отражают духовную жизнь и регулируют деятельность семьи.

Огромное значение как средству народного воспитания В.Н. Сорока-Росинский придавал народному художественному творчеству, и в частности, песне и сказке. «Слушая с колыбели родную песню, – подчеркивает Сорока-Росинский, – ребенок воспитывается в направлении к этим глубоко интимным сторонам души, привыкает испытывать сильные и высокие чувства, выводящие его за пределы личной, эгоцентрической жизни, и сливается с жизнью великого целого, нации; то же самое относится и к сказкам про старину, создающим великолепный материал для будущих уроков истории, а так же и сказкам про животных: в них ребенок сливается в своей пылкой фантазией с окружающей природой, одушевляя ее всю насквозь, как это в свое время делали его предки, поэтизируя ее и превращая в бесконечно интересный, близкий и богатый мир» [1: 84]. Придавая большое значение патриотическому воспитанию детей

средствами народной песни, Сорока-Росинский указывал, что многие народные песни создавались в «героические моменты исторической жизни народа», что способствовало развитию благоговейного преклонения перед отчизной, стремлению к подвигу и самопожертвованию, развитию национальной идентификации, самобытности каждого народа, его национального самосознания. По мысли Сорока-Росинского именно народная песня способна оживить в душе школьника «инстинкт героизма», тягу к подвигу и самопожертвованию.

По мнению исследователя, одной из целей национального воспитания является создание поколений способных продолжать культурную работу своих предшественников посредством создания культурных ценностей на основе преемственности, которая возможна лишь при условии духовной близости воспитываемых к родной культуре. Народную песню Сорока-Росинский причисляет к высшим этическим ценностям, способным предохранить от «зоологического национализма», при котором осознание своей национальной индивидуальности сочетается с национальным чванством, с оскорблением чужих национальных святынь.

Ученый подчеркивает, что чрезвычайно важно, чтобы нынешняя молодежь воспитывалась на народной песне. Отмечающийся в обществе подъем националистических настроений, необходимо нейтрализовать, а возросшее национальное самосознание превратить в национально-культурную работу. Народная песня способная пробудить патриотические чувства, любовь к родной земле, является необходимым и лучшим методом воспитания национального самосознания и обеспечивает его эстетическое развитие.

По мнению Сороки-Росинского, народная песня как средство национального и патриотического воспитания не достаточно используется в школьном образовании. Существующие в современных школьных программах уроки пения зачастую превращают народную песню в «сухую, казенную» [1: 135]. Ученый подчеркивает явственную необходимость воспитывать школьника не только на народной песне, но и шире знакомить его с национальной музыкальной культурой в целом, используя для этого все возможные музыкально-культурные средства.

Анализируя процесс становления русской национальной школы, В.Н. Сорока-Росинский приходит к пониманию русской культуры как системного фактора воспитания, как высшей этической и художественной ценности способной объединять для деятельности на общее благо представителей различных народностей Российской империи. Русская национальная культура, синтезируя в себе проявления творческого гения народа, способна выйти за пределы своей национальной особенности, превращаясь в общечеловеческое достояние. «В русской школе, – подчеркивает автор, – отныне нельзя будет обойтись не только без признания русской культуры одним из главнейших орудий воспитания, но также и без того, чтобы в основу этого воспитания не была положена культура национального чувства учащихся, то есть тщательное изучение этого чувства, а затем осторожный и самый внимательный уход за ним, превращение его рудиментарных и зоологических форм и проявлений в более высокие, благородные и плодотворные формы» [1: 100].

Анализ важнейших педагогических теорий – интеллектуализма и волюнтаризма – привел Сороку-Росинского к выводу о том, что сделать школу национальной, не меняя ее нынешнего, основанного на прежних педагогических принципах уклада, невозможно. Путь русской национальной школы, по его мнению, ведет к энергетизму – течению, ярко проявившемуся в отечественной психологии и педагогике в последние десятилетия.

В отличие от интеллектуализма, отдававшего приоритетное значение познавательным процессам, он признавал энергетизм высшим проявлением человеческого духа. Если с точки зрения интеллектуализма задачи воспитания сводятся к развитию познавательной деятельности, к обогащению личности разнообразными «построенными в гармоническую систему» знаниями, то с точки зрения энергетизма центром воспитания становится «активная, производительная функция души» [1: 111].

В соответствии с теорией изменяются и практические задачи школы, которая должна не столько учить, оснащая ученика разносторонними знаниями, сколько помогать учиться, способствуя выработке навыков научной, культурно-нравственной, трудовой деятельности. Школа должна развивать у учащихся «способность к действию, к творческому выявлению своего «я» к уразумению того, что человеческая жизнь есть стремление к выходу из единичного существования путем самотворчества» [1: 112].

В.Н. Сорока-Росинский выявил тесную связь теорий энергетизма и идей национального воспитания, в основании которых лежит понимание активной производительной стороны психики и деятельности человека. Воспитание, направленное на активизацию психики воспитуемого, должно опираться на понятие национального, на то, что связывает его с нацией и национальной культурой. Тем не менее не одухотворенное нравственным началом, одностороннее как энергетическое, так и национальное воспитание, по мнению ученого, рискует вырастить «деятельных и решительных эгоистов» или «отлично вышколенных, очень работоспособных карьеристов» [1: 113]. К. Ушинский в одной из статей «Труд в его психическом и воспитательном значении» указывал как раз на необходимость сделать энергетическую педагогику моральной системой. Для этого он предлагал соединить активную деятельность с нравственным началом, т.е. понимать труд как этическую ценность. Второй путь К. Ушинский видел в опоре в воспитании на народность, «как общую для всех прирожденную наклонность, дающую возможность для борьбы с дурными природными, личными, семейными качествами» [2: 73].

Отказавшись от интеллектуализма, пройдя через энергетизм к школе действия и национальному воспитанию, Сорока-Росинский убедительно показывает, что национальное воспитание не может выражаться лишь в возбуждении национальной гордости, и не может рассчитывать на успех при расширении школьной программы «сведениями из русской жизни».

Национальное воспитание должно опираться на национальный инстинкт как могучую наследственную силу, способную оказать существенное воздействие на эгоистические склонности человека. Правильно культивируемый национальный инстинкт может стать надежным помощником в школьном воспитании и направить индивидуальные стремления личности школьника туда, «куда устремляется и собственная его энергия, исходящая из глубокого бессознательного источника – из воли народа – к благу нации», превращая национальное воспитание в нравственное [1: 120].

Таким образом, идеи народной педагогики продолжают свое развитие в отечественном практическом гуманизме конца XIX – начала XX века. Они нашли свое теоретическое и практическое претворение в педагогической деятельности П.П. Блонского, С.А. Рачинского, В.Н. Сороки-Росинского, Л.Н. Толстого и др. Принцип народности имеет основополагающее значение в концепции свободного воспитания Л.Н. Толстого, национального воспитания В.Н. Сороки-Росинского.

Синтез идей национального воспитания (К.Д. Ушинский, В.Я. Союнин) привел к созданию особого типа русской национальной школы, основанной на по-

нимании духовно-нравственных потребностей русского народа (С.А. Рачинский). Основной задачей, которой являлось гуманистическое воспитание, основанное на идеалах христианской нравственности, на принципах семейного и трудового воспитания, традициях русской народной педагогики.

Обоснование задач народной школы способствовало использованию индивидуального подхода в обучении и воспитании, развитию творческих способностей учащихся на основе русского народного художественного творчества. В одной из основных проблем народного просвещения – сближения учебного материала с жизнью наметились новые пути – введение в программу народных школ родиноведения и последовательное использование краеведческого материала на каждой ступени обучения. Что в свою очередь вызвало необходимость применения системного научного подхода в изучении местного материала (Е.А. Звягинцев), расширения просветительской деятельности, создания научно-исследовательских обществ.

Таким образом, и сегодня идеи и концепции гуманистов Л.Н. Толстого, В.Н. Сороки-Росинского, К.Д. Ушинского находят свое отражение в современной научной проблематике национального воспитания, сохраняя научно-практическую значимость и остроту.

Литература

1. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко.– М.: Педагогика, – 1991. – 240 с.

2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. / Сост. Э.Д. Днепров / Под ред. А.И. Пискунова. Т.1 Теоретические проблемы педагогики. – М.: Педагогика, 1953. – 584 с.

Сведения об авторах

Григорьев Анатолий Федорович – декан факультета искусств, доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

Калантарян Любовь Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ В АСПЕКТЕ ГЕНДЕРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Швецова О.С.

В коллективном сознании общества существуют гендерные стереотипы, приписывающие определенные роли лицам мужского и женского пола. Это, прежде всего, стереотипы, касающиеся распределения социально-демографических ролей: для женщины более значимой является роль матери, домохозяйки. Мужчинам предписывается материальное обеспечение семьи, также для них важным является включенность в общественную жизнь, профессиональная успешность.

Другие гендерные стереотипы касаются профессиональной сферы: женщинам предписывается исполнительская и обслуживающая деятельность (образование, здравоохранение, торговля, социально-бытовая сфера), для мужчин более подходит инструментальная сфера деятельности, техника, творческая и руководящая работа, а также тяжелая физическая работа. Наконец, существуют стереотипы, касающиеся политической деятельности: большинство людей считают, что политика – не женское дело [4].

Вопросы полоролевых стереотипов обсуждались еще древними философами. Так, на жестком разделении функций между мужчинами и женщинами настаивал Лукиан, утверждавший, что, создав мужчину и женщину, природа предпочла, чтобы они оставались верными своему естеству, т. е. чтобы ни женщины не вели себя вопреки природе, как мужчины, ни мужчины непристойно не изнеживались.

Современные авторы Дж. Мани и П. Такер [4] позитивные моменты в гендерных стереотипах видят в том, что они поддерживают межличностное и межгрупповое взаимопонимание и сотрудничество. Они отмечают, что данные стереотипы должны быть не только ригидными, но и гибкими, чтобы, с одной стороны, обеспечивать устойчивость представлений, а с другой – не останавливать развитие общества.

Начиная с промышленной революции (вторая половина XVIII в. – XIX в.), намечается тенденция к усреднению психополовых особенностей, *размыванию* гендера. В XVIII веке возникает и *феминизм*, достигший наибольшей социальной активности к шестидесятым годам XX века.

Учёные выделяют в истории женского движения три «волны». «Первая волна» относится главным образом к суфражистскому движению XIX-го и начала XX-го веков, в котором ключевым вопросом было право голоса для женщин. Под «второй волной» понимают идеи и действия, связанные с женским освободительным движением, которое начало развиваться с 1960-х годов и выступало за юридическое и социальное равенство женщин и мужчин. «Третья волна» является продолжением «второй волны» и реакцией на её неудачу. Появление «третьей волны» относят к 1990-м годам [3]. Истоки феминизма принято датировать концом XVIII-го – началом XIX-го века, когда мнение о том, что женщина занимает угнетённое положение в обществе, в центре которого стоит мужчина, стало получать более широкое распространение. Феминистское движение берёт начало в реформаторском движении западного общества XIX-го века. Впервые требования равноправия были выдвинуты женщинами во время Войны за независимость в США (1775–1783). Первой американской феминисткой считают Абигейл Смит Адамс (1744–1818). Она вошла в историю феминизма благодаря своей

знаменитой фразе: «Мы не станем подчиняться законам, в принятии которых мы не участвовали, и власти, которая не представляет наших интересов» (1776) [4].

Гендерные особенности вследствие промышленной революции и усреднения социальных ролей мужского и женского населения приобретают все более размытый характер ввиду постепенного повышения социальной активности женщин (начиная с XVIII века). Все реже на практике можно наблюдать реальное воплощение типичной маскулинной патриархальной роли мужчины в семье, что соответствует роли единственного кормильца семьи. Женщины на протяжении почти нескольких веков (конец XIX – XXI вв.) работают, и мужчины не являются единственными кормильцами семьи. Процесс маскулинизации женщин (женщина как один из кормильцев семьи, или даже как единственный кормилец семьи) приводит к изменению демографической ситуации в странах с развитой экономикой.

Самая характерная черта нашего времени – это резкое снижение рождаемости в развитых странах. В Западной и Центральной Европе, и в Японии коэффициент рождаемости давно уже упал ниже предела, необходимого для простого воспроизводства населения, точнее ниже 2,1 ребенка на одну женщину детородного возраста. В некоторых богатейших регионах Италии, например в Болонье, коэффициент рождаемости в 1999 году снизился до 0,8; в Японии он составил 1,3. Можно сказать, что Япония и вся Южная Европа (Португалия, Испания, Южная Франция, Италия, Греция) движутся прямиком к общенациональному самоубийству, которое должно наступить где-то в конце XXI века. К тому времени население, например, Италии, которое составляет сегодня 60 миллионов человек, может снизиться до 20-22 миллионов; население Японии, составляющее сегодня 125 миллионов, упадет до 50-55 миллионов. Да и в Западной и Северной Европе коэффициент рождаемости составляет сегодня 1,5 и меньше. В США коэффициент рождаемости тоже не превышает показатель 2; более того, он устойчиво снижается. Добавьте к этому то, что сегодняшний не слишком низкий коэффициент достигается за счет большого числа недавних иммигрантов, которые пока что, будучи американцами в первом поколении, по инерции поддерживают высокий уровень рождаемости, свойственный их родным странам, например Мексике. В Японии и в Южной Европе численность населения достигла своего максимума, как и в Германии. В США она еще будет расти в ближайшие 20-25 лет, правда, после 2015 года большинство населения уже составят люди в возрасте 55 лет и старше [5]. Результатом снижения воспроизводства населения является старение населения, которое может привести к экономической катастрофе ввиду соотношения трудоспособного населения к нетрудоспособному 1:3.

К 2080 году среди примерно 20 миллионов итальянцев будет очень мало людей в возрасте до 15 лет, зато очень много – как минимум одна треть – тех, кому за 70. В Японии соотношение между молодежью и людьми традиционного пенсионного возраста будет примерно таким же, если не хуже. В США количество молодежи уже сегодня увеличивается медленнее, чем количество пожилых людей, переваливших за пенсионный возраст [6].

В России также происходит катастрофическое старение населения. По прогнозу Росстата, после 2005 г. в стране ожидается естественная убыль трудоспособного населения, которая составит за 10 лет 14%. К этому времени каждый третий из числа пожилых людей будет относиться к группе самых старых (75 лет и старше). В Пермской области за 3 квартала 2005 г. естественная убыль населения составила более 14 тыс. человек. За 9 месяцев 2005 г. по сравнению с соответству-

ющим периодом предыдущего года рождаемость снизилась на 5,5%, перевес умерших над родившимися в Прикамье остается значительным – в 1,6 раза [6].

Таким образом, изменение социально-демографических ролей мужчины и женщины, размывание границ гендера приводит к маскулинизации женщин, феминизации мужчин и постепенному старению и вымиранию населения.

Тот фактор, что женщина последние века помимо функции воспроизводства населения, поддержания домашнего очага, стала выполнять еще и традиционно маскулинную функцию – экономического обеспечения семьи, привел в результате перераспределения энергий, к снижению демографической функции женщин. Мужчины также частично взяли на себя феминную функцию – воспитание детей. Но ввиду психофизиологических особенностей (тоннельное зрение, например), мужчине достаточно сложно осуществлять присмотр за детьми.

Женщина адаптировалась к маскулинной роли (материальное обеспечение семьи) значительно лучше, чем мужчина к феминной (воспитание подрастающего поколения и «поддержание домашнего очага»). Таким образом, в настоящее время происходит активная маскулинизация женщин и фиктивная феминизация мужчин (или ее начало), поскольку история данного процесса значительно менее долгая, чем маскулинизации женщин.

Начиная с промышленной революции, происходит активное внедрение в производственную практику женского труда. Таким образом, женщина, фактически выполняя функцию добытчика, обретает мужские психополовые особенности (см. ниже).

Обозначая процесс размывания гендера, необходимо четко определить понятие *гендера*. Гендер – это смоделированная обществом и поддерживаемая социальными институтами система ценностей, норм и характеристик мужского и женского поведения, стиля жизни, способа мышления, ролей и отношений мужчин и женщин, приобретенных ими в процессе социализации [7]. Гендерные представления являются нормативными представлениями о роли мужчин и женщин в зависимости от их пола.

«Пол» и «Гендер» являются двумя разными и все же весьма связанными понятиями. Биологический пол определен по рождению, к биологическому полу относятся первичные и вторичные половые признаки. Гендер формируется прижизненно в процессе воспитания ребенка как мальчика или как девочки и обусловливается обществом и культурой в данный конкретный период истории.

Основные особенности традиционных гендерных представлений [7]:

· бинарность; иерархичность; патриархатность: женское подчинено мужскому; неравенство обосновывается природой, естественным ходом вещей;

Эти представления являются репрессивными как в отношении женщин, так и мужчин.

Традиционное восприятие гендерной идентичности [7]:

Феминность (женственность)

· эмоциональность; инстинктивность; «мягкость»; слабость – «слабый пол»; красота; заботливость; интуиция; общительность; эмпатичность.

Маскулинность (мужественность) [7]:

· Интеллект; рациональность; независимость; активность; сила; авторитарность; склонность к риску; сдержанность в эмоциях; способность достигать своего, побеждать.

Женщины в работе начинают демонстрировать традиционно мужские гендерные (психополовые) особенности: интеллект, рациональность, деловую хватку и мн. другое (см. выше).

Мужчины начинают уделять большое внимание заботе о собственной внешности, в частности, появилось понятие *метросексуал*. *Метросексуал* – неологизм для обозначения современных мужчин любой сексуальной ориентации, ко-

торые придают большое значение своей внешности (физическая форма, одежда, аксессуары) и, соответственно, тратят массу времени и денег на совершенствование своего внешнего вида и образа жизни. В XIX веке схожий культурный феномен был известен под названием *денди*. Метросексуалы не уступают женщинам в заботе о своей внешности, посещают косметические салоны, щепетильно следуют моде [8].

Термин «метросексуальность» был придуман в 1994 году британским журналистом Марком Симпсоном, который соединил в одном слове эпитеты «столичный» (англ. metropolitan) и «половой, сексуальный» (англ. sexual). Из самого термина следует, что метросексуальность распространена в крупных городах с претензией на космополитизм, мегаполисах. Позднее появился идеологически противоположный термин – «ретросексуал» мужчина, придерживающийся традиционных взглядов на отношения с женщинами и мужскую манеру одеваться, а также юберсексуал – что-то среднее между ними [8].

Таким образом, *феминизм* (маскулинизация) женщин в некоторой степени порождает *метросексуализм* (феминизацию) мужчин. Доказательством этого является одновременное возникновение этих двух понятий в период промышленной революции.

Женщины, включаясь активно в социальную жизнь, начиная работать как мужчины, обеспечивать семью наравне с мужчинами, теряют часть своей феминности, доказательством чему является, избавление от корсета, неудобного на работе, мода в одежде и в прическах 30-х годов «под мальчика».

Женщины, теряя часть феминности, приобретают во внешности и в поведении маскулинность, мужчины все более увлекаются собственной внешней красотой – возникает феномен *денди*, описанный еще у А.С. Пушкина, в наше время именуемый *метросексуальностью*.

Но забота о красоте не является единственным феминным приобретением мужчин, они также начинают разделять с женщинами функцию воспитания подрастающего поколения. В настоящее время на Западе практикуется такое понятие, как отпуск по уходу за ребенком для мужчины.

В Швеции все работающие родители имеют право на 18 месяцев отпуска, во время которого их заработная плата компенсируется в равных долях правительством и работодателем. Для поощрения родителей, как минимум 3 месяца из 18 должны быть использованы вторым родителем, как правило, отцом. Подобное законодательство действует и в Норвегии [9].

В настоящее время относительно плохо развита защита оплаты отпуска по беременности и родам в таких странах, как Австралия и США, которые вообще не гарантируют оплачиваемые отпуска по беременности и родам, хотя и позволяют по 12 нерабочих недель каждому из родителей – в США и 1 год для матери – в Австралии. В Канаде законодательство было улучшено в 2000 году, после чего отпуск по беременности и родам увеличился с 10 до 35 недель, поделённых между родителями [9].

В Китае полагается отпуск и для будущих отцов. Конечно, взять его можно только уже после того, как малыш появится на свет. И хотя на время отпуска и у женщин, и у мужчин зарплата, а также другие выплаты сохраняются на 100-процентном уровне, многие стараются не злоупотреблять отпусками. В основном, конечно же, это касается мужчин, особенно тех, кто работает в частных компаниях, где длительное отсутствие на работе, мягко говоря, не приветствуется. По закону уволить работника нельзя, но зачастую после длительной отлучки придется забыть и о карьерном росте, и о бонусах. Уж очень высока конкуренция в Китае. Что касается медицинского обслуживания, то в большинстве случаев оно бесплатное. После рождения первого ребёнка семье полагаются единовре-

менная выплата в размере 450 долларов. Правда, ежемесячно на протяжении 18 лет мать будет получать ещё 15 долларов. Однако если в семье появился второй ребёнок, то никаких выплат не полагается. Более того, ещё несколько лет назад за второго ребёнка штрафовали («Одна семья – один ребёнок») [9].

Современные психополовые различия мужчин и женщин все более стираются, размываются, в то время как стереотипные представления о мужском и женском гендере не очень существенно меняются на протяжении последних веков. Излишнее акцентирование половых различий, жесткое противопоставление мужского и женского начала, традиционно осуществляется с давних времен. И.С. Кон пишет, что «издавна шел спор, считать ли более желательной поляризацию мужского и женского начала, при максимальном совпадении индивидуальных качеств с соответствующим культурным стереотипом (сильный, грубый, энергичный мужчина и слабая, нежная, пассивная женщина), или, напротив, их преодоление и сочетание в одном лице (сильный, но одновременно мягкий мужчина и нежная, но вместе с тем самостоятельная женщина)? Причем на более высоких уровнях развития культуры и философской рефлексии предпочтение обычно отдается второй модели, сулящей большую степень взаимопонимания полов, тогда как в первом случае их отношения мыслятся как иерархические, основанные на господстве и подчинении» [1] – по типу: «Да убоится жена мужа своего».

Важно учитывать два основных направления, связанных с гендером: преувеличивающие и игнорирующие различия между женщинами и мужчинами. Р. ХарМастин и Дж. Марасек называют их альфа- и бетапредубеждениями [1].

Альфапредубеждения предполагают, что существуют реальные и качественные различия между характеристиками, ориентациями, возможностями, ценностями мужчин и женщин. Исследователи, придерживающиеся этой позиции, «поляризуют» женщин и мужчин; при этом поддерживаются различные роли, базирующиеся на «естественном природном» основании. Примеры альфапредубеждений: концепция об особом, «женском», способе мышления Belenky M. F. [1]; теории о неотъемлемых особенностях поведения женщин – заботливости и поддержке Chodorow N. [1], об их особом моральном сознании и этике. Примеры альфапредубеждений можно найти в социобиологии и эндокринологии. Обнаруженные здесь гендерные различия объясняются генетическим (биологическим) детерминизмом или влиянием андрогенов на функционирование мозга. Например, промискуитет и социальное доминирование мужчин интерпретируются как природные явления, уходящие корнями в генетическое выживание вида или инстинкты [1].

На основании современных данных биологии был сделан вывод: нет доказательств, что в основе различий поведения мужчин и женщин лежат биологические факторы [1].

Альфапредубеждения работают в том случае, когда надо сформулировать новые исследовательские задачи, связанные со спецификой жизненного опыта женщин в отличие от социальной жизни мужчин.

Бетапредубеждения игнорируют и минимизируют различия между мужчинами и женщинами. Как правило, в психологических исследованиях игнорируются проблемы, связанные с содержанием жизни женщин. Предполагают, что исследования, основанные на мужской выборке, могут быть обобщены для объяснений поведения и переживания женщин. Преуменьшение различий приводит к иллюзии, что женщины имеют равный с мужчинами доступ к материальным ресурсам, равные возможности в отношении работы и руководящей деятельности [2: 231].

Приведенные выше направления – альфапредубеждения и бетапредубеждения – не раскрывают сути происходящих в современном обществе процес-

сов. Альфапредубеждения раскрывают не реальное состояние современных психополовых особенностей, а житейское представление о гендере – коллективные бессознательные представления о гендере, проявляющиеся в экспектациях группы по отношению к мужскому и женскому индивиду.

В последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда авторов. Ф. Л. Джейс [1] полагает, что гендерные стереотипы способствуют доминирующему положению мужчин и дискриминации женщин. Более того, приверженцы новой точки зрения считают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин. Они служат источником психической напряженности мужчин и непригодны для воспитания мальчиков. Указывается, что эти стереотипы не подходят большинству мужчин. Кроме того, они вредны, потому что мужчины, не принимающие их, подвергаются общественному осуждению, те же, кто пытается им следовать, совершают над собой насилие. Дж. Плек [1] даже придерживается мнения, что, за исключением агрессивности, мужчины и женщины похожи друг на друга в своем поведении, и их не следует дифференцировать по характеру половых ролей.

Первый отрицательный эффект состоит в том, что существующие стереотипы образов мужчин и женщин дают эффект увеличительного стекла, поскольку различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем они есть в действительности. Так, К. Мартин [1] в одной группе предложил мужчинам и женщинам отметить, какими качествами из сорока предложенных (среди которых были «типично мужские», «типично женские» и «нейтральные») они обладают. Во второй группе мужчинам и женщинам было предложено определить, какому проценту мужчин и женщин присуще каждое из сорока качеств. В первой группе, где опрашиваемые оценивали сами себя, половые различия вы явились только по пяти качествам: эгоцентризм, цинизм, сопереживание, плаксивость, суетливость. Во второй группе различия между мужчинами и женщинами обнаружились по всем качествам. Показано, однако, что мужчины и женщины воспринимают гендерные различия довольно значительными в тех областях, где их пол рассматривается положительно, а при рассмотрении негативных сторон различия стараются преуменьшить.

Второй отрицательный эффект половых стереотипов – это разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события, что наглядно проявилось при восприятии взрослыми детей разного пола. Дж. Кондри и С. Кондри [1] проделали любопытный эксперимент: испытуемым показывали фильм о девятимесячном ребенке; при этом одной половине зрителей говорилось, что этот ребенок – мальчик, а другой половине – что девочка. В одном из показанных эпизодов ребенок начинал кричать после того, как из коробки внезапно выпрыгивал попрыгунчик. Те, кто считал ребенка мальчиком, воспринимали его «рассерженным», а те, кто считал ребенка девочкой, воспринимали ее «испугавшейся». Кстати, одной из причин большего количества сердечно-сосудистых заболеваний является стереотип – «мужчины не плачут» – экспектации к мужскому гендеру, связанные с приписыванием мужчинам «мужественности, контроля над чувствами», а по сути – неэмоциональности.

Опрос родителей, проведенный через сутки после рождения ребенка, показал, что девочки воспринимались более мягкими, миловидными, более похожими на мать; при этом отцы были более стереотипными в таких оценках [1].

Маленькие девочки, по мнению взрослых, имеют более приятную внешность, чем мальчики. Миловидных

младенцев в большинстве случаев считают девочками [1].

Дж. Рубин [1] с коллегами опросили родителей, имевших однодневный опыт общения со своим младенцем в первый день его появления на свет. Младенцы мужского и женского пола не различались в оценках по активности и другим поведенческим признакам. Однако девочек описывали как маленьких, хорошеньких, красивеньких, а мальчиков как более настороженных, уверенных и сильных.

Уже пятилетние дети обладают стереотипным восприятием детей разного пола. К. Смит и Л. Барклай [1] показали, что одного и того же ребенка пятилетние дети описывали как большого, некрасивого, шумного и сильного, если считали его мальчиком, и как красивую, спокойную, слабую, если считали его девочкой.

Сходный эффект выявлен и при оценке родителями способностей своих детей. Экклз [1] показала, что родители, исходя из существующего стереотипа, считают способности сына к математике выше, чем дочери, даже в том случае, когда их успеваемость одинакова.

Этот эффект гендерных стереотипов проявляется и в том, что из единичного случая делаются далеко идущие обобщения. Например, стоит женщине-водителю совершить нарушение правил дорожного движения, как мужчины сразу восклицают: «Я же говорил, что женщины не умеют водить машину!» Здесь проявляется эффект пристрастного отношения к той группе, к которой принадлежит оценивающий. Вильямс и Бест [1] установили, что женщины неизменно демонстрировали более положительное отношение к женщинам, чем то, которое демонстрировали по отношению к женщинам мужчины, а мужчины в свою очередь также неизменно демонстрировали более позитивное, чем женщины, отношение к мужчинам.

Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу [1]. Считается, как пишет Н. Н. Обозов [1], что мужчина должен быть выдержанным, уравновешенным, беспристрастным во взаимоотношениях с другими людьми. Женщина же может позволить себе каприз, а когда ее обидят, она может и поплакать. Большая эмоциональность женщин является одним из устойчивых гендерных стереотипов. М. Джекмен и М. Сентер [1] выявили, что только 22% мужчин думали, что оба пола в равной степени эмоциональны. Из оставшихся 78% соотношение тех, кто считал более эмоциональными женщин, и тех, кто считал более эмоциональными мужчин, составляло соответственно 15:1. Ответы женщин оказались идентичными.

Для лица мужского пола прослезиться – значит нарушить норму мужественности. В результате у мальчиков может развиться фемифобия [1], т. е. страх перед проявлением у себя женственности. У взрослых мужчин появление этого страха может быть обусловлено представлениями, что гомосексуализм присущ мужчинам с чертами женственности. Поэтому мужчины с выраженным традиционным подходом к мужской роли могут считать, что раз мужчина не должен быть эмоциональным, то незачем совершенствовать экспрессивные способности и способность понимать эмоции других – эмпатию. В результате природные различия между мужчинами и женщинами увеличиваются.

Таким образом, некоторые психополовые гендерные врожденные особенности развиваются по двум линиям:

- они могут сглаживаться ввиду достаточно идентичной социальной ситуации развития мужчины и женщины (совместное обучение в ДОУ, школах институтах без учета психополовых различий);
- психополовые особенности могут обостряться под влиянием гендерных стереотипов – социальных психополовых стереотипов.

Сглаживаться будут, скорее *внутренние* психополовые особенности – черты ха-

рактера, присущие мужчинам и женщинам (см. выше) постепенно усредняются. Обостряться под влиянием социальных экспектаций к гендеру будут *внешние* психополовые особенности, заключающиеся в демонстрации миру своей половой идентичности. Примером подобных гендерных стереотипом может служить ожидание *неэмоциональности* мужчины. Доказательство вредоносности данного социального стереотипа является большая распространенность сердечно-сосудистых заболеваний среди мужчин ввиду отсутствия у них возможности давать выход отрицательным эмоциям (через плач).

Исходя из вышесказанного, реальные психополовые различия меняются в процессе социализации незначительно. Общество накладывает больший отпечаток на *поведенческий* гендер, пользуясь терминологией К.Г. Юнга, – *Персону*. Таким образом, в итоге мы получаем *внутриличностный кофликт* – реальный гендер (психополовые особенности) и *социальный* гендер мало соответствуют друг другу. Социальный гендер диктуется социальными гендерными стереотипами, которые как *обычаи* существенно отстают от реальной жизни. Соответственно, причиной упадка семьи как института современности является данный *ролевой конфликт* – мужчина и женщина устанавливая взаимоотношения, демонстрируют друг другу *персону* или *социальный* гендер, а жить им приходится с носителями *реального* гендера, не имеющего столь кардинальных различий, как в социальном принципиально устаревшем гендере мужчины и женщины.

В социальных психополовых стереотипах выделяют также явление *сексизм*. Социолог А. Мишель [1] определяет *сексизм* как позицию или действие, которое принижает, исключает, недооценивает или стереотипизирует людей по признаку пола, т.е. – половую дискриминацию.

Выделяют два вида сексизма: враждебный (унизительный, умаляющий достоинства и возможности личности того или иного пола) и доброжелательный (покровительственный паттернализм). В основном, говоря о сексизме, имеют в виду отношение к женщинам, а именно недооценку женщин на фоне переоценки мужчин. В недалеком прошлом сексизм выражался в виде ограничения доступа женщин к некоторым профессиям; в поощрении их работы в качестве так называемых розовых воротничков, отводя им по преимуществу такие обязанности, как уход за детьми, семьей, больными. В результате чего, считает А. Мишель, женщины теряют уверенность в себе, самостоятельность, отчуждают себя от решения многих проблем в обществе, а само общество теряет значительный людской потенциал [1].

В многочисленных исследованиях показано, что результаты деятельности мужчин оцениваются, как правило, выше, чем такие же результаты, достигнутые женщинами [1]. Это не что иное, как проявление сексизма в отношении женщин (принижение роли женщин в обществе).

Все знаменитые женщины, по мнению О. Вейнингера, стали таковыми потому, что вследствие половой пикантности все, что ими создается, привлекает большее внимание, чем при равных условиях созданное мужчинами. Кроме того, к творениям женщины относятся более снисходительно, не предъявляется больших требований. Женщины достигают известности за то произведение, которое вряд ли было бы отмечено, если бы оно было создано мужчиной [1].

Как отмечает К. Део [1], в соответствии с полоролевыми стереотипами хорошее выполнение задачи, высокий результат в чем-либо, достигнутый мужчиной, чаще всего объясняют его способностями, а точно такой же результат, достигнутый женщиной, объясняется ее старанием (усилиями), случайной удачей или другими нестабильными причинами. При этом, как показала С. Кислер [1], фактор «усилие» у мужчин расценивается как стабильный, как необходимое ус-

ловие естественной мужской потребности в достижении, как средство преодоления барьеров и трудностей, возникающих на пути достижения цели.

Део и Эмсвиллер [1] заметили, что одинаковые результаты работы мужчин и женщин не объясняются с точки зрения одних и тех же атрибуций. Результаты деятельности мужчины, работавшего над «мужским заданием», как правило, приписываются навыкам, а такие же точно результаты женщины считаются следствием везения. Наблюдение Фелдман Саммерса и Кислера [1] показало, что мужчины приписывали больше способностей врачу мужчине, чем врачу женщине. Мужчины также приписывали успех врача женщины легкости лечения и большим усилиям. Таким образом, социум является как ни странно более пристрастным к мужчинам, выше оценивая их достижения.

Характерно, что даже женщины, по некоторым данным, имеют некоторую предубежденность против самих себя, например, в сфере научной деятельности: студентки колледжей при оценке статей, подписанных будто бы мужчинами или женщинами, отдали предпочтение первым [1]. В эксперименте, где испытуемые обоего пола должны были оценить предлагаемые им на обозрение картины, одни из которых были якобы написаны мужчинами, а другие – женщинами, первенство тоже было отдано картинам «мужчин» [1]. В последние годы, однако, ситуация кардинально изменилась. Д. Майерс [1] детально изучавший этот вопрос, как и Э. Игли [1] не выявили различий в оценках результатов труда мужчин и женщин. Возможно, отвечавшие учитывали, что быть антифеминистом теперь не модно и поэтому скрывали свое истинное отношение к возможностям женщин. Во всяком случае, Дженет Свим с соавторами [1] считает, что скрытый сексизм все еще существует.

Л. Стрейер и П. Стрейер [1] изучали взаимодействие женственности и мужественности с полом участников исследований. Они опросили 300 студентов колледжа (150 женщин и 150 мужчин) и попросили их оценить научную статью по психологии женщин (студенты колледжа рассматривали данную область как женскую), по политике (мужская сфера) или образованию (нейтральная тема). Каждая статья была подписана женским именем (Джоан Т. Маккей), мужским именем (Джон Т. Маккей), либо на ней вообще не было имени и стояли одни инициалы (Дж. Т. Маккей) или имя, которое могло быть как мужским, так и женским (Крис Т. Маккей). Стрейеры установили, что участники более позитивно оценивали ту статью, которую, как предполагалось, написал мужчина. Кроме того, они обнаружили, каким образом женщины и мужчины строили предположения о поле Крис Т. и безымянного автора: 87% участников приписывали статью по политике мужчине и 96% приписывали статью по психологии женщин автору женщине.

Резкой критике сексизм подвергается сторонниками феминизма. Отмечается, что маскулинизированная культура деформирует не только женщин, но и мужчин. «Сильный мужчина пытается утвердиться за счет «слабой» женщины, ее подавления как личности и унижения. Но господин и раб всегда зависят друг от друга: порабощая, нельзя быть свободным» [1].

Но жертвами сексизма являются не только женщины. Мужчины также виктимизируются в сексистском обществе. Как пишет В. Брайсон [1], «им навязывают роль добытчика и отказывают в активном участии в воспитании собственных детей, заставляя подавлять неприемлемые «женские» стороны своей личности, их отчуждают от полного проявления человечности». Мужчины могут быть мишенями как враждебного, так и дружественного сексизма. П. Глик и С. Фиске [1] описали проявления дружественного сексизма в отношении мужчин. Он выражается в матернализме (мужчина нуждается в заботе со стороны женщины), в вере,

что в некоторых вещах мужчины могут быть лучше женщин (например, чаще рискуют), обладают сексуальной привлекательностью и могут доставлять женщинам удовольствие в процессе романтического сотрудничества.

Мужчина, который поменял профессию шахтера на медбрата, заявил, что его друзья считали, будто с ним что-то слегка не в порядке, если он хочет учиться быть сиделкой. В сходной ситуации мужчина – работник амбулаторной реабилитации психических больных и инвалидов отметил, что некоторые мужчины подозревают его в гомосексуализме, поскольку «мужчинам» не свойственно желание такого рода работы, а молодой человек, сменивший работу автомеханика на уборщика, заявил, что он не может рассказать своим друзьям, чем он зарабатывает на жизнь, потому что они будут смеяться, ведь он выполняет «женскую» работу [1].

Женщины подвергаются дискриминации в отношении тех работ, которые считаются маскулинными, а мужчины – в отношении тех работ, которые считаются фемининными [1].

В современном гендере выделяется масса противоречивых тенденций: размытость психополовых различий, устаревший представления о гендере и т.д. Таким образом, в современном гендере можно выделить следующие тенденции:

· общество посредством группового давления через экспектации формирует у мужчин и женщин *внешний* поведенческий гендер, в малой степени соответствующий реальным психополовым различиям;

· у современных мужчин и женщин наблюдается явление *ролевого конфликта* между *внешним поведенческим* генедером и *внутренним* гендером, заключающимся в реальных психополовых различиях мужчины и женщины;

· в современном генедере происходит явление *размывания* или *диффузии*, заключающееся в маскулинизации женщин и *феминизации* мужчин;

· размывание гендера приводит к изменению социально-демографических ролей мужчины и женщины, следствием чего является снижение рождаемости, и постепенное старение и вымирание населения.

Литература

1. Ильин Е.И. Пол и гендер. – СПб: Питер, 2010.

2. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – М., 2003.

3. Krolokke, Charlotte; Anne Scott Sorensen. Gender Communication Theories and Analyses: From Silence to Performance. – Sage Publications, 2005. – Гл. 1. Three Waves of Feminism: From Suffragettes to Grrls. – ISBN 0-7619-2918-5.

4. psyfactor.orq > Библиотека > Социальные стереотипы/18.10.2011/10.15.

5. ru.wikipedia.orq/wiki/Феминизм/ 18.10.2011/10.50.

6.exsolver.narod.ru/Books/Manaqement/ Druker 2/c 12.html/18.10.2011/11.05.

ru.wikipedia.org/.../Демографический_-кризис_в_РФ/17.10.2011/11.15.

7. www.yurov.com/gender.htm/ 19.10.2011/17.40.

8. ru.wikipedia.org/wiki/Метросексуал/ 19.10.2011/18.00.

9.ru.wikipedia.org/wiki/Отпуск_по_беременности_и_родам/19.10.2011/18.20.

Сведения об авторе

Швецова (Хилько) Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВПО СГПИ. Имеет более 40 научных публикаций. Сфера научных интересов: научное предвидение, бессознательное психическое, психология материнства, психология восприятия времени, гендерная психология.

* * *

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОПЕЧИТЕЛЯ КАВКАЗСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА К.П. ЯНОВСКОГО ПО РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОСВЕЩЕНИЮ КАВКАЗСКИХ ГОРЦЕВ

Трембикова А.А.

Политика царского правительства на Кавказе в середине XIX века, будучи весьма гибкой и плодотворной, носила явно русификаторскую окраску.

Ставший в декабре 1862 года новым наместником Кавказа Великий князь Михаил, почти двадцать лет (до 1881 года) своего наместничества посвятил «приобщению Кавказа к общерусской гражданственности» Учитывая малоэффективность существующей формы управления народным образованием, увеличение количества школ в крае, новый наместник признал необходимым восстановить Кавказский учебный округ, упраздненный в 1860 году при наместнике А.И. Барятинском. Восстановление (в 1867 г.) учебного округа имело нравственное значение для края. Наместник доказал, что просвещение народа не менее важно, чем любая другая деятельность.

В 1878 году на должность попечителя Кавказского учебного округа князь Михаил пригласил К.П. Яновского, занимавшего в то время пост помощника попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, где он в полной мере проявил свои организаторские способности, педагогический талант.

Высокий профессиональный уровень, преданность делу просвещения народа способствовали достижению высоких результатов общественно-педагогической деятельности К.П. Яновского. Многие положения, высказанные им в книге «Мысли о воспитании и обучении», давно были известны педагогам и воспитателям, однако эти положения были проверены автором на собственном опыте в Кавказском учебном округе. Отличительной чертой всей общественно-педагогической деятельности К.П. Яновского на посту попечителя Кавказского учебного округа являлась реализация новых гуманных подходов к воспитанию и обучению кавказских горцев; он последовательно отстаивал интересы народа в области культуры и образования в крае, способствовал открытию новых учительских семинарий и школ, прогрессивной просветительской и научной деятельности учителей низших и средних учебных заведений в Кавказском учебном округе.

М.В. Краснов, анализируя деятельность К.П. Яновского на Северном Кавказе, отмечал: «Кирилл Петрович явился на Кавказ не только как начальник и контролер правильной постановки учебного дела в этом крае, отвечающей планам Министерства народного просвещения, но и как руководитель педагогов в преподавании предметов гимназического курса, в способах воздействия на молодое поколение для того, чтобы оберегать его от уклонения в сторону от нормального здорового течения жизни. Гостеприимный, доступный во всякое время, Кирилл Петрович откровенно беседовал со своими сослуживцами, не скрывая причины холодного, иногда даже враждебного отношения общества к министерским школам, выступал против зубрежки молитв, десяти заповедей без того, чтобы воспитать честного гражданина, преданного Отечеству» [3: 97].

Особой заслугой К.П. Яновского на посту попечителя Кавказского учебного округа является учет этнорегиональных

особенностей Кавказа при проведении образовательной политики на одной из окраинных территорий Российской империи, гуманистическая направленность его деятельности по отношению к образованию горских народов, что явилось позитивным результатом приобщения представителей национальных меньшинств к общей национальной культуре русского народа, способствовало их просвещению, а также сохранению собственного менталитета.

«Кавказский край, может быть более, чем какой-либо другой регион империи, нуждался в таких заведениях, где образование, получаемое учащимися, не отторгало из среды, их вырастившей, а привязывало бы к ней и служило бы улучшением нравственного состояния этой среды. Кавказ тем более нуждался в хороших специалистах, что его естественные богатства мало исследованы, а потому и малопроизводительны», писал в своем отчете попечитель Кавказского учебного округа К.П. Яновский [6: 148].

До начала 80-х годов почти все начальные училища в крае были подчинены губернским дирекциям народных училищ, находившихся в свою очередь в непосредственном ведении попечителя Кавказского учебного округа. Согласно Положению о церковно-приходских школах, утвержденному 13 июня 1884 года, часть начальных народных училищ, а именно все церковно-приходские православные школы и школы Общества восстановления православия на Кавказе были изъяты из ведения управления Кавказского учебного округа и переданы в ведение Святейшего Синода.

Надо отметить, что разделение сфер влияния между представителями Министерства народного просвещения и ведомства Святейшего Синода прошло мирно.

Другим препятствием на пути русского просвещения правительство продолжало считать и мечетские школы, которые подчинялись учебному начальству.

Для многих мусульман Кавказа русские школы и в 90-х годах продолжали оставаться миссионерскими, и они, поэтому, неохотно отдавали в них детей. Правда, в некоторых местностях мусульмане доверяли детей правительственным школам, но давать деньги на содержание отказывались.

Правительство, тем не менее, не прекращало попыток привлечь мусульман в русскую школу. Кавказский учебный округ был за то, чтобы установить с конфессиональными школами на Кавказе такие же отношения, как в Туркестанском крае и Закаспийской области.

Русская администрация старалась убедить народы, исповедующие ислам, что не посягнет на их религиозные убеждения, а русские начальные школы открывает лишь для правильного воспитания и обучения детей в духе единения с русскими и другими народами. Для этого открывались и публичные библиотеки при училищах, воскресные и вечерние курсы для взрослых. Они организовывались преимущественно на Северном Кавказе, где население сочувственно относилось к таким мерам.

Утверждение учебного плана начальной школы для «туземного населения» (13 января 1881 года) привело к улучшению их работы, «благодаря здравому смыслу населения и большинства учителей, несмотря на противодействие со стороны некоторых полуобразованных туземцев», – писал попечитель К.П. Яновский [7: 215].

На Кавказе, как и во всей империи, просвещение народа зависело от постоянно меняющихся экономических, политических и иных условий. Естественный рост школьного дела приостанавливался, изменялся или прекращался в угоду обстоятельствам.

К сожалению, единства действий в политике просвещения у кавказских ведомств не было. А единство было необходимым в таком многонациональном крае. Не было еще и той культуры в работе, которая по-

зволяла бы использовать наилучшим образом имеющиеся права и финансы. Разобщенность действий различных учебных ведомств, приводила нередко к тому, что самоуправление, предоставленное некоторым обществам, превращалось в самоуправство. Поэтому самоуправление сельских и городских обществ оказалось малоэффективным, даже вредным.

В целях прекращения «развития обособленности» школ края К.П. Яновский считал целесообразным объединить все общеобразовательные и низшие специальные заведения под началом одного учебного ведомства. Достаточно сказать, что на Кавказе кроме Министерства просвещения еще восемь министерств и ведомств имели свои учебные заведения [8: 216].

В Указе 1895 г. подчеркивалось, что нельзя открывать школу для детей одной национальности, если в этой местности проживают представители других народов. Такой запрет объяснялся тем, что русское правительство видело в любой национальной школе, прежде всего стремление к национальной обособленности, а не желание сохранить свою культуру и свой язык. Единственной школой, свободной от сепаратистских устремлений, правительство считало русскую, а объединение с ней – средством борьбы с национальной замкнутостью. Русские школы действительно оказали благотворное влияние на развитие народов края, способствуя объединению их с русским народом и другими народами империи. Но отрицание необходимости национальной школы была, безусловно, реакционной идеей.

«Пока не будет достигнуто такое объединение, до тех пор Закавказье нельзя считать русским по существу», – писал попечитель учебного округа К.П. Яновский [9: 73]. Значительную часть земского бюджета он направлял на устройство таких школ, где бы учащиеся получали не только образование, но и изучали основы земледелия, садоводства, пчеловодства, шелководства и тех профессий, которые способствовали бы улучшению материального благополучия, росту нравственности разноплеменных обитателей Кавказа.

«Если не принять эффективных мер, – писал К.П. Яновский, – с течением времени, по мере пребывания большинства здешнего населения в невежестве, или, еще хуже, при неправильном устройстве в крае школ, нередко с сепаративным характером, отделение туземного населения от русского с каждым годом будет увеличиваться, и может наступить время разложения Закавказья» [9: 71].

Вся история Кавказа свидетельствует, что по мере прекращения военных действий первое, что предпринимало русское правительство – начинало строить школы, глубоко веря, что лучи просвещения скоро осветят «благодатный Кавказ для блага всех его жителей, для скрепления их узами взаимного единения и любви и для упрочения связи этого края с общим отечеством – Россией».

В подтверждение благодеятельного влияния просвещения привлекалась даже уголовная хроника. По данным учебного округа, в 1888-1898 годах восемью Кавказскими окружными судами (Тифлисским, Кутаисским, Бакинским, Елисаветпольским, Эриванским, Владикавказским, Ставропольским и Екатеринодарским) и уголовными департаментами Тифлисской судебной палаты число осужденных среди грамотных составляло 1448 (мужчин – 1426, женщин – 22), а среди неграмотных – 3763 (мужчин – 3543, женщин – 220). За десять лет были осуждены только четыре человека с высшим образованием.

Полиэтнический Кавказ не был свободен от агрессивного национализма, учитывая который, естественно, надлежало ориентироваться на этнокультурный компонент нравственно-эстетического воспитания. Кирилл Петрович постоянно подчеркивал, что нужно беречь не конфронтацию, а единство национальных традиций и новаторских тенденций. Ди-

алог культур (русской и кавказской, западной и восточной) – вот что привлекало попечителя Кавказского учебного округа. Надлежало сохранить прогрессивный этнокультурный потенциал самосознания воспитателей и воспитанников. Поэтому педагог стремился приобщать старших и младших к народной традиции, к художественному фольклору. На основе этого он пытался создать культурную этноэлиту.

Немалую роль в просвещении народов Северного Кавказа сыграли и горские школы. Первая такая школа открылась в 1859 году. Вместе с горскими народами школы заканчивали и дети русских поселенцев. За 40 лет существования горские школы заслужили добрую славу. Однако в конце XIX века признали необходимым преобразовать школы в профессиональные училища как наиболее соответствующие требованиям населения.

Так, в 1899 году Майкопская горская школа преобразована в низшее механико-техническое училище. Кроме обучения ремеслам, обязательными предметами в профессиональных школах стали садоводство и огородничество. В силу различных обстоятельств обязательным был какой-либо иностранный язык. Например, в Нальчикской школе – французский и арабский, в Назранской школе – арабский.

Открытие профессиональных школ связывалось прежде всего с потребностью той или иной местности в специалистах. Считалось нерациональным открывать профессиональные школы в каждом городе или в каждой деревне. Такое количество специалистов могло быть не востребовано.

При К.П. Яновском успешно функционировали и учебные семинарии. Внутренняя организация учебно-воспитательной части семинарий заметно отличалась от учебных заведений такого же типа. Желающих поступить в учительские семинарии было всегда очень много. От воспитанников требовалось усердие в занятиях и безупречное нравственное поведение. Отсюда и очень высокий отсев, 11,5% ежегодно. Оканчивали полный курс лишь самые способные, усердные и высоконравственные.

За все время существования семинарий до 1899 года звание учителя и право на педагогическую практику получили 1089 человек.

Национальный состав выпускников (в процентах): русские – 46,1; грузины – 19,2; армяне – 11,9; азербайджанцы – 11,7; горцы – 4 и другие 7,1. [5: 84].

Большинство выпускников (55,5%) принадлежали к сельским сословиям. Бесспорно, это отрадное явление, так как долговременным школьным опытом неопровержимо доказывалось, что лучший народный учитель – это дитя своего народа, вернувшееся служить его благу.

В худшем положении к концу XIX века оказались школы для малочисленных народов северных областей Кавказа.

Русский языковед, величайший знаток языков и быта народов Кавказа К.П. Услар рекомендовал создать горские школы. Однако количество их было явно недостаточно. Основной школой продолжала оставаться миссионерская.

В Кубанской области в 70-х годах из 350 адыгов учился лишь один. Для 90 тысяч черкесов, проживающих в области, в начале 80-х годов имелись четыре школы, т.е. одна школа на 22500 человек. К концу века школьная сеть для нерусского населения Кубанской области стала расширяться. По настоятельному требованию адыгейских аульных общин в 1890-1900 годах при поддержке попечителя Кавказского учебного округа открыли пять одноклассных школ. Более восьми таких училищ учредили в черкесских аулах.

Очень мало школ было в Чечено-Ингушетии. Еще в 1864 году начальник Терской области писал директору училищ, что горское население готово строить школы за свой счет. В 1876 году общество ингушского селения Сурхохи заявило о своем желании открыть школу и со-

держать ее. Однако училище открылось лишь в 1911 году. Открытие по распоряжению Главнокомандующего Кавказской армией школы в селениях Старой Юрте, Ведено, Большой Чечении, Новой Юрте, Кен Юрте, Али Юрте просуществовали недолго из-за недостатка денег.

В 1893 году на 425 тысяч горского населения имелось только три горские школы: в Грозном, Нальчике и Назрани.

В Дагестанской области первая сельская школа для детей горцев открылась в начале 60-х годов в Ахте. Детей лезгин обучали грамоте на русском и азербайджанском языках. Несколько сельских школ возникли в 70-90-х годах, а к концу XIX века в Дагестанской области функционировали уже 26 русских школ – 14 городских и 12 сельских. Во всех этих учебных заведениях обучались 1896 учащихся, из них 495 девочек. В 1898 году одна школа приходилась на 37750 человек и один учащийся на 628 жителей. В сельской же местности одна школа приходилась на 71695 жителей, а один человек из 1540 – учился.

В области, где 95% населения проживало в сельской местности, учились всего 493 человека, из них 25 девочек. За 30 лет после присоединения Дагестана к России открылось 12 небольших сельских школ. Однако для Дагестана, где светских школ совсем не было, русские школы сыграли прогрессивную роль [2: 97].

В Кабардино-Балкарии первые аульные начальные школы открываются в 1875 году. Это Куденетовская и Шалушкинская школы. Школы содержались за счет аульных обществ. Средств было недостаточно, поэтому просуществовали они недолго.

На развитие светских школ в Кабардино-Балкарии влияла миссионерская политика православной церкви. В конце XIX века в Нальчикском округе действовало пять церковных школ, и даже 1893 году в курс Нальчикской окружной горской школы было введено изучение церковно-славянского языка для детей-мусульман. Все это привело к массовому уходу горцев из школ. Попечитель Кавказского учебного округа К.П. Яновский был вынужден отменить решение о преподавании церковно-славянского языка.

Постепенно расширяется сеть школ в Карачаево-Черкессии. В 1877 году открыта первая горская школа в ногайском ауле Мансуровском. Спустя одиннадцать лет при школе открыли интернат. Число учащихся в связи с этим намного увеличилось. Затем школы появились и в других аулах. Многие горцы учились в станичных школах. Содержались школы на средства сельских обществ. На первых порах многие черкесы и карачаевцы не понимали значения новых начальных школ. Но позднее, в 90-х годах стремление к получению хотя бы первоначальных знаний усилилось. Появились новые решения сельских сходов об открытии школ.

В учебном округе училищ, в некоторых преподавание велось только на русском языке, было 1406, или 86,7%. Училищ с преподаванием на двух языках – русском и местном – 215, или 13,3%. Двуязычные училища работали на Северном Кавказе, где их открывали для горцев, а также в Тифлисской губернии, в которой недостаточно был распространен так называемый естественный, или натуральный метод преподавания русского языка грузинскому населению. Училищ с обучением только на национальном языке не было совсем.

К концу 1900 года на Кавказе было 1902 учебных заведения, подчиненных округу. На Кавказе в 1900 году одна начальная школа приходилась на 6300 человек, в Закавказье – одна школа на 8000 человек, на Северном Кавказе – на 4800 жителей [4: 224].

По сравнению с Закавказьем положение на Северном Кавказе было лучше. Если рассматривать по губерниям, лучше всего дела обстояли в Ставропольской, Кутаисской и Тифлисской губерниях. А среди областей – в Кубанской, где

начальных училищ было в два раза больше, чем в любой из этих трех губерний.

Таким образом, к началу XX века на Кавказе под руководством попечителя учебного округа К.П. Яновского была создана стройная система народного образования, сыгравшая огромную прогрессивную роль в духовном развитии всех народов края.

Литература

1. Гатагова Л. С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX веке. – М.: РИЦ «Россия молодая», 1993. –143 с.

2. Каймаразов Г.Ш. Из истории народного образования в Дагестане в XIX в. // Ученые записки Института истории, языка и литературы им. Г. Цадасы Дагестанского филиала АН СССР. – Махачкала, 1964. – Т.12. – 108 с.

3. Краснов М. В. Просветители Кавказа.– Ставрополь: Тип. губ. правл., 1913. – 102 с.

4. Пашаев А.Х. Развитие начального образования на Кавказе в XIX – начале XX веков: дис. д – ра пед. наук: 13. 00. 01. – Тбилиси, 1990. – 295 с.

5. Попов Н.П. Деятельность управления Кавказского учебного округа за последнее 20 – летие (1879 – 1899) // Русская школа. – 1901. – № 2.– 87 с.

6. Яновский К.П. // Отчет попечителя Кавказского учебного округа о состоянии учебных заведений за 1883 год: Тифлис – 1884, с. 191.

7. Яновский К.П. // Отчет попечителя Кавказского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1888 год. – Тифлис, 1889, с. 215.

8. Яновский К.П. // Отчет попечителя Кавказского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1895 год. – Тифлис, 1896 , с. 216.

9. Яновский К.П. // Отчет попечителя Кавказского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1897 год.– Тифлис, 1898, с. – 80.

Сведения об авторе

Трембикова Алевтина Александровна – доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ, кандидат педагогических наук, Отличник просвещения РФ. Сфера научных интересов – вопросы теории и истории педагогики и образования; педагогическая и лингвистическая антропология; современные технологии литературоведческого образования. Автор более 30 научных и учебно-методических работ.

* * *

СЕМАНТИКА ОБЫЧАЕВ «ИЗБЕГАНИЯ» В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ РОДИТЕЛЯМИ И ДЕТЬМИ У ГОРСКИХ НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX В.)

Кущеев С.Ю.

Этнические особенности семейных отношений, как и иных коммуникативных связей между членами определенного этноса, зависят от исторически сложившейся системы ценностей и моральных установок, следуя которым каждый человек идентифицирует себя с той или иной этнической культурой. В отношении горских народов Северного Кавказа данный аспект социальной коммуникации особенно важен, поскольку основным регулятором жизни этих обществ на протяжении столетий оставались традиции.

Существенной особенностью культуры группового поведения горцев, в том числе в области семейных отношений, являлась ее лектоничность, т.е. направленность каждого члена общества на соблюдение установленных кодексов поведения. Эта характеристика выступала своего рода «информационной технологией, способом организации текстов культуры на основе коллективных усилий (коллективной памяти и коллективного действа) в форме глобально-ритуализованной и тотально режиссируемой коммуникации» [11: 114]. Установленные обычаем нормы-правила имели характер постоянно воспроизводимых стереотипов межличностного взаимодействия, обязательных для всех членов общества. В числе таких традиций был институт «избегания», ставший одной из основ организации отношений родителей и детей в семье горских народов Северного Кавказа.

Обычаи «избегания» представляли собой совокупность различных запретов, соблюдаемых членами семьи по отношению друг к другу. Соблюдение этих обычаев выражалось в исключении публичного проявления эмоциональной привязанности между родителями и детьми. В частности, отец стеснялся при посторонних приласкать своих детей, взять их на руки и т.д. В карачаево-балкарских адатах устанавливалось, что хвалить ребенка прилюдно – неприлично. По замечанию В.М. Сысоев, «считалось предосудительным, ели отец ласкает своих детей, так как нежность есть достояние женщины, и, следовательно, уход и любовь к детям всецело принадлежат их матери» [8: 54].

Боязнь быть заподозренным в неумении скрывать свою любовь к детям доходила до того, что отцы не произносили их имен. Если в разговоре приходилось упомянуть ребенка, делать это следовало в пренебрежительном тоне – «этот негодный мальчишка, эта негодная девчонка» [3: 237-238]. «Я не помню, – писал К. Хетагуров, – чтобы отец называл меня когда-нибудь по имени. Говоря обо мне, он всегда выражался так: «Где наш сын? Не видал ли кто нашего мальчика?» [12: 339-340].

У многих горцев Северного Кавказа проводился специальный обряд, в ходе которого свекровь давала позволение невестке самой ухаживать за ребенком. У абазин, например, мать невестки присылала для свекрови специальные подарки, вручаемые в ходе обряда укладывания в колыбель, что служило символическим выкупом ей за дозволение молодой матери показываться с ребенком на руках.

В несколько ином виде обычай «избегания» в отношениях матери и ребенка отмечался С.Ш. Гаджиевой у кумыков, дербентских азербайджанцев, ногайцев и некоторых других народов Дагестана.

Автор пишет, что мать, неся ребенка на руках, при случайной встрече с кем-либо из старших клала ребенка на землю, а сама убегала. Старший, как отмечает исследовательница, должен был поднять ребенка и с кем-либо отправить домой, да еще подарить мелкие монеты в знак благодарности [1: 121-122].

В экстремальных условиях горной местности было немало случаев, когда жизнь ребенка находилась в опасности, и его отец, видя это, не мог оказать ему помощи из-за необходимости соблюдать обычай «избегания». К. Хетагуров приводит следующий характерный случай, происшедший с его отцом в детстве: переползая по крыше четырехэтажного дома, он потерял равновесие у самого ее края и едва не упал вниз. Отец (дед Коста), находясь тут же, постеснялся в силу обычая «избегания» удержать его рукой, но успел наступить ногой на рубашонку и стоял до тех пор, пока на крик ребенка, висящего над пропастью, не сбежались соседи [12: 340].

Обычаи «избегания», как любые другие общеобязательная правила поведения, имели свое культурно-историческое происхождение и социальные функции. К настоящему времени сложилось несколько точек зрения по данному вопросу. Наиболее распространенной среди них является теория о возникновении обычаев «избегания» как составляющих системы экзогамных запретов, не допускавших установления даже эмоциональной близости между близкими родственниками (Дж. Фрезер, Э. Кроули, М.М. Ковалевский). Другая теория, восходящая к Э. Тайлору, рассматривает «избегания» как пережитки эпохи перехода от матрилокальности к патрилокальности, когда они являлись своего рода символическим «непризнанием» старшими нарушения молодоженами прежней матрилокальной традиции. Третья точка зрения исходит из обусловленности данных обычаев существовавшими ранее нормативными установками большой патриархальной общины или группового брака, где все дети считались общими и проявления родительских чувств к собственным детям не допускалось.

Указанные теории направлены на выявление исторических корней обычаев «избегания» и указывают на содержание их первичной социально-регулятивной функции. Однако к концу XIX в. под влиянием естественноисторических процессов разложения родовых отношений, а также усилившегося социально-экономического и культурного взаимодействия с Российской империей, архаичное значение указанных традиций для северокавказских горцев сменилось новым семантическим содержанием, перешедшим в плоскость исключительно морально-этического регулирования отношений между родителями и детьми.

Многие исследователи, рассматривая сохранение обычаев «избегания» в данный период как пережитков ранее существовавших порядков, бесполезных в новых условиях социально-экономического развития горского общества, подчеркивали их отрицательное влияние на семенные отношения [4; 5; 9]. Отмечалось, что эти обычаи убивали в ребенке личность, индивидуальность, лишали его родительской ласки и заботы, что приводило в известной степени к совместному отчуждению ребенка и родителей друг от друга. Адыгейский писатель А. Евтых словами одного из своих героев даже высказал предположение о том, что родители не оплакивали своего ребенка, так как его «за человека не считали» [2: 69]. Однако такая позиция, по справедливому замечанию А.И. Першиц и Я.С. Смирновой, далека от научной точности [6:64].

Следуя тезису С.А. Токарева о недопустимости применения «к оценке моральных норм и обычаев разных народов мерок европейских моральных понятий» [10: 271], необходимо отметить, что сохранение «избеганий» при утра-

те их социально-практической значимости в конце XIX – начале XX века не было простым следствием упрямой консервативности общественного сознания горцев. Напротив стойкость этих обычаев свидетельствует об их естественной включенности в систему морально-нравственного регулирования семейных отношений горских народов Северного Кавказа, сохранившуюся в новых условиях.

На фоне процесса дробления больших семей на малые, происходившего в данный период, основной ролью обычаев «избегания» являлось поддержание сохранявших свое господство патриархальных идеалов. Установление в семье позиций «отец – ребенок», «мать – ребенок» через их эмоциональное, а иногда и физическое отдаление друг от друга было обусловлено тем, что именно дистанция обозначала понятия равенства или неравенства, устанавливая определенную структуру взаимодействия родителей и детей. Применение установленных правил «избегания» позволяло прививать ребенку такие важные для горского общества качества как уважение и почитание старших.

С другой стороны, обычай «избегания», особенно строго проявлявшийся в отношении отца, акцентировал внимание ребенка на его основной роли как главы семейства. Под внешней суровостью отца таилось покровительство старшего, который нес ответственность перед семьей за каждого ее члена, и поэтому глава горской семьи был скуп на ласки.

В этом смысле обычаи «избегания» являлись неотъемлемой составляющей индивидуальной идентичности членов семьи. Заранее установленная модель поведения для определенной ситуации исключала возможные отступления родителей и ребенка от установленных принципов организации их отношений. По словам Х.Г. Тхагапсоева, такой стиль коммуникации был направлен на «преодоление возникающей при этом многозначности, неопределенности. И достигается это за счет обозначения (сигнификации) и задействования в практику (что носит ритуально-церемониальный характер) актуальных в данный момент (в данной конкретной ситуации) смыслов культуры на основе ее «лектонического арсенала» [11: 17].

Немаловажное значение обычаев «избегания» заключалось в том, что они снимали обыденность с повседневно соблюдавшихся принципов подчинения младших страшим. По мнению С. Д. Сулименко, избегание «сакрализировало отношения конкретных родственников путем пространственного их дистанцирования, ... становилось внутренним нормативно-контролирующим средством горца» [7: 65]. В результате соблюдения ретуализированных традиций «избегания» почтительное отношение к родителям в глазах ребенка всегда сохранялось на уровне высоких морально-нравственных идеалов.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что обычаи «избегания», несмотря на утрату к концу XIX – началу XX вв. своих первичных социально-регулятивных функций, оставались неотъемлемой составляющей системы регулирования отношений родителей и детей у горских народов Северного Кавказа. Семантическое содержание данных обычаев заключалось в поддержании основополагающих принципов организации семенных отношений в горской среде. Следует отметь высокое культурно-историческое значение данных традиций, являвшихся важной составляющей этнической идентичности горских народов Северного Кавказа. Сохранение обычаев «избегания» в новых условиях социально-экономического и культурного развития свидетельствует об их высокой семантической ценности, как носителей идеалов взаимоотношений родителей и детей.

Литература

1. Гаджиева С.Ш. Семья и брак у народов Дагестана в XIX – начале XX вв. – М., 1985.

2. Евтых А.У. У нас в ауле // Новый мир. – 1953. № 5. С. 65-69.

3. Ёзден адет. Этнический кодекс аланского (карачаево-балкарского) народа. Собрал, подготовил к печати и перевел на русский язык Махти Джурутбаев. – Нальчик, 2001.

4. Кулов С.Д. О некоторых пережитках феодально-родового быта и капитализма в Северной Осетии. – Орджоникидзе, 1941.

5. Намитков А. Черкешенка. – М., 1928.

6. Першиц А.И., Смирнова Я.С., Избегание: формационная оценка или «этнический нейтралитет»? // Советская этнография. – 1978. – № 6. – С 61-70.

7. Сулименко С.Д. Башенный архетип пространства в традиционных культурах горцев Кавказа // Научная мысль Кавказа. – 1997. № 4. – С. 60-70.

8. Сысоев В.М. Карачай в географическом, бытовом и историческом отношении // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. – Тифлис. 1913. – Вып. 43.

9. Тамбиев И. Карачай прежде и теперь. – Ростов-на-Дону, 1931.

10. Токарев С.А. Проблемы общественного сознания доклассовой эпохи. – Л., 1972.

11. Тхагапсоев Х.Г. Что заменит нам протестантскую этику? // Традиционализм и модернизация на Северном Кавказе: возможность и границы совместимости. – Ростов-на-Дону, 2004.

12. Хетагуров К. Собрание сочинений: в 4 Т. Т. 4. – М., 1980.

Сведения об авторе

Кущеев Сергей Юрьевич – аспирант кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Изучает историю детства в России. Имеет 5 публикаций.

* * *

ОСНОВНЫЕ ИДЕИ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И.И. БЕЦКОГО

Володькова Е.Н.

В данной статье анализируются взгляды И.И. Бецкого на стратегию воспитания и образования в воспитательных домах Российской империи. Разработанная им система воспитания и образования несет на себе печать идей эпохи Просвещения. Взгляды на воспитание и образование подрастающего поколения изложены И.И. Бецким в «Генеральном плане императорского воспитательного дома». Он предлагал открывать государственные и частные закрытые учебные заведения, в которых были бы созданы условия для воспитания «новой породы людей» – идеальных законопослушных граждан и преданных слуг императрицы. В предложенной Бецким системе воспитания и образования подрастающего поколения особое внимание уделялось трудовому и физическому воспитанию, профессиональной подготовке. Мысли о создании «новой породы людей» были утопичны, но открытые И.И. Бецким воспитательные дома принесли и положительные плоды: дали приют тысячам брошенных детей, спасли их от смерти, прошения милостыни, проституции, воровства и т.д.

Иваном Ивановичем Бецким была разработана стратегия воспитания и образования в образовательных учреждениях Российской империи для представителей различных сословий. В рамках данной работы мы остановимся на созданной им и изложенной в «Генеральном плане императорского воспитательного дома» системе воспитания и образования детей-сирот и беспризорных детей.

Иван Иванович Бецкой – профессиональный педагог, получивший образование за границей, где под влиянием идей французских просветителей он сформировался как мыслитель и деятель образования. Он был одним из ярчайших общественных деятелей России XVIII века, который пользовался поддержкой императрицы Екатерины Великой. И.И. Бецкой один из непосредственных исполнителей социальных преобразований Екатерины II, коснувшихся социальной защиты, заботы, воспитания, призрения беспризорных детей. Именно ему Екатерина II поручила создать в России систему воспитательно-образовательных учреждений для беспризорных детей. Выбор императрицы был не случаен, взгляды И.И. Бецкого были близки взглядам Екатерины II. Его педагогические идеи были навеяны передовыми в то время взглядами на воспитание английского философа Дж. Локка, французского философа Ж.Ж. Руссо, французского писателя К. Фенелока, чешского педагога Я.А. Коменского и оказались для Екатерины Великой как нельзя кстати [2:17]. На общественно-политические взгляды И.И. Бецкого оказали влияние не только произведения философов Просвещения, но и личное знакомство с крупнейшими философами того времени – Д. Дидро, М. Гримом, Вольтером, К.А. Гельвецием, П.А. Гольбахом и др.

И.И. Бецким была разработана система воспитания и образования детей в воспитательных домах, одобренная Екатериной Великой, она была реализована педагогами и воспитателями в домах для брошенных детей Санкт-Петербурга, Москвы и др. городов Российской империи. В основание его педагогических идей была положена мысль перевоспитать целые поколения путем обособленного воспитания молодежи, ограждая ее

от влияния порочной общественной среды и даже больше, – он мечтал о перевоспитании всего народа.

По мнению И.И. Бецкого, для решения проблемы детской беспризорности необходимо объединить силы государственных органов и частной благотворительности. Но прежде чем это сделать, необходимо заботу обо всех категориях нуждающихся поставить на государственный уровень. Он предлагал открывать государственные и частные закрытые учебные заведения, в которых были бы созданы условия для воспитания «новой породы людей» – идеальных законопослушных граждан и преданных слуг императрицы.

И.И. Бецкой видел главную цель в создании нового общества путем воспитания «новых отцов и матерей, которые б детям своим те же прямые и основательные правила в сердце вселять могли, как получали они сами, а от них дети передали б паки своим детям; и так следуя из родов в роды, в будущие веки» [7:430].

При поддержке Екатериной II, был осуществлен знаменитый проект Бецкого и водворена во всей чистоте романская система призрения, которая в самой инструктировавшей нас Франции в то время начала уже колебаться [3:845]. Суть романской системы заключалась в следующем: явный принос младенца в приют, когда были известны его родители и родственники, заменялся тайным. В приютах устраивались туры. Туром называлась корзина, встроенная в стене приюта. Женщина могла тайно положить в нее ребенка и уйти, а корзина от тяжести младенца автоматически поворачивалась и передавала его в приют. Сохранение имени матери в тайне охранялось законом.

И.И. Бецкой и Екатерина II хотели вывести новую породу благородных и высоконравственных людей в особых питомниках. «Материалом» для эксперимента служили беспризорные дети. Первым таким питомником был, основанный осенью 1763 года, Воспитательный дом в Москве на 8000 детей. В этом доме находили приют младенцы, оставленные родителями.

Младенцев, поступающих в воспитательный дом, крестили, а затем данные о них вносили в регистрационную книгу. Всех вновь прибывших детей подвергали медицинскому осмотру. После чего новорожденных детей отдавали на попечение няни и кормилицы до 2-х лет. На попечении одной няни и кормилицы могло быть не более 2-х детей. В этом первом возрасте должно обучать детей всему «играючи» и, сколько возможно, без принуждения. Затем дети переводились в «большие покои», где мальчики и девочки оставались до 6 – 7 лет. Воспитателям не разрешалось внушать детям пустых страхов, было рекомендовано удалять их от общения с невежами и злонравными людьми, не допускать видеть неблагоразумные поступки и, если придется делать детям выговоры, то поступать «без свирепства злобы, дабы большим страхом не повредить их природной остроты» [5:124].

По мнению И.И. Бецкого, детям с 7 до 11 лет необходимо было давать основы знаний и азы профессии. Он считал, что девочки, точно также как и мальчики, должны получать образование. Мальчики и девочки 1 час в день занимались в школе, где их обучали чтению и «первым основаниям Православной веры» [5:124]. Предполагалось, что воспитанникам нужно знать тот язык, на котором они говорят. Так же мальчиков учили плести сети и знакомили с работой в саду, а девочек – вязать, прясть, плести ленты, кружева, тесьму и др. Детей данного возраста развивали физически, вовлекая в игры, не препятствовали им в увеселениях. Особое внимание уделялось тому, чтобы дети имели здравый разум и доброе сердце.

Несколько усложнялась школьная программа для детей 11 – 14 лет. Питомцы читали Катехизис и обучались основам

письма и арифметики. Что касается профессиональной подготовки, то мальчиков привлекали к работам по обработке пеньки, льна, шерсти, а также работе в огороде, девочки изготавливали пряжу, ткали из шелка ленты и выполняли несложную работу по воспитательному дому: помогали готовить пищу для питомцев, стирали, шили. С 14 лет дети получали профессиональную подготовку, проходя обучение у мастеров-ремесленников. Также они постигали азы бухгалтерии. Сотрудники воспитательного дома применяли индивидуальный подход в оценке способностей каждого учащегося, вся педагогическая деятельности была ориентирована на решение задач развития неповторимой личности учащегося. Наиболее талантливых воспитанников, по мнению Бецкого, необходимо было отправлять в Московский университет или в Академию Художеств. А для улучшения успехов в художествах надлежит предназначаемых к тому молодых людей обучать рисованию, а также чтению иных книг, без чего, как считал Бецкой, они останутся посредственными художниками [5:125].

По выходу из воспитательного дома питомцы получали полное обмундирование, рубль деньгами и паспорт, дающий им свободу и право выбора места проживания. Паспорт раз в год продлялся сотрудниками приюта, а за недостойное поведение выпускники воспитательных домов могли быть лишены права продления данного документа.

Бецкой полагал, что у детей данных заведений необходимо воспитывать склонность повиноваться без досады [5:136]. Детям прививали любовь к ближнему, честность, скромность, трезвость, кротость, учтивость, вежливость. Воспитанникам внушали, что добродетель есть приятные и полезные дела, творимые для себя самих и для ближнего с благопристойностью и в исполнении закона; что произнесенная молитва не заключает в себе еще высочайшей добродетели и не делает человека богоугодным, но без добрых дел и похвальных упражнений – все бесполезно, особенно если неправда, нетерпение и гордость обладают сердцами и разумом воспитанника [5:141]. Детей воспитывали в духе покорности и благодарности главе государства.

Исходя из «Генерального плана» Бецкого, все выходцы воспитательного дома и их потомки получали свободу, а кто долее срока «пашпорта» будет держать у себя воспитанников дома, с того взыскивать 200 рублей в пользу дома [5:124]. Воспитанникам запрещалось вступать в брак с крепостными. Если же крепостной был обвенчан с воспитанником дома, то первый получал свободу. Священникам, под страхом лишения сана, было запрещено венчать подобных лиц. Выпускники дома и их потомки, как свободные люди, могли покупать недвижимость, вступать в купечество, заниматься изобразительным искусством и ремеслом.

Как мы видим, система воспитания и образования в воспитательных домах отличалась от учебных заведений для детей привилегированных сословий. Бецкой предполагал выпускать из подобных заведений людей способных служить отечеству делами рук своих, в различных искусствах и ремеслах, т.е. сделать, чтобы сами себе полезны были для пропитания своего, поселяясь и основав жизнь свою способом твердым и прибыточным для себя и для потомства [5:135]. Из чего следует сделать вывод, что воспитательные дома в основе своей были предназначены для подготовки третьего сословия, в котором чувствовалась потребность в государстве.

Сотрудники воспитательных домов должны были: 1) вселять в юношество страх божий, 2) возбуждать охоту к трудолюбию, учить пристойному поведению, учтивости, соболезнованию о бедных. Он считал, что кроме просвещения ума науками, необходимо облагоражива-

ние сердца. Этот нравственный элемент должен занимать в воспитании первое место: благонравие учеников должно быть предпочитаемо их успехам в науках. И.И. Бецкой объединил воедино практический опыт Западной Европы и Руси.

Немаловажную роль в своей системе воспитания «новой породы людей» И.И. Бецкой уделял труду: «Праздность – мать всех пороков, а трудолюбие – отец всех добродетелей: одними трудами по мере сил своих, человек сохраняет силу, бодрость и веселость духа, столь нужные и для здоровья и для доброты сердца» [1:44]. И.И. Бецкой рассуждал о соотношении воспитания и образования и пришел к выводу, что «один только украшенный или просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях даже во вред бывает, если кто от самой юности своей воспитан не в добродетелях… посему ясно, что корень всякому злу и добру воспитание» [7:431].

И.И. Бецкой придавал очень большое значение физическому воспитанию, главными средствами которого считал чистый воздух, а также «увеселение невинными забавами и играми, чтобы мысли всегда в ободрение приводить, искореняя все, что скукою, задумчивостью и прискорбием назваться может» [4:122]. Обязательным требованием было: содержание своего тела в чистоте, проведение физических упражнений и трудовых занятий, развивающих физические силы детей.

И.И. Бецкой не допускал рукоприкладства по отношению к детям. В «Генеральном плане Московского воспитательного дома» говорилось по этому поводу: «Единожды навсегда ввести закон и строго утверждать никогда и ни за что ни бить детей» [4:122]. Телесные наказания в воспитательных домах были запрещены не только в отношении детей, но и в отношении низших служащих. Детей же предписывалось стараться направлять увещеваниями; в нужном наказании особливо наблюдать, чтобы жестокостью не привести их к упорству и бесчувствию, наказывать более стыдом. [5:127]. В случае, если меры воспитательного воздействия не приносили ожидаемого результата, то мальчиков отправляли в солдаты или матросы, а девочек лишали права получить свободу.

И.И. Бецкой требовал тщательно выбирать воспитателей, которые должны заменить детям родителей, требовал, чтобы воспитатели были добросовестными и достойными примера морали, русскими по национальности. Он планировал из всех живущих в воспитательном доме создать дружную семью.

Идея создания «новой породы людей» подкреплялась политической ситуацией в стране. И.И. Бецкой хотел вырастить образованное третье сословие, в котором чувствовалась потребность государства. Он видел, как росло на Западе нравственное и экономическое значение этого сословия. Но идея И.И. Бецкого о воспитании из беспризорников в закрытых заведениях «новой породы людей» не удалась.

К началу 80-х годов XVIII века правительству стало ясно, что система немногочисленных закрытых учебных заведений явно не соответствовала нуждам страны и интересам дворянства [6:258]. Она была изначально утопична, точно так же, как и идея о создании нового общества. Одной из причин несостоятельности предложенной И.И. Бецким программы была слепая вера во всесилие воспитания, способного с детского возраста воздействовать на совершенно чистого младенца в любом направлении. Другой причиной было недостаточное финансирование созданных И.И. Бецким закрытых учебных и воспитательных заведений. В результате чего более 90% принятых в воспитательные дома Петербурга и Москвы детей умирало, не достигнув совершеннолетия. И, последнее, – невозможно отделить воспитанников от общества, в котором они родились, живут и будут жить дальше.

Но, несмотря на то, что идеи И.И. Бецкого не были осуществлены полностью, это не умаляет его значение, как яркого представителя эпохи Просвещения в России. Система воспитания и образования детей различных сословий, разработанная Бецким была первым систематическим изложением взглядов русского правительства на воспитание. Его деятельность оценена не только потомками, но и современниками. Державин почтил его память одой, в которой, перечисляя его заслуги, говорит: «Луч милости был, Бецкой ты» [8:845]. Эти слова вырезаны и на надгробном памятнике И.И. Бецкого.

Мысли о создании «новой породы людей» были утопичны, но открытые И.И. Бецким Воспитательные дома в Москве и Петербурге, а затем и в других городах империи дали приют тысячам брошенных детей, спасли их от смерти, прошения милостыни, проституции, воровства и т.д.

Литература

1. Благотворительность в социальной политике России: история и современность. – СПб., 2000.

2. Ерошкина А.Н. Общественно-политическая и административная деятельность И.И. Бецкого в 60 – 90-е гг. XVII в. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13000. – М., 1993.

3. Земское дело. – 1912. – №13-14.

4. История дошкольной педагогики. – М., 1989.

5. Майков П.М. Иван Иванович Бецкой: Опыт его биографии. – СПб., 1904.

6. Очерки истории СССР XVIII века. – М., 1962.

7. ПСЗ. Т.16. – СПб., 1830. Собр. 1-е. № 12107.

8. Энциклопедия Брокгауза и Ефрона. Т. 6. – СПб., 1890 – 1907.

Сведение об авторе

Володькова Елена Николаевна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: социальная история дореволюционной России. Количество публикаций – 18.

* * *

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

Назаренко Н.Н.

В статье рассматриваются вопросы о сущности и содержании такого сложного феномена, как межкультурная коммуникация. Публикация освещает результаты исследований ученых Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.П. Фурмановой, Л.Н. Когана и др. в области коммуникации, общения, культуры. Особенность данной работы состоит в том, что в ней дан анализ разнообразных точек зрения на сущность и содержание понятий «культура», «коммуникация», «межкультурная коммуникация», предложено собственное видение обозначенной проблемы.

Актуальность всех вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией, в настоящее время приобрела небывалую остроту. Научно-технический прогресс открывает все новые и новые возможности к межкультурной коммуникации, главным условием эффективности которой является взаимопонимание, диалог культур, толерантность и уважение к иной культуре.

Межкультурная коммуникация как наука зародилась в 50-х гг. XX в. В 1954 г. была издана книга Э. Холла и В. Трагера «Культура как коммуникация», в которой авторы впервые использовали термин «межкультурная коммуникация». Первыми в отечественной науке, кто поставил проблему о необходимости изучения и развития межкультурной коммуникации, были ученые Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, В.Г. - Костомаров, В.П. Фурманова и др.[5].

Категория «межкультурная коммуникация» является производным понятий «культура» и «коммуникация». Для того, чтобы определить сущностные характеристики межкультурной коммуникации, попытаемся выяснить, что в науке понимают под культурой и коммуникацией.

Термин «культура» этимологически состоит из двух слов: «культ» – поклонение, почитание, хвала и «ур» – свет. Слово «культура» буквально означает создание, обработку, уход, возделывание чего-либо.

За последние сто с лишним лет многие ученые (В.С. Библер, М.С. Каган, А.Л. Кребер, К.М. Клакхон, Б.К. Малиновский, В.М. Межуев и др.) пытались дать определение культуры. В научной литературе насчитывается более 800 определений данного понятия.

Феномен культуры изучает множество наук – археология, этнография, история, социология, а также области знания, исследующие различные формы сознания, – философия, искусство, эстетика, религия, этика. Каждая из них создает определенное представление о культуре как предмете своего исследования. Рассмотрим дефиницию культуры с позиций разных наук.

Анализируя сущность понятия «культура», можно выделить несколько подходов в ее трактовке.

Согласно первому подходу, культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, является результатом общественно-исторической и трудовой деятельности человечества. Таких позиций в трактовке культуры придерживаются Б.К. Малиновский, М.Д. Херсковиц, Э.Б. Тайлор и др.

Б.К. Малиновский утверждает, что «культура – это наследуемые изобретения, вещи, технические процессы, идеи, обычаи и ценности» [8: 43–48].

По словам Э.Б. Тайлора, культура – это «комплекс, включающий знания, верования, искусство, мораль, законы, обычаи, а также иные способности и навыки, усвоенные человеком как членом общества» [11: 18].

Самое короткое и одновременно широкое определение культуры с данных позиций предложил М.Д. Херсковиц: культура – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми (это здания, одежда, способы приготовления пищи, воспитания детей, социальное взаимодействие, религии, наука, искусство, техника, орудия труда, предметы быта, язык, традиции и обычаи и др.) [15].

Для второго подхода характерно определение культуры как процесса культурной деятельности, в ходе которого создаются, распределяются и употребляются культурные ценности. Эта позиция нашла отражение в работе В.М. Межуева «Культура и история». Ученый считает, что культура – это не просто совокупность вещей или идей, которые надо только эмпирически выделить и описать, а «вся создаваемая человечеством предметная действительность, воплощающая в себе наши собственные силы и отношения» [9: 42–52].

По словам ученого, культура охватывает всю область общественной деятельности человека и включает ее материальные и духовные формы.

Данной точки зрения придерживается и Л.Н. Коган. Автор трактует культуру как «достояние всего человечества, которая включает в себя все лучшее, самое ценное, созданное каждой эпохой, всеми национальными культурами и всеми слоями населения» [7:12].

Согласно третьему подходу, понятие «культура» выступает как определенная деятельность людей, как воплощение творческих сил общества. Более полное и точное определение культуры в этом направлении представлено И.Т. Фроловым. Ученый трактует культуру как «социально-прогрессивную творческую деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющуюся диалектическим единством процессов опредмечивания (созидания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленную на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [13: 398–400].

Понимание культуры как процесса человеческой деятельности мы наблюдаем и в работах других ученых. Так, Э.А. Баллер и Н.С. Злобин рассматривают культуру как живой процесс человеческой деятельности, включающий производство, хранение, распределение и потребление духовных ценностей. Причем каждый из перечисленных элементов, как считают авторы, характеризуется степенью участия самых широких масс во всех сторонах культурной деятельности [1].

Деятельностный подход к культуре представлен также в работах М. С. Кагана. По мнению ученого, культура – продукты, способы и средства деятельности, а общество – коллективный субъект этой деятельности. Общество – это не простое множество людей, а целостная система, в которой они объединены многообразными связями и отношениями (экономическими, политическими, правовыми, нравственными и др.) [6].

Четвертый поход к определению культуры характеризует культуру как общение, способ взаимодействий и поведения индивидов. Таких позиций в определении культуры придерживаются В.С. Библер, А.Л. Кребер и К.М. Клакхон. Так, В.С. Библер культурой назвал «общение индивидов как личностей. Общение индивидов как личностей (культура) есть общение их как реальных (и потенциальных) культур. Общение культур есть общение индивидов как личностей» [2: 4–5]. А.Л. Кребер и К.М. Клукхольн определяют культуру как паттерны поведения, усвоенного и переданного посредством символов, и паттерны, обеспечивающие это поведение, которые составляют особые достижения человеческих групп, включая их воплощение в артефактах [17].

Как видно из приведенных интерпретаций, в науке определения понятия «культура» по-разному трактуются учеными. Каждый из ученых предлагает свое видение понятия «культура» и акцентирует внимание в трактовке на тех моментах, которые наиболее значимы для собственного научного исследования. Можно сказать, что культура – это многогранное явление, отражающее все стороны человеческого общества. С одной стороны, это деятельность людей, а с другой стороны – совокупность предметов и продуктов этой деятельности. Культура не может существовать отдельно от человека.

Перейдем к рассмотрению другого ключевого понятия нашего исследования «коммуникация».

Понятие «коммуникация» произошло от латинского слова «communicatio» – сообщение, передача. Философский словарь определяет понятие «коммуникация» как общение, обмен мыслями, передача информации от одного человека к другому с помощью знаков, зафиксированных на материальных носителях. Любая коммуникация представляет собой социальный процесс, который отражает общественную структуру и выполняет в ней функцию связи [13].

Появление нового термина «коммуникация» привело к появлению проблемы соотношения понятий «коммуникация» и «общение». В результате продолжительных дискуссий и обсуждений различных точек зрения сложились следующие подходы к определению понятия «коммуникация».

Сущность первого подхода состоит в отождествлении обоих понятий. В качестве основного аргумента этой точки зрения выдвигается этимологическая и семантическая тождественность понятий «коммуникация» и «общение» [10].

Второй подход основывается на разделении этих понятий. Согласно этой точке зрения, «общение» и «коммуникация» – пересекающиеся, но несинонимичные понятия. Общение имеет и практический, материальный, и духовный, информационный, и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений. Кроме того, коммуникация является однонаправным процессом: информация передается только в одну сторону. Общение представляет собой субъект-субъектную связь, при которой нет отправителя и получателя сообщений – есть собеседники, соучастники общего дела [12].

Третий подход к проблеме соотношения общения и коммуникации основан на понятии информационного обмена: общение не исчерпывает все информационные процессы в обществе. Понятие «коммуникация» является более общим по отношению к понятию «общение» [14].

Обозначенное указывает на то, что понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общие признаки предполагают соотнесенность с процессами обмена информацией, связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки заключаются в различии в объеме содержания этих понятий. Отмеченное объясняется тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты данных понятий. За общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе.

Когда начинают общаться представители двух различных культур, речь идет уже о межкультурной коммуникации, положительный результат которой зависит от степени и глубины взаимопонимания и терпимости участников коммуникации, относящихся к разным национальным культурам.

Современное коммуникативное пространство – довольно сложная система, включающая в себя различные виды коммуникации: межэтническую, деловую, социальную, межличностную, межкультур-

ную и др. Объективным основанием существования межкультурной коммуникации являются различия между культурами, стремление понять эти различия и поведение их представителей. Осознание специфики родной культуры происходит в процессе контактов с представителями инокультурной среды. При этом довольно часто такие контакты связаны с дискомфортом, с интолерантностью, непониманием культурной специфики друг друга. В процессе межкультурной коммуникации представитель той или иной культуры решает две задачи: а) сохранение своей культурной идентичности и б) включение в инородную культуру [5].

Понятие «межкультурная коммуникация» неоднозначно понимается в научной литературе.

Лингвисты К. Кнапп и А. Кнапп-Поттхофф рассматривают межкультурную коммуникацию как «межличностное взаимодействие между представителями различных групп, которые отличаются друг от друга багажом знаний и языковыми формами символического поведения, характерными для всех членов каждой из этих групп» [16:28].

В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [3:54].

Г. Малетцке, автор теории межкультурной коммуникации, отмечает: «Мы говорим о межкультурной коммуникации, когда партнеры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, то есть когда присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнера» [18: 37].

В.П. Фурманова рассматривает межкультурную коммуникацию как диалог культур. Согласно ее точке зрения, «межкультурная коммуникация как диалог культур является способом общечеловеческого общения, который охватывает обмен информацией и культурными ценностями в контексте межэтнической коммуникации». Автор выделила следующие основные характеристики межкультурной коммуникации:

-взаимодействие культур, происходящее в определенном пространстве и времени, в котором культура рассматривается как родовое понятие, культурные контакты приобретают разнообразные формы и находят свое выражение в соприкосновении, взаимодействии и диалоге;

- взаимодействие культур, в процессе которого они вступают в диалог и происходит их актуализация, заключающаяся в проявлении общечеловеческого и специфического каждой культуры как системы;

-взаимодействие культур, которое получает свою экстериоризацию через язык и вербальное содержание, создающее специфическую картину мира [14].

Несмотря на различия, представленные определения сходятся в одном: межкультурная коммуникация есть процесс взаимодействия между представителями различных культур. Нам наиболее близка точка зрения В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, которые определяют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам». С нашей точки зрения, межкультурная коммуникация происходит только тогда, когда существует адекватное взаимопонимание участников коммуникации, то есть эффективно решаются задачи коммуникации в инокультурной языковой среде. Главным условием межкультурной коммуникации, по нашему мнению, является взаимопонимание, терпимость и уважение к иной культуре.

Вышесказанное позволяет заключить, что объективным основанием для межкультурной коммуникации являются различия между культурами, складывающиеся в процессе формирования каждой этнической культуры. При этом осознание особенностей собственной культуры происходит при контакте с людьми, ко-

торые в своем поведении руководствуются другими культурными нормами.

Литература

1. Баллер Э.А. Проблемы развития социалистической культуры. – М.: Знание, 1978.

2. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: Философские размышления о жизненных проблемах. – М.: Знание, 1990.

3. Верещагин Е.М. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990.

4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.

5. Игнатова И.Б. Межкультурная коммуникация как средство формирования толерантной личности иностранных студентов: монография. – СПб.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.

6. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Метрополис, 1996.

7. Коган Л.Н. Художественная культура и художественное воспитание. – М.: Знание, 1979.

8. Малиновский Б. Научная теория культуры. – М.: ОГИ, 2000.

9. Межуев В.М. Культура и история: проблема культуры в философско-исторической теории марксизма. – М.: Политиздат, 1977.

10. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие.– М.: Альфа-М: ИНФРА– 2004.

11. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. – М.: Политиздат, 1989.

12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo, 2000.

13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политическая литература, 1991.

14. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – М., 1995.

15. Herskovits M. Cultural Anthropology. – N.Y.,1955.

16. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift fbr Fremdsprachenforschung. – 1990. – N 1.

17. Kroeber A.L. and Kluckhohn C. Culture: a Critical Review of Concepts and Difinitions // Papers peabody Mus., 1952. – N 1.

18. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. – Opladen, 1996.

Сведения об авторе

Назаренко Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, специалист по учебно-методической работе деканата ИФФ, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: межкультурная коммуникация. Количество публикаций – 25.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сляднева Л.Н.

Общепризнанной целью системы дошкольного образования в области физической культуры является формирование здорового, жизнерадостного, физически развитого ребенка, владеющего доступными его возрасту знаниями о физической культуре и испытывающего желание заниматься физическими упражнениями.

Задачи системы определяются этой общей целью и конкретизируются с учетом особенностей развития детей в том или ином возрастном периоде. В процессе занятий физическими упражнениями решаются задачи оздоровления, обучения и воспитания детей. В связи с этим двигательная деятельность ребенка традиционно анализируется на уровне движений и моторных навыков.

Исследования детских движений в различных центрах Европы и Америки в основном опираются на два подхода: первый (глубинный) – учитывает степень развитости познавательных процессов, обеспечивающих выполнение ребенком тех или иных видов движений; второй (поверхностный) – уровень сформированности двигательных проявлений (моторных навыков). Несмотря на разновидность подходов, выполненный Э.А. Клидзеем анализ исследований двигательной деятельности, позволяет утверждать, что продуктивность физического воспитания детей в конечном итоге сводится исследователями преимущественно к узкому ее пониманию – к результативности моторных актов.

Однако П.Ф. Лесгафт одним из первых указал на тесную связь двигательной активности ребенка с его личностным развитием. Более того, он показал, что на основе анализа реальных действий ребенка можно проверять уровень его общего, в частности, интеллектуального развития. Это его открытие стало основой изучения конструктивного влияния двигательной креативности ребенка на его личностное развитие.

В широком смысле креативность (от латинского «creation» – созидание, сотворение) – созидательность, творческая, новаторская деятельность. В теории физического воспитания понятие «двигательная креативность» относительно новое и не устоявшееся. Однако ее определения, опирающиеся на критерий новизны, поддерживаются многими исследователями [11]. В некоторых научных текстах под «двигательной креативностью» понимается способность человека творчески решать двигательные задачи [1], его двигательная раскрепощенность [2]; деятельность по созданию двигательно оригинального [4]; характерологическое качество личности, например, двигательное воображение [6]; процесс или комплекс двигательных и личностных особенностей индивида, способствующих становлению творчества [9].

Сегодня в теории физического воспитания наиболее популярны попытки определить двигательную креативность в терминах особых умственных (интеллектуальных) способностей, обеспечивающих двигательно-творческое достижение как порождение нового, оригинального, необычного двигательного действия на основе телесно-двигательных потенций. Связано это с тем, что большинство современных инновационных программ из всех атрибу-

тов развития выбирают, прежде всего, образование в области физической культуры и, при этом, по выражению В.П. Зинченко, «не во всей полноте этого понятия, а в его «знаниевой» форме» [7].

Как правило, понятие «двигательная креативность» отождествляется с понятием «двигательное творчество». Наряду с этим, теоретический анализ этих понятий дает основания для утверждения целесообразности их дифференцирования. Отличие состоит в том, что двигательное творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к привнесению в телесное движение нечто нового, а креативность рассматривается как внутренний ресурс человека. В двигательной креативности и в двигательном творчестве необходимо присутствует момент преобразования, но в двигательной креативности он касается системы двигательных умений, навыков и ценностей самого субъекта, а в двигательном творчестве – и некоторой части системы социокультурных отношений, двигательных норм, ценностей, знаний в области физической культуры, континуума принятых в социуме телесных движений. И в творчестве, и в креативности присутствует момент оценки созданного и создаваемого, но в творчестве – это оценка со стороны другого, а в креативности, по крайней мере, – самооценка.

Творчество чаще понимается как деятельность, направленная на создание новейших по содержанию и форме материальных, культурных и духовных ценностей, креативность – как деятельность, ориентированная на развитие самого человека как личности.

Детское творчество – начальная ступень в развитии творческой деятельности человека. Ценность его не столько в результате, в продукте творчества, сколько в самом процессе. «Важно не то, что создадут дети, – писал Л.С. Выготский, – принципиально то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении».

Двигательная креативность ребенка беднее, чем двигательная креативность взрослого, утверждал Л.С. Выготский, но ребенок больше доверяет продуктам своей креативности и меньше их контролирует. Поэтому креативность ребенка проявляется ярче. Относительно ребенка Л.С. Выготский называет творческой всякую деятельность, результатом которой является необычное воспроизведение бывших в опыте впечатлений либо действий, а проявление детского воображения, которое находится в прямой зависимости от богатства и контраста его прежнего опыта. Таковая деятельность ребенка во многом зависит от его интересов, склонностей, способностей, характера, темперамента. Их развитие и взаимное влияние во многом определяют творческую направленность личности. Немаловажную роль играются волевые проявления, среди которых в особенности существенны самостоятельность и инициативность. Конкретно самостоятельные деяния, отмеченные личным своеобразием, чаще всего относят к действиям творчества [5].

Двигательное творчество дошкольника многообразно в своих проявлениях. Оно раскрывает ребенку моторные свойства собственного тела, развивает скорость и легкость ориентировки в нескончаемом пространстве двигательных образов, учит относиться к движению как к предмету игрового экспериментирования.

Я.А. Пономарев разработал универсальное определение творчества как взаимодействия, ведущего к развитию. Творчество в самом широком смысле он рассматривал как взаимодействие людей. Уникальная творческая деятельность, по мнению автора, является специфической формой взаимодействия, а в качестве критерия творчества выступает механизм развития [10]. Исходя из этого определения, механизмом развития творческих

способностей детей является организация специфических, обогащенных форм взаимодействия ребенка со взрослым в процессе различных видов детской деятельности. Однако развитие творческого потенциала ребенка нельзя декларировать – его надо кропотливо развивать. Но что считать моментом проявления детской творческости? Из определения, данного Я.А. Пономарёвым, критерием творчества является развитие тех механизмов психической деятельности, которые участвуют в творческой деятельности ребенка. Этот подход верен ещё и тем, что отвечает представлениям Л.С. Выготского о том, что именно творческая деятельность обращает человека к будущему и, поэтому, творчество (как развитие) есть необходимое условие человеческого существования [5].

Даже самые обыкновенные движения дают пищу детской фантазии, развивают креативность. Креативность – высший компонент в структуре личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.В. Петровский, Н.Н. Поддьяков и др.). Креативность – одна из более содержательных форм психической активности ребенка, которую ученые рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение разнообразных видов детской деятельности. Креативность – основной метод существования и развития личности. Ребенок проявляет в ней свое понимание окружающего, отношение к нему, что помогает раскрыть внутренний мир, особенности его восприятия, представлений, интересов, способностей.

Понятие «двигательное творчество» является более общим (включающим в себя в том числе и двигательную креативность), отражающим помимо субъективных моментов также процесс новизны, порождаемой субъектом двигательной деятельности. Иначе говоря, двигательное творчество – есть проблема социума. Двигательная креативность – субъективная самоценность, проблема двигательных возможностей конкретного человека.

В.Б. Коренберг отмечает, что проблема двигательных возможностей (как ее показателя – двигательной подготовленности) и, соответственно, двигательной подготовки была и остается острой для обеспечения желаемых телесных и двигательных кондиций всего населения и детей, в частности. А подготовленность и подготовка опираются на двигательные (в частности – моторные; это понятие здесь трактуется как более узкое, чем «двигательные») способности [8:44]. При подходах к разрешению этих тесно взаимосвязанных ветвей общей проблемы немалую роль может играть упорядочение понятийного аппарата.

Для выяснения сущности понятия «двигательная креативность» необходимо рассмотреть цепочку понятий «задатки – способности – возможности – проявления». Именно эта цепочка понятий, где каждое последующее зависит от предыдущего, обычно помогает разумно систематизировать двигательные свойства человека.

Двигательные задатки – это полученные при рождении (в значительной мере генетически предопределенные) те или иные особенности организма, определяющие его предрасположенность к развитию опирающихся на эти задатки способностей. В какой-то мере задатки можно воспринимать как потенциально заложенные способности, определяющие не только легкость их развития, но и высоту достижимого уровня. К двигательным задаткам, например, следует отнести рост, некоторые особенности костной системы, композицию мышц (процентный состав волокон разного типа), «природные» особенности различных систем организма и обменных процессов, иммунитет и др. К двигательным задаткам следует отнести и заложенные человеке при его рождении психические особенности, важные для осуществления двигательной активности.

Некоторые изменения развития, по мнению Г. Крайг, Д. Бокум, являются постепенными и кумулятивными по характеру, результатом которых является устойчивое повышение организации и функционирования. Моторное развитие ребенка прогрессирует от случайных движений рук и ног к целенаправленному протягиванию и хватанию [8:63]. С. Холл открыл закон рекапитуляции, когда ребенок осваивает движения стихийно путем имитации. Э. Клапаред считал, что движения ребенка изначально креативны, так как не поддаются логическому анализу. У младенцев степень моторной креативности существенно различна. Очевидно, что по отношению к двигательной креативности моторная креативность выступает в форме задатка. Несколько позже на основе моторной креативности развивается способность целесообразно использовать движения устойчиво прогрессирует, развиваясь в двигательно-креативные способности.

Для того чтобы понять сущность этих способностей, отметим, что в русском языке «способность» человека (единственное число) означает констатацию того, что он может (обладает возможностью), способен осуществлять нечто в таком плане нами рассматриваемое. Другое дело – «способности» (множественное число): так по-русски обозначают свойства организма и личности, которые способствуют формированию некоторой возможности или «пучка» возможностей, т.е. одной конкретной способности (ед. число) более или менее «широкой» по содержанию. Так, например, гимнастические способности состоят из двигательной координированности, гибкости и быстром ее развитии, музыкальном слухе и памяти: это помогает оперативно, легко и надежно осваивать упражнения, т.е. формировать возможность хорошо выполнять любое конкретное упражнение или способность хорошо его выполнять.

Как отмечает В.Б. Коренберг, часто двигательные способности и двигательные возможности одинаково называют способностями. Такое смешение понятий отнюдь не способствует пониманию проблем физического воспитания и функциональной физической подготовки. Четкое различение понятий – один из важных компонентов профессионального мышления [8:46].

Двигательные способности, по его мнению, – это характеристики качественно особых организменных предпосылок формирования упражнением двигательных возможностей. Моторные способности – характеристики качественно особых организменных предпосылок формирования упражнением базовых двигательных возможностей. Моторность – характеристика совокупности базовых двигательных способностей [там же].

Опираясь на эти представления, можно утверждать, что двигательная креативность – это разновидность двигательных способностей человека, проявляющихся в его возможности творчески решать двигательные задачи.

Двигательные возможности, по мнению В.Б. Коренберга, – это те максимальные двигательные проявления, которые человек может осуществить, используя свои двигательные способности и приобретенные умения, это верхняя граница (количественно и по качеству) доступных проявлений. Двигательные возможности выявляются предельными двигательными проявлениями. Они опираются на двигательные способности и на двигательные умения, а во многих случаях также и на определенные психические свойства, и осуществляются в рамках соответствующих двигательных возможностей.

Двигательные возможности – характеристики доступных максимальных двигательных проявлений. Моторный – базовый компонент двигательного. Моторные возможности – характеристика базового компонента двигательных воз-

можностей. Двигательные проявления обычно дозированы (не максимальны) в соответствии со стоящей задачей. Эти проявления «сверху» ограничены соответствующими возможностями. Но проявления могут быть и максимальными – тогда в них эти возможности полностью использованы.

Двигательная креативность как телесно-двигательная возможность формируется развитием двигательно-креативных способностей, т.е. на базе двигательных способностей и в результате некоторых тренирующих воздействий, направленных: а) на развитие творческого использования самих двигательных способностей, б) на формирование соответствующих двигательных умений, которые увеличивают двигательно-креативные возможности.

Двигательно-креативные возможности ребенка дошкольного возраста следует отнести к общим двигательным его возможностям, так как они пока никак не увязаны со спортивными или трудовыми двигательными действиями. Если для моторной креативности характерно отсутствие цели (она хаотична и спонтанна), то двигательную креативность ребенка старшего дошкольного возраста следует рассматривать как вариативно-целевую, так как она связана с решением двигательных задач, включающих элементы неопределенности.

В соответствии с рабочей гипотезой исследования двигательно-креативные возможности ребенка дошкольного возраста могут быть развиты определенной системой педагогического формирования. Поэтому их можно назвать потенциальными. Двигательно-креативные возможности, достигнутые ребенком на определенном этапе его развития при нормативных внешних и внутренних условиях, можно рассматривать как текущие. Развитие как движение от текущих возможностей к потенциальным обеспечивает непрерывность и преемственность образования.

Практическое воплощение идеи развития в реальных педагогических технологиях предполагает выработку особого взгляда на традиционную проблему преемственности различных ступеней образования. Применительно к системе развивающего образования условия такой преемственности не могут быть созданы «явочным» путем в узких рамках тех или иных педагогических мероприятий (например, занятий в подготовительной группе детского сада). Преемственность не должна задаваться как формальная связь самозамкнутых образовательных концентров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития.

Особую остроту интересующая нас проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития. Попытки представить эту точку как самостоятельный предмет психолого-педагогического проектирования отражены в публикациях [6]. Однако в сложившейся практике массового образования до сих пор господствует традиционный подход к проблеме преемственности.

Этот подход реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй – основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из детского сада.

Как отмечает В.В. Давыдов, оба эти пути по сей день причудливо сочетаются в существующей образовательной практике. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы жизни ребенка дошкольника (от

подвижной игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место «обучению на занятиях», либо сами дидактизируются, в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Названная тенденция характерна, прежде всего, для старшей и подготовительной групп детского сада. С другой стороны, начальная школа «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности). Свою задачу она усматривает в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т.п.

Налицо парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького «школяра», проживающего и переживающего эрзац-форму дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются, как бы заново, вернуть его к формам дошкольной жизни, ставшей уже тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею [6].

Развитие абстрактного мышления, закладка основ абстрактного отношения к действительности – специфическая задача начальной школы. Дошкольное образование не может и не должно брать на себя ее решение. Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок. Вместе с тем, очевидно, что развивать у младшего школьника исходные формы абстрактного мышления на «пустом месте» невозможно или очень трудно.

Его «подсказывают» философско-психологические исследования, восходящие к традициям И. Канта, И.Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля. В этих исследованиях было показано, что в фундаменте теоретического отношения человека к действительности лежит его развитая способность к творчеству (А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Н.Н. Визитей, Б.М. Кедров, Ю.М. Бородай, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков и др.). В познавательном процессе абстрактное мышление и продуктивное воображение выполняют единую функцию. Они позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме понятий недоступных непосредственному чувственному отражению, а в воображении – в форме особых образов синтезированных на основе образов непосредственного чувственного отражения (образов ощущения и восприятия), содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Учитывая, что дошкольный период – это этап преимущественно психомоторного постижения человеком реальности, следует признать, что именно двигательная креативность относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Являясь первоосновой созидательных возможностей и свершений ребенка, личностно развивающим началом его целостного духовно-практического бытия, именно она активно формируется средствами специфически «здорового» дошкольного вида деятельности – подвижной игры и свободного движения и др. Двигательная креативность дошкольника – это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое абстрактное мышление ученого, художника, изобре-

тателя. Но это одновременно и основа абстрактного мышления на всех последующих этапах развития, включая, прежде всего, младший школьный возраст.

В раннем школьном онтогенезе двигательная креативность не замещается абстрактным мышлением. Мышление не нивелирует ее, а впитывает ее опыт, приобретает подлинно разумный содержательно-обобщающий характер.

Двигательная креативность и абстрактное мышление, таким образом, оказываются включенными в единый контекст творческого развития ребенка на правах его самоценных образующих. Это единство, на наш взгляд, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования. Конкретным предметом психолого-педагогического проектирования становятся при этом условия, порождающие связь двигательной креативности и основ абстрактного мышления в границах детского возраста. Подчеркнем, что эта связь сама по себе чаще всего возникнуть не может. Педагогу в сотрудничестве с ребенком предстоит ее заново построить, «сконструировать".

Двигательное творчество, будучи интроориентированным видом детской активности, расширяет перспективу индивидуального опыта через телесно-двигательную проблематизацию его развивающегося содержания. К концу дошкольного детства оно как бы подводит ребенка к границе особой предметной области. Это – область таких задач, которые могут быть решены лишь абстрактным способом и более никаким иным. Двигательная креативность дошкольника – это тот потенциал, который «оснащает» мышление младшего школьника.

Опыт проблематизации действительности потенциалом двигательной креативности, накопленный ребенком в дошкольном возрасте, вместе с тем обогащает постигающие возможности абстрактного мышления в ходе дальнейшего освоения младшим школьником новых предметных областей. Ключевые функции двигательной креативности и абстрактного мышления сопряжены с воспроизведением универсально развивающейся целостности содержания человеческой деятельности.

Прежде чем знание о целостности мира будет оформлено в системе абстрактных понятий развивающегося человека, он должен воссоздать подвижный интегральный образ действительности на уровне символического движения. А для этого ребенку необходимо подняться над пространством наличных обыденных двигательных действий и физических упражнений, предложенных специализированной деятельностью взрослых людей, и взглянуть на эти двигательные расчленения как бы сверху – с позиций игры, сказки, сквозь призму опыта собственного «свободного фантазирования». В онтогенезе (и функциогенезе) познания между двигательным творчеством и абстрактным мышлением намечается своеобразная дифференциация: первое обеспечивает двигательное опредмечивание и образную фиксацию некоторых целостнообразующих тенденций, второе – понятийное воспроизведение их в качестве исходных оснований, всеобщих принципов.

С учетом всего этого к числу фундаментальных задач дошкольного физического воспитания (формирование здорового, жизнерадостного, физически развитого ребенка, владеющего доступными его возрасту знаниями о физической культуре и испытывающего желание заниматься физическими упражнениями) мы относим педагогическое развитие двигательной креативности ребенка старшего дошкольного возраста.

Таким образом, двигательная креативность человека – это совокупность его психофизических возможностей, проявляющаяся в уникальном решении им двигательных задач с элементами вариативности. Основные особенности двигательной креативности ребенка по

сравнению с двигательной креативностью взрослого заключаются в том, что она слабо рефлексируется и контролируется ребенком, она интроориентирована, она – суть его бытия и основная форма его личностного развития. Двигательная креативность ребенка проявляется ярче и непосредственнее. Формирование двигательной креативности – одна из ключевых задач системы дошкольного физического воспитания, основной способ личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста и обеспечения преемственности дошкольной и школьной ступеней образования.

Литература

1. Артемьева Е.А. Исследование двигательной креативности в связи с образом тела. – М.: Просвещение, 2002.

2. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – СПб.: СГПУ, 1994. – 123 с.

3. Визитей Н.Н. Физическая культура личности. – Кишинев: Штиница, 1989. – 110 с.

4. Воротилкина И.М. Формирование самостоятельности и активности у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания. – Хабаровск, 1998. – 174 с.

5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 234-236.

6. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени //Вопросы психологии. – 1997. – № 1.

7. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 342 с.

8. Коренберг В.Б. Основы спортивной кинезиологии. – М. Советский спорт, 2005. – 232 с.

9. Нгуен Т.К. Воспитание творческой активности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. – М.: Просвещение, 2004. – 190 с.

10. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – С. 38-79.

11. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing //The Nature of Creativity /Stemberg R.J.(Ed). – Carnbridge, 1988. – P. 32-75.

Сведения об авторе

Сляднева Любовь Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры хореографии ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: теория и практика телесно-двигательной пластики, проблемы и аспекты современного хореографического образования; антропологопедагогические аспекты художественного творчества.

Количество публикаций – 109, в том числе 7 монографий.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАТЕМАТИКЕ КАК ЧАСТИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Гиршович В.С.

Современная методика преподавания математики рассматривает новые цели обучения математике, одной из которых является формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры. Культура – это совокупность материальных, общественных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение культуры – «культура – это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении» [3: 268].

Наука – это часть культуры, представляющая собой совокупность объективных знаний о бытии, процесс получения этих знаний и применения их на практике. В процессе познания окружающего мира результаты познания отражаются и закрепляются в сознании человека в виде знаний, умений, навыков, типов поведения и общения. Совокупность результатов познавательной деятельности человека образует определенную модель, или картину мира. В истории человечества было создано и существовало довольно большое количество самых разнообразных картин мира, каждая из которых отличалась своим видением мира и специфическим его объяснением.

Самое широкое и полное представление о мире дает научная картина мира, которая включает в себя важнейшие достижения науки, создающие определенное понимание мира и места человека в нем. В нее не входят частные знания о различных свойствах конкретных явлений, о деталях самого познавательного процесса. Научная картина мира не является совокупностью всех знаний человека об объективном мире, она представляет собой целостную систему представлений об общих свойствах, сферах, уровнях и закономерностях реальной действительности. По своей сути научная картина мира – это особая форма систематизации знаний, качественное обобщение и мировоззренческий синтез различных научных теорий. Будучи целостной системой представлений об общих свойствах и закономерностях объективного мира, научная картина мира существует как сложная структура, включающая в себя в качестве составных частей общенаучную картину мира и картины мира отдельных наук (физическая, биологическая, геологическая и т.п.). Картины мира отдельных наук, в свою очередь, включают в себя соответствующие многочисленные концепции – определенные способы понимания и трактовки каких-либо предметов, явлений и процессов объективного мира, существующие в каждой отдельной науке [4: 24].

Математика занимает важнейшее место в современной науке, что связано с тем, во-первых, что без математического описания целого ряда явлений действительности трудно надеяться на их более глубокое понимание и усвоение, а, во-вторых, развитие науки предполагает широкое использование математического аппарата. Математизация науки, начиная со времен Пифагора, есть объективная закономерность ее развития.

Математика (греч. maqhmatica – mathematike, от maqhma – mathema – знание, учение, наука) – наука о количественных

отношениях и пространственных формах действительного мира. У С.И. Ожегова мы читаем следующее определение «математика – наука, изучающая величины, количественные отношения, а также пространственные формы» [3: 293].

Математика – необходимый инструмент познания в любой отрасли человеческой деятельности – характеризуется высокой степенью абстрактности ее понятий и высокой степенью их обобщенности. Математикой изучаются не только реальные отношения и формы, но и непосредственно абстрагированные из действительности (формы логического вывода, n-мерные пространства и др.) и логически возможные, определяемые на основе уже известных форм и отношений («мнимые числа», «комплексные числа», «воображаемая геометрия» Лобачевского и т.п.).

По меткому выражению известнейшего ученого Нильса Бора: «Математика – это больше, чем наука, это – язык». То есть язык, на котором можно ставить вопросы и отвечать на них принципиально[1: 34].

Математика – это также и форма мышления. Математика – наука, которая скорее тождественна философии, чем остальным «содержательным наукам»; наука инструментальная; наука, которая вступает в глубокие органические связи с целым рядом других дисциплин.

Математика занимает особое место среди других наук. Математику нельзя причислять к естествознанию (т.к. исключает наблюдение и эксперимент), хотя и зародилась она из практики как естественная наука.

Приложения математики весьма разнообразны. Принципиально область применения математических методов не ограничена: все виды движения материи могут изучаться математически. Однако роль и значение математических методов в различных случаях неодинаковы. Никакая математическая схема не исчерпывает всей конкретности действительных процессов.

Причина, по которой без математических методов сейчас не обходится не только техника, механика, электроника, экономика, но и медицина, экология, психология, социология, лингвистика, история, юриспруденция и др., проста – для математических методов характерны: четкость формулировок и определений; использование точных количественных оценок; логическая строгость; сочетание индуктивного и дедуктивного подходов; универсальность. Использование математических методов формирует так называемый математический стиль мышления, т.е. абстрактный, логический, идеально строгий и – самое главное – нацеленный на поиск закономерностей. Профессионал, грамотно и аккуратно применяющий математические методы, способен принести пользу в любой сфере деятельности.

Таким образом, на сегодняшний день уже не осталось ни одной области человеческой деятельности, куда в той или иной степени не проникла бы математика. Люди строят машины и электростанции, разыскивают полезные ископаемые, с огромной скоростью пересекают континенты и океаны, проникают в тайны атома, штурмуют вселенную, подчиняют себе невидимое и неслышимое. Во всех этих делах им всегда помогает математика. Разнообразные математические закономерности отображают процессы в живой и неживой природе. Они спрятаны за длинной вереницей чисел. Числа воплощены и в предметах, которыми мы ежедневно пользуемся.

При возникновении любой жизненной проблемы (неважно, в какой области) – математика ищет её *решение:* анализирует проблему и пытается предложить методы её устранения или смягчения; ставится какая-то задача (не важно, где: в экономике или в оборонной сфере, в социологии или в компьютерной

графике, в медицине или в конструкторском деле, в международных переговорах или в освоении космоса) – то математика, опять же, берётся за решение данной задачи: *как получить то, что требуется.* И именно специалисты по математике, оказываются порой единственными, кому под силу ту или иную задачу решить. История знает немало примеров, когда решения задач биологических, астрономических, экономических, технических – находились именно математиками, а не биологами, астрономами, экономистами или технарями.

Когда-то знаменитый Гаусс сказал: «Математика – это царица наук»; однако теперь-то мы понимаем, что она занимает в мире иное, куда более почётное положение: она является служанкой всех (и естественных, и гуманитарных) наук, помогая им, доставляя им адекватный аппарат для описания всевозможных фактов и явлений. Более того, математика – это та служанка, без которой и госпожа-то не является госпожой, без которой науку и за науку признать невозможно, ибо «уровень научности» той или иной дисциплины можно измерить объёмом применяемых в ней математических рассуждений, глубиной и содержательностью характерных для этой дисциплины дедуктивных выводов.

Таким образом, математика – удобный (если не сказать универсальный) инструмент описания мира. А *прикладная математика,* т.е. математика практическая, ориентированная на конкретные актуальные цели и нужды, является не только средством познания, но также и средством воздействия на окружающий мир. Математическая культура, как и культура в целом, многоаспектна, включает в себя многие ценности, которые выработало человечество в этой области. По убеждению многих ученых, она должна включать, прежде всего, основы математического мышления, в том числе и устную математическую аргументацию, и математическую грамотность (способность чтения и понимания математических текстов), а также понимание сути математического моделирования и его роли в современном мире.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования ОТ 17 МАЯ 2012 ГОДА определены новые цели обучения математике в школе[7:16]. Так в примерной программе основного общего образования нового поколения изучение математики в основной школе направлено на достижение следующих целей: в метапредметном направлении:

• формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества;

• развитие представлений о математике как форме описания и методе познания действительности, создание условий для приобретения первоначального опыта математического моделирования;

• формирование общих способов интеллектуальной деятельности, характерных для математики и являющихся основой познавательной культуры, значимой для различных сфер человеческой деятельности;

Изучение математики в основной школе дает возможность обучающимся достичь следующих результатов развития:

• социально-личностная компетентность:

- владеет стилем мышления, характерным для математики, его абстрактностью, строгостью;

- умеет проводить аргументированные рассуждения, делать логически обоснованные выводы, отличать доказанные утверждения от недоказанных, аргументировать суждения;

- умеет проводить обобщения и открывать закономерности на основе анализа частных примеров, эксперимента, выдвигать гипотезы и понимать необходимость их проверки.

• общекультурная компетентность:

- понимает и умеет аргументировано объяснять значимость математики как неотъемлемой части общечеловеческой культуры, воздействовать на иные области культуры, на совершенствование человека;

- имеет представление о различии требований, предъявляемым к доказательствам в различных областях науки и на практике, в математике, естественных и гуманитарных науках.

• предметно-мировоззренческая компетентность:

- имеет представление об аксиоматическом построении математической теории, о логическом статусе аксиом, определяемых и неопределяемых понятий, определений и теорем; о значении аксиоматики для других областей знаний и практики;

- владеет приемами построения и исследования математических моделей при решении прикладных задач и задач из смежных областей;

Таким образом, социальная значимость образования с помощью математики заключается в повышении средствами математики уровня интеллектуального развития человека для его полноценного функционирования в обществе, обеспечении функциональной грамотности каждого члена общества, что является необходимым условием повышения интеллектуального уровня общества в целом. В контексте образования с помощью математики образовательная область «Математика» выступает именно как предмет общего образования, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления подрастающего человека, необходимое для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе.

В связи с этим главной задачей российского образования в соответствии со стандартами второго поколения сегодня является обеспечение не только современного качества математического образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, но предполагает ориентацию математического образования на развитие личности, учет и развитие ее познавательных и созидательных способностей, на формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования, на мотивацию обучения математике в связи с тем, что математика является частью общечеловеческой культуры, и от развития математики зависит развитие цивилизации и современного общества.

Данная проблема в процессе обучения математике давно привлекает к себе пристальное внимание педагогов, психологов и методистов. Значительный вклад в разрешение данной проблемы внесли ученые, методисты, педагоги-новаторы: А. Азимов, А.Д. Александров, Б.В. Гнеденко, А.В. Гусев, В.В. Давыдов, О.Б. Епишева, Г.И. Саранцев, П.М. Эрдниев, Л.М. Фридман и др. Результаты названых исследований имеют большое значение для совершенствования процесса обучения школьного курса математики в связи тем, что это одна из недостаточно разработанных на сегодня методических проблем обучения математике, так как основной целью математического образования должно быть воспитание умения математически исследовать явления реального мира.

В течение многих столетий математика является неотъемлемым элементом системы общего образования всех стран мира. Ценность математического образования определяется и объясняется, в первую очередь, успехами математической науки, ролью математики в современном мире, ее всеобъемлющим проникновением во все сферы человеческой деятельности, заключенным в ней потенциалом и все возрастающими возможностями, как в проник-

новении в тайны всего сущего, так и процессе интеллектуального и духовного развития человека. Объясняется это также уникальностью роли учебного предмета «Математика» в формировании личности, так как образовательный и развивающий потенциал математики огромен.

Сам объем математических фактов и методов, умений и навыков в получении математических знаний и решении практико-ориентированных задач, приобретаемый учащимися в процессе изучения школьного курса математики, представляет собой важнейшую и неповторимую ценность. Этот объем знаний, представляя собой опорный, базисный фундамент знаний, обеспечивающий дальнейшее образование в различных сферах, является важнейшей частью современной культуры, добытой и освоенной многими поколениями ученых.

Математика способствует развитию эстетического восприятия мира. Каждый, кто пережил радость встречи с красивой неожиданной идеей, результатом или решением математической задачи, согласится с тем, что математика, способная столь сильно влиять на эмоциональную сферу человека, содержит значимую эстетическую компоненту. Существенно при этом, что речь идет о специфических, дополняющих классические искусства формах эстетического освоения действительности – мире идей, абстрактных объектов и форм, логических конструкций.

Наконец, курс математики содержит имеющую самостоятельное значение практическую, утилитарную составляющую. Для ориентации в современном мире каждому совершенно необходим некий набор знаний и умений математического характера (навыки вычислений, элементы практической геометрии – измерение геометрических величин, распознавание и изображение геометрических фигур, работа с функцией и графиком, составление и решение пропорций, уравнений, неравенств и их систем и т. д.).

Исторический опыт преподавания математики сформировал следующие задачи:

• переходить к абстрактному от конкретного, прибегая к фактическому, изображаемому или воображаемому эксперименту, чтобы подготовить определение и доказательство, мотивировать развитие теории приемами из реальности или смежных учебных предметов;

• ставить и решать задачу выработки навыков и достижения необходимого уровня владения им лишь в применении к вполне осознанным приемам и правилам;

• отдавать предпочтение размышлению и рассуждению перед натаскиванием и заучиванием наизусть, ограничиваю нагрузку на память фундаментальными, часто применяемыми результатами;

• проявлять постоянное внимание к течению математической мысли учащихся, поощрять индивидуальные способы выражения мысли (пусть и не всегда точные) и постепенно улучшать их, поощряя неожиданные идеи и открытия;

• побуждать учащихся к совместным формулировкам, открытию отношений, свойств раньше, чем они узнают конечный результат;

• признавая важность письменной фиксации результатов математической деятельности учащихся, не придавать ей большой самостоятельной ценности и избегать жесткости в требованиях к оформлению и канонизации форм, отдавая предпочтение существу, точности и результативности;

• предпочитать эвристическое исследование доктринальному изложению;

• избегать неподготовленных переходов к изучению новых тем при наличии пробелов в ранее изученных.

Уровень математической подготовки учащихся нельзя считать удовлетворительным, если они не могут применить полученные знания к решению задач, поскольку задачи представляют собой модели реальных жизненных ситуаций и явлений, окружающих человека. При

этом решение практических задач, возникающих в окружающем мире, позволяет переводить различные житейские задачи на математический язык, создавая математические модели реальных явлений, ситуаций или процессов. Это не только способствует формированию умений применять математический аппарат к познанию окружающей действительности, зависит не только качество обучения, воспитания и развития учащихся средней школы, но и степень их практической подготовленности к последующей за обучением деятельности в любой сфере [8: 121].

Гуманитарные знания естественным образом отражают свойства отдельных людей и целых коллективов. Многими авторами замечено, что пренебрежение различного рода правилам очень характерно для подавляющего большинства людей: нарушение законов, традиций и договоренностей, «неправильный» образ жизни и многое другое. Перенос этого «естественного» недостатка на математику попросту невозможен, что и приводит к мифу о непонятности и даже непостижимости математики. Для гуманитариев же характерны приближенность всего и вся, неполнота излагаемого материала и неоднозначность возможного его интерпретации. Именно поэтому труды гуманитариев часто приходят в противоречие с естественнонаучными и особенно математическими подходами. Таким образом, можно сказать, что степень математизации рассуждений соответствует степени порядка в мыслях и поведении отдельных людей, а также их целых коллективов и общества в целом.

И здесь также возникают определенные проблемы мотивации обучения математике. Психологические исследования данной проблемы показывают, что основные причины несформированности у учащихся мотивации к обучению математики – это отсутствие понимания того, что будучи неотъемлемой частью нашей цивилизации, математика является не только мощным средством решения самых разных прикладных задач и универсальным языком науки, но также и элементом общей культуры.

А.В. Гусев в своих работах утверждает, что одним из главных направлений в поисках совершенствования способов повышения эффективности школьного обучения математике является необходимость способствовать выработке у школьника в целом правильного восприятия математики. Отсюда вполне оправдано то повышенное внимание ученых и методистов к данной проблеме, которое состоит в том, что важно научить школьников видеть математические понятия и понимать действие математических законов в реальном, окружающем нас мире, применять их для научного объяснения явлений [2: 115].

Математика должна быть тесно увязана с общекультурными ценностями и общефилософскими концепциями, с событиями и фактами истории, языками, литературой, искусством и музыкой. Правильному пониманию и грамотному употреблению терминов следует уделить особое внимание. Но вместе с тем, необходимо снабдить школьника и определенным математическим аппаратом, который позволил бы ему осуществлять хотя бы простейший количественный анализ информации. Многие школьные учебники математики решают эти проблемы. Для развития интереса к предмету в них есть занимательные задачи, система упражнений, которая формирует необходимые умения и навыки, прикладные вопросы, показывающие связь математики с другими областями знаний. Конечно, в учебниках мы встречаем и исторические страницы. Читая их, узнаем о появлении и развитии математических понятий, возникновении и совершенствовании методов решения задач. Сведения из истории науки расширяют кругозор учеников, показывают диалектику предмета. Поэтому так важно,

чтобы исторические мотивы искусно вплетались в ткань урока математики, заставляя детей удивляться, думать и восхищаться богатейшей историей этой многогранной науки.

Таким образом, успешность реализации задач математического образования сегодня во многом зависит от того, насколько эффективно организован процесс формирования представлений о математике как части общечеловеческой культуры, о значимости математики в развитии цивилизации и современного общества. Здесь можно выделить следующие направления педагогической деятельности по формированию представлений о математике как части человеческой культуры:

- формирование представлений о способах изучения картины мира и его усовершенствования;
- развитие творческих способностей учащихся, способных воспринимать красоту и гармонию мира.
- формирование навыков исследовательской работы.

Необходимо использовать все возможности для того, чтобы показать детям значимость математики в развитии общечеловеческой культуры, поэзии, архитектуры, живописи, музыки, делать всё, чтобы дети учились с интересом, чтобы большинство из них испытали и осознали притягательные стороны математики, ее возможности в совершенствовании умственных способностей, в преодолении трудностей изучения других предметов. Здесь очень важно уметь целесообразно применять элементы истории математики, которые помогут реализовать поставленную цель формирования представления о математике как части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для общественного прогресса.

Современное школьное математическое образование требует использования нетрадиционных методов и форм организации обучения, в том числе интегрированных, в результате использования которых у детей возникает целостное восприятие мира, формируется как раз деятельностный подход в обучении и необходимые представления о математике как части общечеловеческой культуры, понимание значимости математики для общественного прогресса. Интеграция в нашем понимании рассматривается не только с точки зрения взаимосвязей знаний по предметам, но и как интегрирование технологий, методов и форм обучения. Очень содержательной формой в данном случае является проведение нестандартных уроков, таких как: урок-исследование, урок-лаборатория, урок – творческий отчет, урок-рассказ об ученых, урок-защита исследовательского проекта и др. Многие нетрадиционные уроки по объему и содержанию рассматриваемого на них материала нередко выходят за рамки школьной программы и предполагают творческий подход со стороны учителя и учащихся.

В новых программах по математике и другим предметам введены специальные разделы о межпредметных связях. Этим положено начало системе использования межпредметных связей в образовательной и воспитательной работе. Актуальность проблемы межпредметных связей в обучении обусловлена объективными процессами в современной культуре. Это, прежде всего, тенденция интеграции научных знаний в теоретических исследованиях и практической деятельности. Но каковы бы ни были программные требования и методические указания, они будут осуществляться на деле лишь при том условии, если учитель будет достаточно осведомлен о сущности межпредметных связей, убежден в их необходимости и будет обладать практическими умениями осуществлять их в работе.

Межпредметные связи иногда рассматривают лишь с точки зрения рационализации процесса обучения, экономии сил и времени учащихся, более прочного усвоения школьниками знаний по изучаемым предметам. Между тем

основная задача установления межпредметных связей заключается в том, чтобы качественно поднять уровень знаний, умений и развития учащихся путем более глубокого проникновения в объективно существующее закономерные связи в явлениях природы и общества.

Школьная математика – это содержательное, увлекательное и доступное поле деятельности, дающее ученику богатую пищу для ума, связывающее его с общечеловеческой культурой, формирующее важнейшие черты его личности. Для реализации цели «сформировать представление о математике как части общечеловеческой культуры» необходимо определить наиболее эффективные методы и приемы таких, как использование элементов истории математики, межпредметных связей в форме разнообразных стандартных и нестандартных уроков, из которых особо можно выделить интегрированные уроки. Но самое важное здесь – это знание и понимание самого учителя значимости математики в развитии общечеловеческой культуры.

Литература

1. Александров А.Д. Проблемы науки и позиции ученого: Статьи и выступления. – Л.: Наука, 1988.

2. Антонов Н.С., Гусев А.В. Современные проблемы методики преподавания математики. – М.: Просвещение, 2002. – 350с.

3. Ожегов С.И. Словарь русского языка, – М.: Рус. яз., 1985.

4. Степин В.С. Философия науки. – М., 2003.

5. Хинчин А.Я. О воспитательном эффекте уроков математики // Математика как профессия. – М., 1980.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.– М., Просвещение, 2011. – 51 с. (Стандарты второго поколения).

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2012.

8. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – Минск, 2005. – 295 с.

Сведения об авторе

Гиршович Валентина Семеновна – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, доцент кафедры математики ГБОУ ВПО СГПИ.

Сфера научных интересов: Проблема совершенствования профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Работает над темой «Эффективность профессиональной методической подготовки будущего учителя на основе внедрения современных педагогических и информационных технологий». Ею опубликованы научные и научно-методические труды: всего 90 публикаций, из них 8 учебных пособий, 1 электронное учебное пособие, 81 статей и тезисов докладов на международных, всероссийских, региональных и межвузовских научных конференциях по проблемам управления образованием, методики преподавания математики, по вопросам эффективности профессиональной методической подготовки учителя математики.

* * *

РАЗДЕЛ III. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

АНТРОПОФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Носенко М.А., Тинькова Е.Л.

Риск формирования аддиктивного поведения представляет собой динамическое взаимодействие личностно-характерологических особенностей, биологических свойств и социальных факторов. Нуждается в уточнении взаимное влияние отдельных неблагоприятных социальных факторов и тех или иных характерологических свойств на возможность формирования аддиктивного поведения. Комплексное изучение факторов риска позволит более точно прогнозировать формирование аддиктивного поведения, и проводить своевременную, дифференцированную его профилактику в образовательных учреждениях.

Эпидемия распространения наркомании и алкоголизма, охватившая Россию, представляет опасность для здоровья нации. Число подростков, официально взятых впервые на учет по поводу злоупотребления наркотиками, за 2005–2012 гг. выросло с 4,9 до 77,4, количество подростков с психотическими расстройствами, вследствие злоупотребления алкоголем увеличилось с 7,6 в 2005 г. до 11,1 в 2012 г. (на 100 000 подростков). Реальное число больных наркоманией в 10–50 раз выше, чем официально зарегистрировано и превысило, по данным ВОЗ, 7 миллионов человек [7]. Неблагоприятная социально-экономическая ситуация, кризис духовных ценностей и семьи – все эти факторы оказывают давление на личность подростка, способствуют формированию зависимого поведения. В связи с этим особое значение имеют своевременная диагностика предрасположенности к употреблению психоактивных веществ (ПАВ) и проведение коррекционных мероприятий, направленных на повышение адаптационных возможностей личности подростка, его личностный рост. Профилактика аддиктивного поведения должна начинаться в школе и продолжаться в процессе получения высшего профессионального образования [14].

Исследования по зависимому поведению выделяют множество личностных черт, способствующих формированию зависимости, и предлагается большое количество коррекционных программ. Поэтому выделим наиболее значимые личностные факторы формирования зависимости. Употребление наркотиков и токсических веществ, делинквентное поведение, включая сексуальные девиации, уход от социально конструктивной деятельности, праздное времяпрепровождение – все это дает основания для формирования концепции саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности [7]. В основе этого лежит стремление к уходу от проблем. Алкоголизация и наркотизация не являются единственными примерами дисфункционального состояния лич-

ности. Широкое распространение получило исследование одной из форм девиантного поведения в форме аддиктивного поведения – отклоняющегося поведения, характеризующегося стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема ряда веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности, что направлено на развитие и поддержание интенсивных эмоций [9, 5, 4]. Пристрастие к играм (игровые автоматы – гемблинг, компьютер – Internet addiction и т. д.) характеризуются замещением реальной жизни виртуальной. К этому относится и компульсивная потребность быть занятым («трудоголики»). Риск формирования зависимости от ПАВ оценивают с позиций био-, психо-, социо-, духовной модели, где каждый фактор (наследственность, особенности характера, микро- и макросоциальное окружение, зрелость личности в целом) участвует в формировании болезни [1, 4].

К общебиологическим факторам относятся пре-, пери- и постнатальные отклонения, способствующие возникновению органической неполноценности структур головного мозга. Наследственность является основой формирования темперамента и личности. Патологические факторы, осложняющие течение беременности (плохое здоровье матери, инфекционные заболевания, курение, прием ряда лекарств и т.д.), осложнения в период родов, болезни и травмы первого года жизни ребенка – все это может вызывать те или иные нарушения центральной нервной системы. Ряд авторов [3, 7] отмечает значение органической неполноценности структур головного мозга в формировании личностных аномалий, включая аддиктивное поведение. Органическая неполноценность ЦНС может являться основой инфантилизма, эмоционально-волевой неустойчивости, личностной агрессивности. Отягощенная наследственность (алкоголизм, психические расстройства) относятся к факторам риска возникновения аддиктивного поведения. Риск развития алкоголизма у детей алкоголиков в 4 раза выше, чем у лиц с благополучной наследственностью. Отягощенная наследственность алкоголизмом среди наркоманов имеется в 17,5–29,7% случаев способствуя раннему началу злоупотребления наркотиками [1, 2, 4]. Микро- и макросоциальное окружение являются именно той средой, где проявляются личностные свойства. В свою очередь, на протяжении всей жизни человека окружающая среда оказывает свое влияние на формирование личностных свойств и отдельных реакций. Ряд исследователей [3,7] считают наркоманию «симптомом семьи». Анализ семейных отношений у подростков-наркоманов выявил, что в семьях воспитанием детей занимались в основном матери, чаще имелись разводы родителей, повторные браки и неполные семьи [3,8]. Неблагополучные социально-психологические отношения в семье подростков-наркоманов отмечаются в 69% случаев и сочетаются с наследственной отягощенностью алкоголизмом [13]. Фактором риска является злоупотребление алкоголем в семье, способствующее формированию этой модели поведения в обществе. Дети в семьях с алкогольными «традициями» подвержены большему риску пристраститься к алкоголю и наркотикам. В этом свою роль играют генетические причины и окружение. Мальчики, родившиеся в семье алкоголика, даже воспитываясь в другой семье, усыновившей их, подвергаются в 2–4 раза большему риску стать алкоголиком, чем родившиеся в нормальных семьях.

Наибольшее значение в возникновении аддиктивного поведения [8, 11] имеет гипоопека (безнадзорность и жестокое отношение к подростку) и противоречивое воспитание, сравнительно реже – воспитание в виде доминирующей или потворствующей гиперпротекции. Вос-

питание в условиях гипоопеки способствует формированию психопатий возбудимого типа (по А.Е. Личко), на фоне которых наиболее часто отмечается обращение к алкоголю и наркотикам. Гиперопека формирует истероидный (демонстративный) тип психопатии, также являющейся фактором риска формирования аддиктивного поведения. Отношения в семье, основанные на любви, принятии и понимании друг друга, на демократическом контроле формируют барьеры, предотвращающие тягу подростка к алкоголю и наркотикам [5,8].

Опасным возрастом для обращения к наркотикам является период от 13 до 15 лет, их употребление считается признаком независимости. Макросоциальное окружение оказывает влияние на возникновение аддиктивного поведения. Особенно это касается подростков, у которых под влиянием стрессовых факторов легко возникают реакции дезадаптации [4,9]. Неблагоприятное социальное окружение может проявляться высоким уровнем преступности, в т.ч. распространенностью незаконного оборота наркотиков, влиянием асоциальных групп и оказываемого ими давления в учебных заведениях, культивированием привлекательности асоциального поведения с одновременным понижением значения духовных ценностей. У детей из социально неблагополучных семей, социально изолированных, не имеющих братьев и сестер, живущих в плохих жилищных условиях, род занятий родителей которых малопрестижен (или они безработные), больше шансов злоупотреблять алкоголем и наркотиками. Районы с высоким уровнем преступности способствуют разобщенности людей, создают криминальную обстановку и условия для распространения алкоголизма и наркомании [1,7]. Частые перемены местожительства также оказывают отрицательное влияние. Доступность алкоголя и наркотиков объективно связана с вероятностью злоупотребления ими. В школах, где наркотики более доступны, обнаружены и более высокие показатели их употребления.

К характерологическим и личностным свойствам аддиктивного поведения внимание специалистов обращено достаточно давно. Еще в 1935 году В.А. Гиляровский писал, что наркомания особенно часто возникает у лиц с неустойчивой конституцией, чувствительных к боли и ощущающих по особенностям своего склада большую потребность в искусственном возбуждении. С детства эти люди испытывают беспричинную тоску, отличаются неустойчивым настроением. Они чрезмерно чувствительны и ранимы [8]. Наркомания часто формируется у лиц с аномалиями характера. При этом риск обращения к наркотикам связан и со степенью аномалии характера (психопатия или акцентуация), и с типом – чаще неустойчивым, эпилептоидным и конформным. Считается, что наиболее значимыми личностными чертами, способствующими обращению к алкоголю и наркотикам, являются: нетерпеливость, неспособность «ждать и догонять», плохая переносимость скуки обыденной жизни, склонность к риску и «вкусу опасности», крайне развитое любопытство, наряду с недооценкой степени риска и последствий своих поступков; максимализм, крайность в каких-либо требованиях, взглядах, эмоциях и естественное разочарование при невозможности достичь удовлетворения своих завышенных требований; эгоцентризм, гедонистическая направленность личности, стремление получить удовольствие любой ценой; подчиняемость, зависимость от обстоятельств и других людей, стремление уходить от ответственности в принятии решений [12,13].

Другим базовым фактором, на основе которого развивается аддиктивное поведение, является психический инфантилизм. Показателями психической незрелости подростка являются: патологическая внушаемость и подражательность; слабость высших форм волевых функций,

неспособность к целенаправленной деятельности; неумение соотносить свои поступки с реальной обстановкой и прогнозировать их последствия; недостаточная критичность как к собственному состоянию, так и к сложным взаимоотношениям с окружающей действительностью; архаичность мышления, склонность к магическому объяснению происходящих событий. Незрелость личности, «слабая чувственная ткань сознания» (по А.Н. Леонтьеву) препятствует социализации личности, усвоению нравственных норм и ответственности за свои поступки. Свойственная таким личностям опора на суждения и поведение других людей, затруднение формирования своих умозаключений, снятие с себя ответственности за свое поведение, описываемые, как экстернальный локус-контроль, способствует возникновению зависимого поведения и риску обращения к ПАВ под давлением социальных факторов [1, 3]. Одним из основных мотивов обращения подростков к алкоголю и наркотикам часто является необходимость снять эмоциональный стресс, сопровождающий подростковый кризис идентичности [9]. Колеблясь в выборе профессии, конфликтуя с родителями, вступая в хрупкие и ненадежные отношения со сверстниками, юноши и девушки могут относиться к наркотикам как к средству, помогающему немедленно снять беспокоящее внутреннее напряжение. Низкая устойчивость к стрессам, к новым сложным ситуациям, плохая переносимость конфликтов, обусловленные неразвитостью или недостаточностью личностно-средовых ресурсов – часто являются причиной обращения к ПАВ[6, 12]. Алкоголь и наркотики – средство для получения удовольствия; для роста самооценки и самоуважения; средство, облегчающим общение и поддерживающим принятый ритуал.

Развиваемая В.В. Гульдан (2009) [9] концепция аддиктивного поведения исходит из положения о наличии общих механизмов, свойственных различным формам аддикции как фармакологического, так и нефармакологического содержания. При этом наблюдается снижение уровня требований и критики к окружающим и к самому себе, что может сопровождаться упрощением личности с нивелировкой личностных свойств, вплоть до ее деградации. Основным мотивом поведения становится стремление к изменению неудовлетворяющего психического состояния, которое представляется скучным. Окружающие события не вызывают интереса и не являются источником приятных эмоциональных переживаний. Анализируя психологические механизмы, лежащие в основе различных аддикций, В.В. Гульдан приходит к заключению о том, что начало формирования аддиктивного процесса происходит всегда на эмоциональном уровне. Существует эмоциональное состояние, объединяющее различные (не- и фармакологические) аддикции. В основе его находится стремление к психологическому комфорту. В нормальных условиях психологический комфорт достигается: преодолением препятствий, достижением значимых целей, удовлетворением любопытства, реализацией исследовательского интереса, проявлением симпатии к другим людям, оказанием им помощи и поддержки, следованием религиозному опыту и переживаниям, занятиям спортом, психологическими упражнениями, уходом в мир воображения и фантазий и др. В случаях формирования аддикции этот выбор резко сужается: происходит фиксация на каком-нибудь одном способе достижения комфорта, все другие и используются все реже. Этот процесс называется конвергенцией эмоционального комфорта, с резким ограничением способов его достижения. Адаптационные возможности потенциального аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Он с трудом переносит даже кратковременные и незначительные колебания настроения и психофизического тонуса. Такие люди обла-

дают низкой переносимостью фрустраций. В качестве способа восстановления психологического комфорта они выбирают аддикцию, стремятся к искусственному улучшению психического состояния. Подобный способ реагирования на проблему закрепляется в поведении человека и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. В результате у него формируются определенные стратегии поведения, основанные на его личном опыте. Трудности, с которыми сталкиваются подростки, разнообразные стрессовые воздействия требуют от них определенных стратегий преодоления препятствий. Формы поведения подростков представляют собой варианты преодоления стресса. От того, как отвечает подросток на предъявляемые ему требования среды, какие способы и стили преодоления стресса у него проявляются и закрепляются, зависит развитие личности в подростковый период и дальнейшие перспективы. В зависимости от используемых стратегий и ресурсов у него могут развиваться разные формы поведения как адаптивные, так и дезадаптивные. Копинг-поведение подростков с зависимостью имеет ряд характерных признаков. Неспособность эффективно справляться с социально-стрессовым давлением среды собственными силами вызывает у подростков потребность уйти от реальности, использовать для этих целей ПАВ или другие деятельности, в результате чего ПАВ или деятельность стали использоваться как средство совладания со стрессами, как копинг-механизм. Для совладания со стрессом здоровые подростки наиболее часто используют копинг-стратегию разрешения проблем. Сталкиваясь с проблемой, они пытаются определить и сформулировать ее. Свойственный подросткам оптимизм поддерживает уверенность в способности разрешить проблему. Подростки с высоким риском аддиктивного поведения не могут быстро ориентироваться в проблеме, определить и сформулировать ее. Неэффективное разрешение многочисленных проблемных ситуаций приводит к снижению самооценки, уверенности в возможности самостоятельно разрешать проблемы, контролировать среду [1,6,9].

Б.С. Братусь (2008) [3], исследуя влечение к алкоголю, разработал концепцию иллюзорно-компенсаторной деятельности: алкоголь, действуя как своеобразный, пусть и патологический адаптоген, создает иллюзию жизни и личностного благополучия. Личностные или психические нарушения (истерические и аффективные расстройства, ночные страхи, расстройства сна, вегетоневроз) под влиянием наркотиков на первом этапе употребления могут даже компенсироваться, облегчая адаптацию [20]. Среди этого множества вариантов первичных мотивов обращения к психоактивным веществам принято выделять пять наиболее значимых групп: гедонистический (включающий в себя любопытство), субмиссивный (заключающийся в конформном следовании традициям микросоциального окружения), коммуникативный (для облегчения общения), детензивный (устранение неприятных эмоций), протестно-демонстративный (сопротивление требованиям окружающих, например, «назло родителям»).

В последние годы отмечен рост субмиссивной мотивации, основой которой является конформизм [6]. По данным [6,12], наиболее часто встречается детензитивный мотив, субмиссивный и протестно-демонстративный. В поисках специфичных для зависимой личности черт выделяется бесконечное множество, порой противоречивых, преморбидных особенностей. В исследованиях О.Ю. Калиниченко [12] выделено около 24 вариантов личностных особенностей, предрасполагающих к наркотизму. Все это вызывает затруднения в однозначной трактовке такого множества факторов, риска формирования аддиктивного поведения. В то же время распростра-

ненность алкоголизма и наркомании значительно превышает распространенность личностных аномалий. Еще в 1963 г. В.В. Бориневич [1] утверждал: «Нет личности свободной от наркотиков, нет и особой наркогенной личности». Ни один из выдвигавшихся в литературе факторов (эйфория, психопатия, особая конституция) не являются постоянным, обязательным для развития наркомании и не может считаться этиологическим. Хотя обращение к наркотикам вероятнее у личностей незрелых, склонных к подражанию, подчиняемых, лишенных четких социальных установок, какого-либо особого психопатического склада личности, предрасполагающего к формированию зависимости к психоактивному веществу, нет [4]. Наличие тех или иных отдельных личностных черт, относимых различными авторами к факторам риска, биологической и социальной почвы не являются по сути фатальными в обращении подростков к ПАВ. Риск обращения к наркотикам надо рассматривать в целостно-динамическом соотношении характера, личностных свойств и социальных факторов. Понятие «личность», в отличие от характерологических свойств, включает в себя степень волевой регуляции поведения, использование нравственных оснований, мировоззренческих установок, склонностей и социальных интересов при выборе системы поступков. Нравственные ценности препятствуют обращению к ПАВ, даже при наличии тех или иных характерологических аномалий и неблагоприятных социальных условий. Некоторые дети, даже когда они подвергаются многим факторам риска, не употребляют наркотики и алкоголь. Их удерживает от этого: привязанность к законам и нормам общества, к семейным традициям, исключающим употребление алкоголя и наркотиков; внутренний самоконтроль, целеустремленность [2,4,9].

В связи с опасностью перехода зависимости от ПАВ в молодёжной среде к состоянию эпидемии, актуализировалась проблема своевременной диагностики и определение группы риска среди условно здоровых респондентов. Современные диагностические системы по выявлению аддиктивного поведения направлены на выявление отдельных дезадаптивных характерологических черт, без учета взаимного влияния других составляющих личности, включая ее духовную направленность. Применяемые диагностические системы оценивают риск обращения к ПАВ без учета влияния дезадаптивных социальных факторов. Все это не позволяет рассматривать личность как целостную динамическую структуру во взаимодействии со средой, что существенно снижает качество диагностики. В исследованиях последних лет [12,13] предложен структурно-динамический подход по выявлению факторов риска аддиктивного поведения, основанный на теории деятельности. В предлагаемой психодиагностической системе структура личности представлена как целостная структура с взаимовлияющим сочетанием базовых факторов личности. В соответствии с теорией деятельности удовлетворение потребностей осуществляется с помощью системных психических механизмов – мотивации, целеполагания, действий и операций, обеспечивающих динамическое взаимодействие организма и личности с окружающей средой. Выделены следующие ведущие составляющие личности, участвующие в формировании аддиктивного поведения: удовлетворенность базовых социально-биологических потребностей; социально-духовная (индивидно-гедонистическая) направленность и самореализация личности; способность к интеллектуально-аналитической регуляции поведения; возможность нравственно-чувственной регуляции поведения; наличие эмоционально-волевой регуляции поведения; асоциальность. Общий риск аддиктивного поведения рассчитывается исходя из динамического соотношения всех фак-

торов личностных свойств в комплексе с действием социальных факторов по специально разработанной математической модели. При этом адаптивная слабость тех или иных базовых личностных свойств может быть компенсирована за счет силы других личностных свойств. Эмоциональная неустойчивость может быть компенсирована высоким уровнем когнитивной (интеллектуальной) регуляции поведения. Или недостаточная когнитивная регуляция поведения может быть компенсирована эмоционально-волевыми свойствами или высоким уровнем нравственного контроля. Наиболее значимыми социально-дезададаптивными факторами, увеличивающими риск обращения подростка к алкоголю и наркотикам, являются неполная семья и злоупотребление алкоголем в семье. Обращению подростка к ПАВ способствуют плохие отношения с близкими в семье и нарушенные отношения в школе. Риск формирования аддиктивного поведения представляет собой динамическое взаимодействие личностно-характерологических особенностей, биологических свойств и социальных факторов. Нуждается в уточнении взаимное влияние отдельных неблагоприятных социальных факторов и тех или иных характерологических свойств на возможность формирования аддиктивного поведения.

Таким образом, только комплексное изучение факторов риска позволит более точно прогнозировать формирование аддиктивного поведения и проводить своевременную, дифференцированную его профилактику, что диктует необходимость внедрения профилактических мероприятий на всех этапах формирования личности.

На этапе получения профессионального образования целесообразно применение психофизиологического направления профилактики. Так в ГБОУ ВПО СГПИ с 2010г. в региональной научно-исследовательской лаборатории прикладной психофизиологии проводится широкомасштабное обследование студентов всех факультетов. Психофизиологическое оборудование позволяет проводить немедикаментозное восстановление функций физиологических систем организма при различных патологиях и стрессах, улучшать нервную регуляцию и коррекцию состояния при неврозах, депрессиях, различных психосоматических расстройствах (в том числе десинхронозов у студентов первого курса). В процессе работы со студентами в качестве профилактики аддиктивного поведения используются методики по оптимизации психоэмоциональной сферы, повышению адаптационных возможностей, обучение навыкам стрессоустойчивости и аутотренинга.

Немаловажным направлением профилактики аддиктивного поведения в образовательной среде является использование психофизиологических методик в рамках специальной психофизиологической подготовки и формирования психоэмоциональной устойчивости у представителей профессорско-преподавательского состава, профессионально связанных с реализацией наркопрофилактики в ГБОУ ВПО СГПИ.

Литература

1. Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости и созависимости (монография). – М: МПА, 2001.

2. Бетелева Т.Г. Нейрофизиологические и психофизиологические особенности лиц, употребляющих алкоголь//Предупреждение вредных привычек у школьников. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С.18-19.

3. Братусь В.С., Сидоров П.И. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М.: Изд-во МГУ, 2008.

4. Бузина Т.С. Феномен «поиска ощущений» и проблема профилактики СПИДа в наркологии//Вопросы наркологии. – 1994. – № 2. – С.84-88.

5. Василенко Т.Д., Никишина В.Б. Психология: Учебное пособие. – М.: ООО

«Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС», 2008. – 112.

6. Габиани А. А. На краю пропасти: наркомания и наркоманы. – М.: Мысль, 1990. – С. 14.

7. Генайло С.П. Наркомания – правовые и медицинские проблемы.– М.: 1988.– 69с.

8. Гульдан В.В., Романова О.Л., Данилин А.Г. и др. Наркомания с точки зрения социолога, врача, правоведа и журналиста//Социологические исследования. – 2009. – №2.– С.37-51.

9. Гульдан В.В., Корсун А.М. Поиск впечатлений как фактор приобщения подростков к наркотикам//Вопросы наркологии. – 2009. – С.40-44.

10. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. – М.: Изд-во МГУ, 1999

11. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе / Чупаха И.В, Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. – Ставрополь, Ставрополь-сервисшкола, 2003.

12. Калиниченко О.Ю. Формирование аддиктивного поведения в подростковом и юношеском возрасте: Дис. ...канд. биол. наук. – М.: 2007.- 360 с.

13. Кошкина Е.А. Распространенность психических и поведенческих расстройств, связанных с употреблением наркотических и иных ПАВ в Российской Федерации в 1999-2012 гг. // Наркотизация населения в современной России: специфика, субъекты, динамика. – М.: Инст.-т социологии РАН, 2012. – С. 34.

14. Тинькова Е.Л., Носенко М.А. Изучение психофизиологических механизмов предрасположенности к употреблению ПАВ в молодежной среде: Материалы XIII региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и практика – региону», Ставрополь, 2011. – с.78

Сведения об авторах

Носенко Мария Александровна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ. Автор более 25 статей, учебно-методического пособия. Сфера научных интересов: здоровьесберегающие технологии, профилактика злоупотребления ПАВ детьми, подростками и молодежью, психофизиологические особенностей адаптации детей и подростков.

Тинькова Елена Львовна – кандидат ветеринарных наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и экологии ГБОУ ВПО СГПИ. Автор монографии, 98 статей, учебно-методических пособий. Сфера научных интересов – изучение системного подхода к антенатальному и постнатальному формированию здоровья, здоровьесберегающие технологии, профилактика злоупотребления ПАВ детьми, подростками и молодежью, психофизиологические особенности адаптации детей и подростков.

* * *

СОЦИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Соломатина Г.Н.

Данная статья посвящена одной из наиболее острых проблем современности – социальному сиротству. На основе теоретического анализа выявлены основные причины социального сиротства, основные формы семейного устройства детей – социальных сирот. Проанализированы специфические и неспецифические функции замещающей семьи. Впервые описаны основные этапы жизненного цикла замещающей семьи.

В последние годы, говоря о проблеме сиротства, чаще всего имеется в виду социальное сиротство. К категории детей – социальных сирот относят детей, брошенных своими кровными родителями или отобранных у родителей вследствие невыполнения своих обязанностей по воспитанию и содержанию ребенка. Такие дети были лишены эмоционально-положительного общения в семье, дающего в благоприятных условиях начальный адаптационный потенциал [9].

Очень трудно выделить все причины социального сиротства, поскольку это многоаспектная проблема. Однако, по крайней мере, несколько причин этого явления в научной литературе выделяется.

Одной из самых распространенных причин является отказ от своего ребенка в младенческом возрасте: в родильном доме, подброшенные новорожденные. Отказ от ребенка с юридической точки зрения является правовым актом, который официально подтверждается специальным юридическим документом. В течение трех месяцев родители (мать) могут изменить свое решение, и ребенок может быть возвращен в семью.

Проблеме отказа от ребенка в настоящее время посвящено много исследований, раскрывающих многоаспектные подходы к изучению причин этого явления. По мнению Т.А. Гурко [1], отказ от ребенка является больше социальной проблемой, при своевременной юридической, психологической и материальной помощи во многих случаях можно предотвратить отказ.

Второй причиной, также достаточно распространенной, является принудительное изъятие ребенка из семьи. В этих случаях родителей лишают права воспитывать своего ребенка в целях защиты его интересов. Принудительное изъятие ребенка из семьи происходит с неблагополучными семьями, в которых родители ведут асоциальный образ жизни (страдают алкоголизмом, наркоманией, недееспособны и т.п.). Лишение родителей родительских прав – это также правовой акт, который осуществляется по решению суда и оформляется специальным юридическим документом.

Еще одна причина связана со смертью родителей. Сюда же могут быть отнесены дети, потерянные в силу каких-либо природных или социальных катаклизмов, вынуждающих население страны к хаотической миграции.

В исследовании Л.М. Шипицыной выделены следующие причины сиротства [9]:

- ведущей причиной является алкоголизм и наркомания родителей, которое определяет жестокое отношение к детям в семье, пренебрежение их потребностями и интересами. Более 100 тысяч детей ежегодно отбирается из неблагополучных семей, из них 43,0 тысяч в 2000 г отбирается через лишение родительских прав.
- преждевременная смертность населения, чаще всего из-за неестественных

причин, за счет которой увеличивается число «круглых» сирот. Если 5-7 лет назад доля «круглых» сирот составляло примерно 5% от общей численности детей-сирот, то сегодня этот показатель достигает 25-30%.

- недееспособность родителей, в том числе из-за психических заболеваний, что также способствует появлению детей-сирот. В России ежегодно около 2,8 тысяч женщин рожают в возрасте 15 лет, 13 тысяч – в 16 лет, 36,7 тысяч – в 17 лет. Удельный вес детей, чьи матери не достигли совершеннолетия, составляет в среднем 3,8% от общего числа родившихся.

- рождение детей вне брака, что также имеет тенденцию к увеличению (28% от общего числа родившихся). Ежегодно из-за разводов около 470 тысяч детей остается без одного из родителей. В 2000 г. вне брака родилось 354 тысячи детей и почти 22 тысячи внебрачных детей у матерей, не достигших совершеннолетия.

- социальная дезорганизация семей, материальные и жилищные трудности родителей, безработица родителей, не здоровые отношения между ними, слабость нравственных устоев.

Г.А. Гурко связывает появление феномена сиротства с тем, что в советские годы государство переложило на себя ответственность за воспитание подрастающего поколения [1]. В связи с чем к 90-м годам в психологии многих россиян укрепилась мысль об ответственности государства за судьбу своего ребенка, а не личной моральной ответственности.

Дети – социальные сироты, как правило, испытали на себе жестокое отношение близких, пренебрежение их потребностями и интересами. В результате чего они изначально лишены важнейшего этапа ранней социализации, когда именно в семье приобретается первоначальный социальный опыт. Депривированные условия развития ребенка – социального сироты осложняет процесс дальнейшей социализации личности, который зачастую носит деструктивный характер. Социальный институт замещающей семьи призван восполнить утраченный семейный микросоциум [3; 5; 6; 8].

Правительство Российской Федерации приняло постановление от 21 марта 2007 № 172 «О Федеральной целевой программе «Дети России» на 2007-2010 гг.». Целью данной программы явилось создание благоприятных условий для комплексного развития и жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на основе государственной поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Одной из задач программы является постепенный переход от воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях интернатного типа к семейным формам жизнеустройства.

В программе обозначены основные направления социальной политики, которые призваны повысить эффективность системы государственной поддержки детей-сирот. Мероприятия в рамках данной программы направлены на обеспечение внедрения новых форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и сокращение количества детей, проживающих в учреждениях интернатного типа. Поскольку именно семья является оптимальной средой для роста и полноценного развития ребенка. Психологически здоровая личность формируется на основе устойчивой привязанности ребенка к взрослому. Только в семье у ребенка формируется адекватное полоролевое поведение. На основе навыков полоролевого поведения, приобретенных в детском возрасте, личность способна в дальнейшем создать прочную собственную семью. Поэтому семейные формы воспитания признаются наиболее эффективными для успешной адаптации и социализации детей-сирот.

К семейным формам жизнеустройства детей-сирот относят замещающие семьи.

Институт замещающих семей (т.е. семей, в которых детей воспитывают не кровные родители) призван создать благоприятные условия для полноценной социализации детей-сирот посредством включения их в систему семейных отношений [6].

Основной функцией замещающей семьи является замещение ребенку утраченной кровной семьи и отсутствующих биологических родителей.

Семейным кодексом РФ определены следующие основные формы устройства детей-сирот в замещающие семьи: усыновление, опека и попечительство, приемные семьи, патронатные семьи и т.п. [7].

Согласно ст. 123 Семейного кодекса РФ, законами субъектов Федерации могут устанавливаться иные, помимо закрепленных в Семейном кодексе, формы устройства детей. Это привело к появлению инновационных форм передачи сирот в семьи: семейной воспитательной группы, «гостевой семьи», «семьи выходного дня», наставничества и др. Однако, на наш взгляд, перечисленные формы устройства детей нельзя рассматривать как семейные формы, скорее, это формы социально-психологической работы с детьми, т.к. пребывание ребенка-сироты носит кратковременный характер.

Усыновление является одной из форм семейного устройства детей-сирот. Усыновляют детей, как правило, в возрасте до 3 – 5 лет. С правовой точки зрения, усыновление – это установление между усыновителем (его родственниками) и усыновленным ребенком (его потомством) личных и имущественных правоотношений, аналогичных существующим между биологическими родителями и детьми.

Самой распространенной формой устройства ребенка на воспитание в семью остается **опека и попечительство**. В случае опеки граждане принимают в семью ребенка на правах воспитуемого в целях его содержания, воспитания и образования, а также защиты прав и интересов. Опекун имеет практически все права родителя в вопросах воспитания, обучения, содержания и ответственности за ребенка

Приемные семьи. Одна из форм устройства на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с полным государственным обеспечением детей и выплатой денежного содержания лицам, взявшим их на воспитание. Приемная семья образуется на основе договора о передаче ребенка на воспитание, который заключается органом опеки и попечительства с приемными родителями. Договорная основа создания приемной семьи и является главной отличительной особенностью приемной семьи. Согласно трудовому договору труд родителя-воспитателя приравнивается к труду в сфере производства и соответственным образом оплачивается.

Патронатные семьи. Патронатное воспитание сравнительно новая форма жизнеустройства детей-сирот в нашей стране. При патронатном воспитании дети, нуждающиеся в государственной защите, передаются на воспитание в семью патронатного воспитателя. Такая семья называется патронатной семьей.

Это наиболее гибкая форма устройства детей-сирот, предусматривающая разграничение прав и обязанностей патронатного воспитателя по вопросам воспитания ребенка и защите его интересов. Передача ребенка на патронатное воспитание осуществляется с учетом его мнения, а после десятилетнего возраста только с его согласия. В любой момент договор о патронатном воспитании может быть расторгнут по инициативе ребенка, патронатного воспитателя или органов опеки. Именно эти моменты существенно отличают патронатное воспитание от других форм устройства ребенка в приемную семью.

Патронатное воспитание – это профессиональная работа, предполагающая использование специальных педагогических знаний и навыков, наличия педагогического образования.

Несмотря на юридические отличия перечисленных форм семейного жизнеустройства детей-сирот, каждая замещающая семья выполняет одни и те же ролевые семейные функции, испытывает одни и те же проблемы и трудности адаптации детей-сирот к условиям семьи, ощущает одни и те же психологические барьеры взаимодействия с принятым на воспитание ребенком.

Рассмотрим основные функции замещающей семьи. При этом под функцией семьи понимается ее жизнедеятельность, связанная с удовлетворением потребностей всех членов семьи [10].

Функция *социализации* ребенка обеспечивает вхождение ребенка в социальный мир посредством усвоения культурно-исторического опыта. Именно семья готовит детей к жизни среди людей. В семье усваиваются моральные нормы, ценностные ориентации семьи и общества в целом, позволяющие каждой личности стать полноценным членом общества. Ребенок учится жить и взаимодействовать с другими людьми. Социализация личности характеризуется, как процесс саморазвития и самореализации, в процессе которого происходит не только активное использование усвоенного социального опыта и социальных связей, но и создание личного индивидуального опыта [2, 4] .

Известно, что выпускники детских домов, как правило, не готовы к самостоятельной жизни, испытывают трудности при создании собственных полноценных семей. Они дезадаптированы в социуме. Поэтому функция социализации является основной функцией замещающей семьи.

Экономическая функция замещающей семьи обеспечивает распределение и потребление семейных доходов, в том числе и средств, выделяемых на содержание приемного ребенка. Ежемесячно приемные родители должны отчитываться перед органами опеки и попечительства за денежные средства, выделяемые государством на содержание ребенка. Ребенок начинает понимать, что все материальные блага производятся человеком, приобрести их можно только за деньги. Ребенка необходимо приобщать к планированию и распределению семейного бюджета. Таким образом, именно в семье у приемного ребенка постепенно формируется экономическое мышление, у него формируются деловые качества (бережливость, предприимчивость), он получает начальные знания о проблемах собственности, налогового обложения и др.

Хозяйственно-бытовая функция замещающей семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (в пище, одежде и т. д.), содействует сохранению их здоровья, в том числе и приемного ребенка. В ходе выполнения семьей этой функции ведется домашнее хозяйство, создается уют в доме, соблюдаются санитарно-гигиенические нормы. Именно эта функция обеспечивает формирование у приемного ребенка чувство заботы о нем и потребность заботиться о своем доме.

Функция передачи социального статуса заключается в придании определенного социального статуса членов семьи приемному ребенку. Каждый родитель, имея определенный социальный статус, стремится обеспечить данный статусный уровень приемному ребенку, который заключается в получении соответствующего образования, в профессиональном самоопределении и профессиональном росте, в положении человека в социальной иерархии.

Воспитательная или родительская функция замещающей семьи состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности приемных родителей в отцовстве и материнстве; в воспитании приемных детей. Эта функция позволяет приемным родителям реализовать себя в детях. Воспитывая детей, родители передают приемному ребенку свой опыт и опыт, накопленный человече-

ством, вводят ребенка в мир культуры, стимулируют его к самовоспитанию, помогают разобраться в трудных жизненных ситуациях и в поиске выхода из сложных положений. Приемный ребенок постепенно меняет свое отношение к социальному миру, отношение к окружающим людям и самому себе.

В любой семье, в том числе и замещающей, реализуются задачи умственного, нравственного, трудового, физического, эстетического, гражданского, правового, экономического и экологического воспитания.

Умственное воспитание направлено на развитие интеллектуальных способностей приемного ребенка.

В процессе нравственного воспитания приемный ребенок учится выполнять этические требования общества, овладевает основными постулатами нравственного поведения человека.

Трудовое воспитание ориентировано на развитие добросовестного, ответственного и творческого отношения приемного ребенка к разным видам трудовой деятельности.

Эстетическое воспитание предполагает развитие у приемного ребенка эстетического отношения к действительности, формирует эмоциональное отношение к восприятию прекрасного.

Посредством физического воспитания у приемного ребенка формируются двигательные навыки, происходит общее физическое развитие.

В процессе гражданского воспитания у приемного ребенка формируется ответственное отношение к замещающей семье, к своему народу и Отечеству.

Экономическое воспитание направлено на формирование у приемного ребенка экономического мышления не только в масштабах семьи, но всей страны.

Экологическое воспитание формирует у приемного ребенка ценностное отношение к природе и всему живому на Земле.

Правовое воспитание ориентировано на усвоение знаний приемного ребенка о своих правах и обязанностях, формирование ответственности за несоблюдение правовых норм.

Эмоциональная функция замещающей семьи заключается в установлении и поддержании эмоционального контакта с приемным ребенком, в эмоциональной поддержке членов семьи, в проявлении симпатии, уважения, признания, эмоциональном сопереживании, психологической защиты. Данная функция активно содействует сохранению психического здоровья членов семьи.

Функция первичного социального контроля обеспечивает соблюдение членами семьи социальных норм, ответственность каждого члена семьи за поведение в обществе. Особенно эта функция важна для привития социальных норм приемным детям, которые в силу особенностей воспитания в период жизни в кровной семье и детском доме не способны самостоятельно строить модели своего поведения в соответствии с требованиями социальной жизни.

Функция духовного (культурного) общения состоит во взаимном духовном обогащении членов замещающей семьи. Эта функция играет значительную роль в духовном развитии приемных детей. Посредством духовного общения происходит идейно-образное воздействие на убеждения приемного ребенка, формируется система высших ценностей и морально-этических принципов. Результатом духовного общения выступают определенные взгляды людей на мир, моральные, эстетические и религиозные воззрения, которые воплощаются в моральных принципах и нормах поведения личности.

Рекреационная функция заключается в совместном отдыхе всей замещающей семьи, проведении досуговых мероприятий (посещение театров, выставок, кинотеатров, совместные поездки и т.д.) вместе с приемным ребенком, с его друзьями, с друзьями родителей. Именно досуговые мероприятия поддерживают

семью как целостную систему, делают членов семьи ближе и дороже.

Все выделенные функции характерны для обычных семей, воспитывающих кровных детей, и по сути являются специфическими. Для замещающих семей помимо специфических функций присущи и неспецифические, такие как адаптационная, реабилитационная функции, функция эмоционального принятия приемного ребенка, коррекционно-развивающая функция, трудовая функция.

Адаптационная функция заключается в том, что приемный ребенок, попадая в новую для него социальную ситуацию, должен за достаточно короткий срок адаптироваться к новым социальным условиям, усвоить нормы и духовные ценности приемной семьи, ее историю, культуру. Родители, в свою очередь, принимая на себя новую социальную роль, должны приспособиться к особенностям личности приемного ребенка, его возможностям, манерам, особенностям его поведенческих реакций. Любовь приемных родителей, их терпение и забота позволяют адаптировать приемного ребенка и перевести его на более высокую ступень социального и психического развития.

Реабилитационная функция заключается в восстановлении соматического и психического здоровья приемного ребенка. Как правило, в кровной семье ребенок-сирота пережил физическое и психическое насилие, а иногда и сексуальное. Физическое развитие приемного ребенка зачастую не соответствует возрастной норме, часто у приемных детей выявляются различные физические и психические отклонения в развитии, они испытывают недоверие ко всему миру. Приемные родители должны активно участвовать в реабилитационных мероприятиях в отношении их приемного ребенка. Под руководством специалистов медицинского и психолого-педагогического профиля они должны выполнять все их рекомендации по оптимизации физического и психического состояния ребенка.

Функция эмоционального принятия приемного ребенка заключается в том, что зачастую приемные родители сталкиваются с тем, что ребенок, принятый на воспитание в замещающую семью, отличается от собственных детей и других детей, изначально воспитывающихся в родных семьях. У приемных детей оказываются не сформированы даже элементарные социально бытовые навыки, присутствуют специфические поведенческие реакции. Дети-сироты производят впечатление дурно воспитанных и неопрятных детей. Приемные родители должны принять его таким, как он есть, любить и уважать его, каким бы он ни был. Только при условии абсолютного принятия ребенка возможна успешная социализация ребенка в обществе.

Коррекционно-развивающая функция направлена на активное включение приемных родителей в коррекционно-образовательный процесс. Приемные родители должны сформировать у приемного ребенка мотивацию к обучению, мотивацию к достижению. Приемные родители должны не только следовать рекомендациям специалистов, но и дома создавать все условия для полноценного познавательного и личностного развития ребенка, для коррекции имеющихся у ребенка отклонений в развитии.

Трудовая функция ориентирована на формирование у приемного ребенка трудовых навыков. Эта функция теснейшим образом связана с воспитательной функцией. Однако, на наш взгляд, ее надо выделить отдельно, поскольку эта функция становится доминирующей в воспитании приемного ребенка, особенно в адаптационный период. Известно, что у детей-сирот часто не сформированы самые элементарные санитарно-гигиенические навыки. Поэтому в замещающей семье ребенка с первых дней необходимо привлекать к посильным для него трудовым поручениям: к уборке игрушек, школьных принадлежностей, собственных вещей, к уборке в квартире, к мы-

тью посуды и т.д. Постепенно у ребенка сформируется привычка содержать свое жилье и свои вещи в порядке, сформируется мотивация к труду, потребность в участии в общественно-полезной деятельности, что в дальнейшем приведет и к осознанному выбору и профессии. Формирование трудовой, а затем и профессиональной деятельности поможет ребенку успешнее адаптироваться к самостоятельной жизни.

Как и любая семья, замещающая семья проходит в своем развитии определенные этапы жизненного цикла. Весь жизненный цикл замещающей семьи можно разделить на следующие стадии:

1) Принятие решения о включении приемного ребенка в семейную систему. В это время не только принимается решение о приеме ребенка-сироты в свою семью, но и оформляются мотивы его принятия, взвешиваются все материальные и социально-психологические возможности семьи. Потенциальные приемные родители заручаются поддержкой в принятии решения у родственников. На этой стадии кандидаты в приемные родители оформляют необходимые для принятия ребенка-сироты в свою семью документы, проходят в настоящее время обязательную школу кандидатов в приемные родители. Происходит поиск кандидатуры ребенка.

2) Встреча с приемным ребенком. Происходит первое знакомство с ребенком, которое перерастает в регулярные встречи, в совместные прогулки, во время которых приемные родители и ребенок-сирота познают друг друга. Следует отметить, что поведение детей и взрослых до начала совместного проживания существенно отличается от их поведения последующей совместной жизни: в этот период наблюдается «романтизация» взаимоотношений кандидатов в приемные родители и ребенка-сироты, поскольку отсутствует реальное знание их друг о друге, воспринимаются только достоинства друг друга.

3) Принятие новой родительской роли приемными родителями и дочерней или сыновней роли приемным ребенком. Приемные родители в этот период начинают осознавать ответственность своего выбора, соотносят реальные возможности со своими представлениями о совместной жизни. При позитивном развитии взаимоотношений в замещающей семье, приемные родители в полной мере осознают себя родителями приемного ребенка. У приемного ребенка также постепенно в процессе привыкания к новой жизни в замещающей семье формируются представления о семейной системе, у него появляется сначала привязанность к новым родителям, на базе которой в дальнейшем формируются настоящие дочерние или сыновние чувства к приемным родителям.

Эта стадия характеризуется началом формирования внутрисемейных и внесемейных отношений в замещающей семье, духовного сближения, познания привычек друг друга. Этот процесс происходит интенсивно и напряженно. Качественное отражение трудностей этого процесса отражается в большом количестве возвратов детей в институциональные учреждения.

4) Включение приемного ребенка в структуру семьи и внесемейные социальные институты. Каждая семья как семейная система имеет определенные свойства: численный состав членов семьи, модели взаимоотношений между членами семьи (между супругами, между родителями и детьми, между детьми), история семьи, микросоциальные и макросоциальные связи семьи. Приемный ребенок должен постичь все внутрисемейные и внесемейные модели взаимоотношений и активно включиться в семейную структуру.

При негативном развитии взаимоотношений семейная система отторгает приемного ребенка, становится закрытой для него. Такие случаи, как правило, заканчиваются возвратом ребенка в детский дом.

5) Принятие взрослости приемного ребенка и подготовка к его уходу из се-

мьи в самостоятельную жизнь. Приемные родители должны признать факт взросления ребенка. Эта стадия становится своеобразной проверкой эффективности функционирования замещающей семьи на предыдущих этапах жизненного цикла. Приемные родители должны подготовить ребенка к самостоятельной жизни, что ставит перед ними новые воспитательные задачи, требует от них уже иных качеств и способностей.

б) Уход ребенка в самостоятельную жизнь. На этой стадии приемный ребенок покидает «семейное гнездо», начинает вести самостоятельную жизнь. Между родителями и ребенком складывается новый тип взаимоотношений. Приемные родители переоценивают свои жизненные позиции, а дети осознают чувство благодарности к приемным родителям. Прекращается воспитательная функция приемных родителей. В случаях, когда приемные родители продолжают воспитывать ребенка, ведущего уже трудовую жизнь, в замещающей семье начинаются конфликты, а уже взрослый приемный ребенок оказывает сопротивление воспитательным мероприятиям родителей.

При позитивном развитии внутрисемейных отношений в замещающей семье происходит изменение ролевых отношений: приемные родители принимают роль «бабушек» и «дедушек». При негативном – происходит разрыв семейных отношений.

Таким образом, позитивное функционирование замещающей семьи, а впрочем, как и обычной семьи, отличается динамичностью. При негативном развитии семейных отношений совместное проживание приемных родителей и ребенка-сироты может быть прекращено на любой стадии.

* * *

Литература

1. Гурко Т.А. Социальное сиротство в России: новые подходы к решению проблемы / Актуальные проблемы семей в России: Сборник научных статей / Под ред. Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2006.

2. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. – Ростов-на-Дону, 1997.

3. Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // О развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М: ТООО «Симс», 1995.

4. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999.

5. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006.

6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб: Питер, 2005.

7. Семейный кодекс РФ. – М.: ООО «ЗИТРЭМ», 2002.

8. Семья Г.В. Политика деинституционализации учреждений интернатного типа // Детский дом. – 2005. – № 4 (17).

9. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: Учебное пособие. – СПб: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2005.

10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология семьи. – СПб: Питер, 2000.

Сведения об авторе

Соломатина Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: моделирование педагогических процессов. Общее число научных трудов: 65.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ШИЗОФРЕНИИ

Алексеева М.Н., Шипилова Е.В.

В последние время внимание ученых особенно остро привлечено к проблемам шизофрении – ее этиологии, способам диагностики и методам лечения. Ни одно другое заболевание в смежных областях знания (психиатрия, нейропсихиатрия, клиническая психология, патопсихология и психопатология, нейрохирургия и многие другие), при всей, разумеется, важности комплекса аналогичных мер в борьбе с ними, не является столь дискуссионным. Учитывая, что шизофрения стала настолько распространенным заболеванием, что вышла за рамки только научного внимания, превратившись в социальное бедствие, стала особенно актуальна тема ранней диагностики шизофренических симптомов лицами, не являющимися компетентными в этой области знания.

Термин «шизофрения» был введен швейцарским психиатром Э. Блейлером в 1911 в монографии «Раннее слабоумие, или группа шизофрении».

Шизофрения – хронически текущее психическое заболевание, характеризующиеся сочетанием специфических изменений личности (аутизм, эмоциональное уплощение, снижение активности – редукция энергетического потенциала, утрата единства психических процессов) с разнообразными продуктивными психопатологическими расстройствами [1].

Практики, работающие с детьми, достаточно часто сталкиваются со случаями осложнений психического развития, большая часть которых является лишь отклонением от нормы, а не симптомом психического заболевания.

Нельзя забывать о том, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком одного из кризисов развития (1-го года, 3-х лет, 7-и лет). Эти периоды в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствуют о нормальном ходе психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребенка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка.

Приступим к более четкому изложению поведенческих особенностей дошкольников, свойственные именно психическому расстройству в форме шизофрении, которые должны быть приняты во внимание персоналом, работающим с этой возрастной категорией.

Начало заболевания отмечалось в возрасте до 3 лет у 18, в 3-4 года – у 24, в 5-9 лет – у 18 больных. Приведенные данные показывают, что детская шизофрения – преимущественно шизофрения раннего детского возраста (больных с началом заболевания до 5 лет – 42 из 60). По-видимому, ранний возраст детей (до 5 лет) является одним из наиболее подверженных заболеванию шизофренией, что совпадает с данными Г.Е. Сухаревой и Т.П. Симеон. По мнению Г.Е. Сухаревой, ссылающейся на опыт педиатрической клиники, «5-летний возраст является пределом, когда заболевание перестает быть грозным и процесс протекает не столь разрушительно» [11].

Повышенная подверженность некоторым заболеваниям и неблагоприятное развитие процесса в раннем возрасте объясняются особенностями возрастной

реактивности, которые связаны с недоразвитием нервной системы как основного аппарата реагирования (А.Д. Сперанский), более примитивным типом реакции (Н.Н. Сиротинский).

Детские психиатры (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев и др.) описывают разные формы шизофрении, и патопсихологи видят разную структуру психического дефекта в зависимости от формы заболевания. Однако есть и общие закономерности протекания психических процессов и формирования личности при шизофрении.

Отличительными особенностями психики больных детей являются искажение восприятия и мыслительных операций, своеобразие игровой деятельности и общения. При некоторых формах заболевания возможна деменция.

В соответствии с данными литературы у больных, заболевших шизофренией в детском возрасте, чаще наблюдается незаметное, исподволь развивающееся начало заболевания, характеризующееся в первую очередь изменениями личности (у 31 из 60 детей). Во многих случаях, особенно в раннем возрасте, трудно точно установить время возникновения первых нарушений, настолько они сливаются с особенностями развития этих детей [5].

Коррекционная работа с ребенком должна быть начата как можно раньше. Своевременность психологической и при необходимости психиатрической помощи – главное условие ее успешности и эффективности

Прежде всего встает вопрос о том, как определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства. М. Раттер (1987) предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в любом поведении [12].

1. Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка.

Некоторые особенности поведения являются нормальным только для детей определенного возраста. Так, мокрые пеленки младенцев и даже детей до 4-5 лет мало тревожат родителей, в то время как для 10-летнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы.

Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Достаточно редко, но все же встречается у мальчика весь «набор» женских особенностей поведения. Такой случай является ненормальным.

2. Длительность сохранения расстройства. У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

3. Жизненные обстоятельства. Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Все эти колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, многие дети реагируют регрессом в поведении на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности – на перемену детского сада или группы. Вообще, стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.

4. Социокультурное окружение. Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение ребенка должно оцениваться нормами его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.

5. Степень нарушения. Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особен-

но если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.

6. Тип симптома. Симптомы бывают разные. Одни обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие – психическим расстройством. Так, грызение ногтей – привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом хотя и настораживает, но еще ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.

7. Тяжесть и частота симптомов. Умеренные, изредка возникающие трудности поведения, для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

8. Изменение поведения. Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.

9. Ситуационная специфичность симптома. Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

Лечение психических и нервных заболеваний не входит в компетенцию практического психолога или воспитателя, работающего с дошкольниками. Рассмотрим нарушения развития, которые можно считать типичными для здоровых детей и которые поддаются коррекционному психологическому воздействию.

В поведении и развитии детей дошкольного возраста часто встречаются нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность), отставание в развитии и различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи). Практически все перечисленные особенности могут проявляться в поведении, как в норме, так и при заболевании шизофренией.

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: 1) ошибками воспитания или 2) определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы. Зачастую оба эти фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно, поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним. Для этого необходимо ясно представлять себе симптоматику указанных выше нарушений психического развития детей, знание которой позволит педагогу совместно с психологом не только правильно построить работу с ребенком, но и определить, не переходят ли те или иные осложнения в болезненные формы, требующие квалифицированной медицинской помощи [3].

Аутизм – полный или частичный отказ от общения с окружающими рассматривается разными авторами либо как самостоятельное психическое заболевание, либо как синдром при шизофрении или другом психическом заболевании.

Синдром раннего детского аутизма может быть диагностирован у ребенка даже до года, так как для него свойственно нарушение всех видов контактов с матерью (телесного, глазами), а это не может не беспокоить родителей.

У детей, больных шизофренией, и у детей, страдающих аутизмом, может быть разный уровень интеллектуального развития (от превышающего возрастные нормы до очень низкого).

Их общей особенностью является своеобразие, часто неравномерность развития отдельных сторон психики. Дети часто выглядят неадекватно. Своеобразной может быть их мимика, жесты, позы, интонации речи. Их игры и творчество, как правило, носят специфический характер и являются предметом исследования патопсихологов. Часто нарушается процесс общения с другими людьми: детьми и взрослыми. Патология может проявляться в характере интересов, фантазий, страхов и т.д. [7].

Заболевание шизофренией у детей проявляется, прежде всего, в личностных изменениях, связанных с нарушением развития; продуктивные же симптомы обнаруживаются позже или выражены слабо и рудиментарно. К числу нарушений развития, связанных с детской шизофренией, относится описанное Т.П. Симеон и ее сотрудниками «своеобразное развитие», предшествующее манифестным проявлениям болезни, которое во многом соответствует раннему аутизму Kanner. Исследователями подчеркивается зависимость нарушений развития от влияния не только эндогенных, но и экзогенных факторов, к которым относится также влияние среды и воспитания. Необычные для возраста односторонние интересы особые вопросы отвлеченного содержания, как и игры в одиночку, несомненно, являются выражением аутизма, изменений эмоциональности и мышления, типичных для шизофрении, но видоизмененных особенностями детского возраста.

Последние годы изучением дизонтогенеза при детской шизофрении занимается О.П. Юрьева. Ранний дизонтогенез, отмечаемый при детской шизофрении, и динамика процессуальной симптоматики рассматриваются ею в единстве. Изучением дизонтогенеза занималась О.П. Юрьева, отмечавшая, что раннее развитие сопровождалось симптомами шизотипического диатеза, напоминавшего «искажённый» тип развития [2].

Очень раннее, возможно внутриутробное начало шизофрении ставит вопрос о соотношении физиологического развития ребенка и патологического процесса, отмечает В.А. Гиляровский.

Бендер считает характерным признаком своеобразное нарушение мышечного тонуса, которое можно обнаружить у детей (даже грудных).

Дети отличаются повышенной тормозимостью и пугливостью. Они плохо овладевают навыками самообслуживания, долго остаются несамостоятельными и беспомощными, моторнонеловкими и угловатыми. Ко всему этому следует добавить слабость физического развития, хрупкость телосложения, пониженное питание, слабый тургор тканей, общий инфантильный облик детей.

Больные шизофренией, затрудняются в понимании смысла сложных красочных картин со многими деталями. При описании картин больные шизофренией никогда не обращают внимания на переживания действующих лиц, часто они не могут понять многие картины с содержанием эмоционального характера.

Речь детей отличается отсутствием нарушений артикуляции, чистым произношением и богатым для возраста словарным запасом, правильным построением фраз и, несмотря на это, дети слывут молчунами, не пользуются речью как средством общения (нарушена коммуникативная функция речи), охотнее говорят в одиночестве, во время игры (эгоцентрическая речь, Л.С. Выготский). Эти особенности речи связаны с ранним детским аутизмом. Отмечается речевое возбуждение, речевой напор или бессвязность, вычурное произношение отдельных фраз или слов, неологизмы, коверкания слов, эхолалия, ответы мимо, бессмысленное рифмование, неадекватный, быстро проходящий смех и плач.

В детском возрасте не встречается систематизированный бред, возможны лишь его зачатки и проблески возникающих нелепых идей.

Характерным для возраста является синдром патологического фантазирования с большой образностью и конкретностью фантастических представлений.

В дальнейшем аутизм проявляется в диссоциации между высоким уровнем интеллектуального развития и плохой моторикой, отрывом о реальности и необщительности. Интерес к обычным детским играм и игрушкам понижен, дети предпочитают играть в одиночку, игра заменяется однообразными перебираниями простых предметов, Кеннер описывает игру со струей воды. Дети во время игры что-то шепчут, оставаясь одни, громко разговаривают сами с собой. Особое отношение больных к своим увлечениям, достигающее одержимости, односторонняя активность с характером ригидности, при безразличии к обычным играм и занятиям позволяют сравнивать эти односторонние интересы детей со сверхценными идеями у взрослых [6].

Наблюдения показывают, что необычные интересы детей, которые можно обозначить как «аутистические», и патологическое фантазирование встречаются преимущественно у больных с хорошо развитым интеллектом.

Наблюдается двигательная заторможенность, вялость, безучастность, безынициативность, что свидетельствует о снижении энергетического потенциала (Конрад). Такое поведение может на короткое время прерываться болтливостью, импульсивным бегом по прямой, ничем не вызванным возбуждением, проходящим также внезапно, как и начинавшимся. Боязливые и нерешительные дети обнаруживают ослабление инстинктов самосохранения, не испытывают страха высоты, животных, транспорта и т.д.

Отличаются несвойственными возрасту интересами, принимающими характер одержимости, доминируя в сознании ребенка, они «вытесняют» всё, не имеющее отношения к предмету или области увлечения.

Характер вопросов, количество которых соответственно «второму периоду вопросов» (3-5 лет) заметно возрастает, отражает отрыв ребенка от реальности. Несмотря на повторяемость вопросов, обращает внимание, что ответы до конца не выслушиваются.

Поведение определяется внутренними малопонятными для окружающих побуждениями, а не обстоятельствами реальной действительности. Обращает внимание практическая неприспособленность и беспомощность этих детей, они действительно много знают, но мало умеют.

Эмоциональные реакции: с одной стороны, вялы, безучастны, с другой – сензитивны и ранимы, тонкость одних переживаний сочетается с односторонностью и ригидностью других. Реакции протеста и упрямства, свойственные детскому возрасту, носят характер ничем не вызванного немотивированного упрямства непонятного для окружающих.

Следует снова подчеркнуть, что пока имеют место описанные особенности личности без нарастания степени их выраженности, пока не выступают другие патологические явления, имеющие продуктивный характер, можно говорить о стадии болезни, в которой преобладают признаки дизонтогенеза как своеобразное выражение негативной симптоматики шизофрении («шизофренический дизонтогенез»). В какой-то мере эта стадия болезни соответствует описываемым в последнее время «прешизофреническим состояниям» (Stern). Провести четкую грань между состояниями, исчерпывающимися дизонтогенезом, и скрытым или вялым течением шизофрении очень трудно и не всегда возможно. Наибольшей достоверностью обладает в этом отношении клиническое изучение, сочетающееся с динамическим наблюдением и катамнестическим обследованием [9].

Как правило, во всех случаях наблюдалось незаметное начало с постепенным нарастанием болезненных явлений и течение без выраженных ремиссий и обострений.

Особенно характерно для детей ослабление чувства к родителям, они начинают избегать проявлений ласки, становятся не по-детски серьезны, скучны, вялы. Вместо активной игровой деятельности – пассивная созерцательность или суетливость с назойливостью.

Навязчивые страхи и опасения ипохондрического содержания выявлялись с 4-6 – летнего возраста в форме витальных страхов, боязни повреждения, страха смерти от остановки сердца или удушения. Навязчивые представления отмечались с дошкольного возраста, отличаясь в этот период относительной простотой содержания и фрагментарностью. Синдром навязчивостей у дошкольников (5-7 лет) включал характерную триаду симптомов, но отличался и некоторыми возрастными особенностями. Формулируя свои мысли, дети признавались, что испытывают беспричинные опасения или потребность совершать действия, попытки борьбы с которыми приводят к усилению тревоги. Дети выражали готовность бороться со своими опасениями, страхами и представлениями, но не квалифицировали свои переживания как «болезнь». Понимая неадекватность навязчивых расстройств, дети называли их «привычками», реже определяли как «неясные чувства». Особенностью двигательных навязчивостей при шизофрении являлась их феноменологическая незавершенность: при сохранении двигательного компонента навязчивостей чувство субъективной навязанности и чуждости было непостоянным, возникая лишь на высоте обострений. Отношения с матерью устанавливались по типу симбиотической зависимости. Характерным было нарушение жизненно важных инстинктов: отсутствие реакции на дискомфорт, опасность и одновременно гиперчувствительность по отношению к незначительным раздражителям, задержка в усвоении социально значимых навыков. Игровая деятельность была стереотипной и бессодержательной. Моторика отличалась неловкостью, речь развивалась скачкообразно. При манифестации приступов с навязчивостями в дошкольном возрасте в клинической картине преобладала характерная для детей этого возросла симптоматика: негативизм, бредоподобные фантазии с игровым перевоплощением, достигавшие в отдельные периоды болезни степени нарушения самосознания [8].

Происходит постепенное забывание воспринятых впечатлений, и из памяти все больше вытесняются усвоенные факты. В этом процессе забывания имеется известная закономерность, по которой, скорее всего, забывается то, что недавно запомнилось.

Активное внимание у больных шизофренией слабо ввиду отсутствия интересов к какой-либо деятельности. На эксперименте активное внимание больных в состоянии обострения могло функционировать очень короткое время. Они обычно могли начать выполнять какое-либо задание только после усиленной стимуляции, но как только стимуляция прекращалась, то прекращалось и выполнение задания, внимание опять начинало приобретать блуждающий характер.

Непроизвольное внимание при любых заболеваниях сохраняется длительнее, чем произвольное. Даже в тяжелых случаях шизофрении, когда кажется, что больные не обращают внимания на окружающее, не отвечают на вопросы, все же в дальнейшем оказывалось, что происходящее вокруг них не проходило совсем мимо их внимания, они могли подмечать даже малозаметные детали. Это можно было установить по их последующим высказываниям.

Во время работы у больных шизофренией отмечается особая рассеянность тогда, когда у них появляются отвлекающие мысли; если в единый поток мысли вклинива-

ются посторонние мысли при выполнении какого-либо задания, то это задание остается без выполнения, а от больного получается впечатление, что он находится в состоянии очень большой рассеянности.

Для многих больных шизофренией характерна способность к распределению внимания. Когда больной находится в состоянии обострения, когда он может говорить только о своих переживаниях и его нельзя заставить отвечать на вопросы, тогда нужно дать ему бумагу и карандаш и попросить его рисовать или дать ему листок с буквами с условием зачеркивать какую-либо букву. Эта автоматическая деятельность – рисование или зачеркивание буквы – выводила больного из состояния аутистического мышления, и он мог отвечать на различные вопросы экспериментатора, причем можно было получить от него ответы на вопросы по логическому мышлению. Некоторые из больных даже заявляли, что им легче делать два дела, чем одно, благодаря этому (зачеркивание или рисование и беседа) мышление становилось направленным.

Для запоминания важно состояние внимания. В случаях невозможности сосредоточиться на запоминании предложенного материала могут страдать все виды памяти (механическая, логическая); так бывает у больных шизофренией в состоянии отрыва от окружающего, когда они погружены в свои болезненные переживания.

Были отмечены такие случаи, когда больному шизофренией было предложено запомнить несколько не связанных между собой по смыслу слов (эксперимент на механическую память), а в это время он испытывал наплыв различных мыслей, слов, несвязанных с заданными словами, и больной был в недоумении, какие же слова собственные, а какие заданные. Иногда же больные шизофренией отрицательно относились к тем словам, которые им предлагались для запоминания, и не запоминали их, а в это же время могли вспоминать стихотворения, пословицы, поговорки, которые они выучили и хорошо помнят. Это говорит о том, что больные шизофренией могут запоминать только желаемое (избирательность и причудливость их памяти). Словесный материал им запоминать легче, чем зрительный. Если больным давать запоминать слова, а затем через короткий промежуток какие-нибудь зрительные объекты, то они могут перепутать слова и название зрительных объектов. На запоминание больных очень большое влияние оказывает общее состояние в момент запоминания.

К числу наиболее распространенных начальных проявлений шизофрении детского возраста относятся страхи. При постепенном начале болезни они развиваются исподволь, первоначально мало отличаясь от обычных страхов маленьких детей (страх темноты, незнакомых предметов, чужих людей и т.п.). Однако со временем страхи утрачивают связь с окружающей действительностью, приобретают характер немотивированных или обнаруживают нелепость содержания. Страх становится диффузным, распространяясь почти на все окружающие предметы и явления, возникает под влиянием любых, самых незначительных обстоятельств по типу «реакции паники». Отмечается особенная пугливость, готовность к защитным движениям. Чуть что – дети «застывают» в испуге, прикрывают руками лицо, голову или убегают и прячутся. В то же время нередко наблюдается поразительное отсутствие страха перед реальной опасностью. Характерен страх смерти, при котором возникает представление о гибели не только больного, но всех близких [10].

Кататонический синдром в детском возрасте проявляется как своеобразные кратковременные состояния возбуждения, импульсивные и вычурные, бесцельная однообразная беготня, по кругу или назад – вперед, вычурные движения пальцами, ходьба на цыпочках, подпрыгивание, размахивание руками как крыльями, гримасничанье, выкрики, смех, монотонное хныканье. Отчетливо выступают негативизм, и импульсивность поведение становится

противоречивым и непонятным, обилие ненужных стереотипных движений, гримас, с тиками и гиперкинезами. Картина соответствует описано К. Леонгардом «паракинетической кататонии».

Часто наблюдается парамимия, нелепый смех, вычурная походка, манерные движения. Мимика однообразна, не имеет свойственной детям живости и выразительности.

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, для ребенка оказываются весьма острыми и труднопереносимыми именно в силу незрелости его нервной системы. Поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно если у него ограничена способность к самовыражению.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых, пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды.

При шизофрении приходится наблюдать также тип патологического фантазирования с особым агрессивным содержанием, что связано, по-видимому, с извращением влечений. Такие дети обнаруживают нездоровый интерес к мертвецам, убийствам, поджогам. Высказывают желание стать «бандитом», «потрошителем», «предателем», приписывают себе всевозможные пороки, дурные поступки, ведут постоянные разговоры об издевательствах и жестокостях [4].

Вспыльчивость – это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера.

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее, это далеко не всегда так.

Нередко тихое поведение ребенка – реакция на невнимание или неурядицы дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

В основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (В.И. Гарбузов, 1990). Основные признаки гипердинамического синдрома – отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Гипердинамичный ребенок импульсивен и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам.

Пик проявлений гипердинамического синдрома – 6-7 лет.

В основе этих симптомов лежит органическое заболевание центральной нервной системы, вызванное патологией беременности и родов, врожденными болезнями плода, перенесенными в раннем

возрасте истощающими инфекционными заболеваниями (Т.А. Власова, 1971; М.С. Певзнер, 1971; У.В. Ульенкова, 1990).

Таким образом, очевидно, что лечебная и коррекционная и развивающая работа с детьми, заболевшими шизофренией в раннем возрасте, иногда оказывается плодотворной, причем, чем раньше она начата, тем лучшим оказывается результат.

Таким образом, исследователи выделяют следующие поведенческие особенности у дошкольников при шизофрении:

1. Аутизм, склонность к уединенным занятиям;
2. Игры, монотонные и не развивающие личность;
3. Разговор с самим собой вслух;
4. Резкие перепады настроения от возбужденного до безразличного;
5. Смех и слезы без видимых причин;
6. Склонность к философским вопросам, ответы на которые не воспринимаются и не выслушиваются;
7. Агрессивность, окрашенная фантазиями и бредом;
8. Вычурность выделение слов, походки, манерность движений;
9. Навязанные страхи, при отсутствии страха перед реальной опасностью;
10. Быстрое забывание только что запомнившегося, избирательная память;
11. Раздвоенность в действиях, плохая моторика рук;
12. Тормозимость, пугливость либо наоборот, гиперактивность однообразие движений, монотонность.

Литература

1. Венгер Л.А. Воспитание и обучение (дошкольный возраст). – М., 1969. – С123.

2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – 2-е изд. перераб. и дополн. – М., 1973.

3. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / Давыдов В.В., Драгунова Т.В. Ительсон Л.Б и др. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.

4. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М.С. Певзнер. – М.,1966.

5. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка – СПб: Союз, 1997.

6. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.,1992.

7. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия – М.: ЭКСМО. – 1999.

8. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. – М.,1995.

9. Флейк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. – М., 1993.

10. Худик В.О. Детская патопсихология. – Киев, 1997.

11. Что нудно знать об особенностях поведения ребенка-дошкольника // http://www.infovolga.ru/school_2002/school

12. Шейдер Р. Психиатрия – М.: Медицина. – 1988. – С.125.

Сведения об авторах

Алексеева Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Количество научных публикаций – более 50. Сфера научных интересов: девиантное поведение детей и подростков.

Шипилова Евгения Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – креативные способности педагогов, психологов. Количество научных публикаций – более 30, в том числе авторская монография «Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности».

* * *

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кабушко А.Ю.

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем специальной педагогики – поиску эффективных средств и путей коррекции и развития речи детей предшкольного возраста. На основе теоретического анализа определено содержание образовательной области на занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста средствами региональной культуры.

Современное общество характеризуется ростом национального самосознания, стремлением понять и познать историю, культуру своего народа. Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения. Региональная культура становится для ребенка первым шагом в освоении богатств мировой культуры, присвоении общечеловеческих ценностей, формировании собственной личностной культуры.

Видные представители русской педагогической мысли считали, что только через осмысление отечественного историко-культурного наследия формируется понятие Родины, воспринимаемого каждым конкретным человеком, прежде всего, через понятие «родной край». Начиная с К.Д. Ушинского, в отечественной традиции образования обосновывается необходимость приоритетного освоения собственной культуры и наследия, необходимость учитывать самобытность и уникальность различных местностей России, которые и создают единство и полифонизм отечественной культуры. На значение использования народного творчества своей местности в образовании дошкольников указывали как педагоги прошлого (Коменский Я.А., Ушинский К.Д., Тихеева Е.И. и др.), так и современные исследователи (Усова А.Л., Виноградова Н.Ф., Казакова Т.Г., Богатеева З.А., Халикова Р.Ш. и др.).

В.Г. Денисова, Ю.М. Лотман утверждают, что познание региональной культуры способствует формированию духовной культуры личности. М.С. Каган, А.В. Каменец, А.Н. Дмитриев подчеркивают роль региональной культуры в установлении культурного равновесия через воспитание стремления и способности представителей разных народов, проживающий на одной территории, понять друг друга.

Нет необходимости доказывать наличие тесной связи языка с жизнью народа. Язык – это бесспорное и важнейшее доказательство национальной самобытности, показатель уровня культуры народа в данный период его исторического развития; это не только важнейшее средство общения между людьми, но и средство познания, которое позволяет людям накапливать знания, передавая их другим людям и другим поколениям [4]. Вопрос о состоянии филологической культуры (грамотности) тесно связан с проблемой назначения языка в жизни социума. На этот вопрос искали ответы не только лингвисты, но и философы, логики и психологи. И прежде чем говорить о культуре речи, нужно знать, что такое культура вообще.

Совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной деятельности

называется *культурой*. Поэтому можно сказать, что язык является средством развития культуры и средством усвоения культуры каждым из членов общества. Культура речи – важнейший регулятор системы «человек – культура – язык», проявляющийся в речевом поведении. Под *культурой речи* понимается такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

В связи со значительными социальными, политическими, экономическими явлениями, которые происходят в нашей стране, изменились условия функционирования языка. Русское красноречие возвращается в общество, в наше образование, в первую очередь, как умение говорить интересно, хорошо, логично. Данная тема актуализировалась по нескольким причинам. Во-первых, потому что учение о филологической культуре социологично: для того чтобы активно участвовать в общественной и культурной жизни страны, необходима высокая степень языковой грамотности. Во-вторых, красноречие как наука, опираясь на определенные правила и закономерности, позволяет добиться эффективности в устном выступлении, а как искусство предполагает чрезвычайно большую роль личности оратора в подготовке и выступлении перед аудиторией. В-третьих, красноречие является (и всегда являлось) предметом, интересным для личности творческой, которая заботится о росте собственного ораторского мастерства, понимает, что важнейшей предпосылкой успеха, профессионального престижа является развитие речевой деятельности [4]. Разумеется, на этапе дошкольного образования это лишь подготовка детей к изучению того, чем они будут овладевать в течение всей жизни. Но этот ранний этап очень важен, поскольку создает фундамент языковой личности, которой предстоит всю жизнь постигать и создавать различные тексты, оказывающие определенное влияние на читающих и слушающих.

Кроме того, формирование речевой деятельности является одним из важнейших условий успешного обучения детей в школе, так как речь – это средство общения с учителем, с одноклассниками, средство приобретения знаний, жизненного опыта, формирования и совершенствования психических функций.

Развитие речи детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач современной системы предшкольного образования. Формирование речевой деятельности является одним из важнейших условий успешного обучения детей в школе, так как речь – это средство общения с учителем, с одноклассниками, средство приобретения знаний, жизненного опыта, формирования и совершенствования психических функций. Следовательно, в процессе предшкольного обучения ребенок должен практическим путем овладеть основами родного языка, умениями и навыками в области речи, подготовится к успешному обучению в школе. Но большое количество детей, в силу различных причин, уходят в школу недостаточно подготовленными в коммуникативном плане. В дальнейшем эти дети сталкиваются с трудностями и в овладении письменной речью.

Содержание коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, с учетом современных подходов к образовательному процессу, включает следующие задачи: формирование языковых умений и навыков, обобщенных представлений о языковых единицах и особенностях их функционирования, совершенствование коммуникативных умений, формирование сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и моторно-двигательной сфер, развитие рече-

мыслительной деятельности. Тесная связь речевого и интеллектуального развития наиболее отчетливо выступает в умении построить связное высказывание, т.е. в сформированности связной речи дошкольника. В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическое высказывание, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

В современных методических и психологических исследованиях отмечается, что умения и навыки связной речи при спонтанном развитии, даже при условии коррекции лексического и грамматического строя речи, полноценно не формируются. Этим умениям и навыкам, по мнению исследователей (Воробьева-В.К., Глухов В.П. и др.), необходимо обучать специально [1; 2]. Кроме того, при порождении речевого высказывания особую роль для детей с общим недоразвитием речи имеет мотив. Причем, роль мотивации в деятельности ребенка, по мнению А.А. Леонтьева, В.К. Воробьевой и др., не сводится к функции запуска, активации, т.е. некого психологического побудителя речи, а опосредствует результаты речевой деятельности на всех ее уровнях, влияет на операционную структуру, на количественные и качественные ее показатели. Внутренним мотивом деятельности, т.е. осознанной эмоционально привлекательной потребностью, по мнению психологов (Н.Г. - Морозова и др.), выступает интерес, который трактуется как эмоционально-познавательное отношение к предмету или непосредственно мотивируемой деятельности, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности [5]. Использование средств региональной культуры как раз и становится тем «пусковым» механизмом в становлении речи детей с речевым недоразвитием, который помогает на всем протяжении работы с детьми формировать новые действия и соответствующие им чувственные образы и понятия.

Содержание образовательной области на занятиях по развитию речи детей дошкольного возраста средствами региональной культуры Ставропольского края представлено четырехаспектным подходом (лингвистический, коммуникативный, психологический, педагогический) и включает в себя малые фольклорные жанры, народное творчество и произведения писателей и поэтов Ставрополья.

Лингвистический аспект этих занятий составляют лексические средства выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения), казачьи фразеологизмы, пословицы и поговорки, лексическое наполнение и грамматическое построение композиций высказывания при изучении казачьих праздников и традиций (свадьба, проводы в армию и др.), речевые тренинги, коммуникативно-лингвистические игры, построение рассказов, текстов-рассуждений по художественным произведениям Бондарева С.В., Гречишкина П.М., Кленова В.Г., Соколенко А.Е., Смирнова В.И., Чевардова В., Ярошенко Н.А. и др.

Художественная литература является универсальным развивающее-образовательным средством, позволяющим выводить ребенка за пределы реального мира, обеспечивая тем самым богатую языковую среду, приобщает к словесному искусству как таковому в его различных формах, ориентирует ребенка на собственное словесное творчество. Русские пословицы и поговорки – мудрость народа. Недаром говорится: «Без угла дом не строится, без пословицы речь не молвится». Пословицы учат, каким должен быть человек в труде, в любви и дружбе, в отношениях с другими людьми. «Счастье не ищут, а делают», «Ученье свет, а неученье – тьма», – учит русский народ. Мудрые пословицы помогают оценивать свои поступки и действия других людей, выражают беззаветную любовь к Родине, свободолюбие и трудолюбие русского народа,

его храбрость, стойкость в борьбе с врагами, его честность и стремление отстаивать правду до конца. Широко использовали и используют в своих произведениях пословицы, поговорки писатели и поэты. Научить детей понимать скрытый смысл пословиц и фразеологизмов, ввести их в повседневную речь ребенка дошкольного возраста – нелегкая, но столь важная задача педагога.

Общий обзор культурного наследия Ставропольского края: знакомство архитектурным пространством, историко-культурными, природными памятниками, посещения краеведческого и литературного музеев, музея изобразительных искусств значительно обогащает, расширяет и активизирует словарный запас, который необходим ребенку дошкольного возраста для ориентировки в окружающем, познания мира, общения, развития и совершенствования различных видов деятельности.

Коммуникативный аспект занятий по развитию речи в дошкольном учреждении заключается в формировании речевого общения детей дошкольного возраста посредством знакомства с легендами Ставрополья и произведениями детских писателей. Литературное наследие писателей Ставрополья велико – это сказки и легенды о Ставропольском крае, поэзия казачьей мудрости, стихи и рассказы Гонтаря Т.Н., Екимцева Е.А., Епанешникова Л.Ф., Пухальской Г.Н., Сляднева В.И., Баева Г.К., Милославской В.Н., Климович Л.М., Скорик В.И. и др. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает у детей желание делиться впечатлениями друг с другом и взрослыми. Посещение библиотек, встречи с детскими писателями формируют у детей правила поведения и общения с книгой, этикетные формулы обращения и знакомства, речевые формулы общения, правила ведения диалога со взрослыми и сверстниками. Приобщение к культуре казачества воспитывает уважение к нетрадиционному языку казаков и их манере общения. Таким образом, ***психологический аспект*** занятий по развитию речи с использованием средств региональной культуры связан с воспитанием у детей дошкольного возраста чувства эмпатии, формированием нравственных установок, приобретением опыта социальных навыков речевого поведения, развитием чувства коммуникативной целесообразности, преодолением неуверенности, застенчивости, робости.

Педагогическим аспектом развития речи детей дошкольного возраста средствами региональной культуры является создание оптимальных условий, к которым относятся:

- создание развивающей речевой среды в группе;
- использование разнообразных форм работы с детьми.

Развивающий потенциал среды составляет тот языковой материал, посредством которого воспитатель воздействует на сознание ребенка. В результате происходит развитие чувства языка, запоминание литературной нормы. Необходимо, чтобы в окружении детей звучала чистая, правильная, грамотная, культурная и богатая речь; детям много выразительно читали; дети имели возможность прослушивать записи художественных произведений в исполнении профессиональных чтецов; окружающие взрослые умели тактично исправлять речевые ошибки и неточности ребенка и т.д. Анализ образцовых литературных текстов с точки зрения культуры и выразительности языка и речи делают их наиболее значимыми в обогащении духовного мира ребенка. Обеспечивают высокий развивающий потенциал речевой среды приемы, реализующие практические методы. Их выбор определяется содержанием занятий, задачами обучения, фактическим уровнем подготовленности детей, их возрастными и индивидуальными особенностями.

Важнейшей формой развития речи в дошкольном учреждении являются специальные занятия, вид которых зависит от ведущей задачи, программного содержания, этапа обучения, дидактический целей и т.п. Слово педагога на занятии чередуется с элементами беседы, чтением стихов, басен, инсценированием сказок, игр. Кроме специально организованного обучения, к нерегламентированным формам речевого развития детей дошкольного возраста можно отнести: общение с детьми и взрослыми; окружающую речевую среду; связь с культурным наследием общества – произведениями искусства, музыкой, художественной литературой, историей происхождения языка, слов; деятельность детей под руководством педагогов: организация конкурсов (знатоки региональной культуры, чтение стихов ставропольских поэтов), казачьи игры, обряды, экскурсии в музеи, театры, пешие походы по архитектурным и знаменательным местам города, праздники и развлечения, посвященные Дню города, Ставропольского края и др. [3].

Таким образом, приобщение дошкольников к региональной культуре имеет большое воспитательно-образовательное и коррекционно-развивающее значение, оно формирует у детей дошкольного возраста не только знания, умения и навыки речевого общения, но и речевые идеалы, вкус, взгляды, идеи, имеющие общекультурную ценность, помогает стать социально активной личностью.

Литература

1. *Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учебное пособие. – М., 2006.*
2. *Глухов В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР // Дефектология. – 1994. – №2.*
3. *Литвинова Р.М. Дошкольник в пространстве Ставрополя и Ставропольского края. – Ставрополь: СКИПКРО, 2004.*
4. *Марченко О.И. Риторика как норма гуманитарной культуры. – М.: Наука, 1994.*
5. *Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979.*

Сведения об авторе

Кабушко Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: специальное образование, логопедическая помощь детям с ОВЗ, инклюзивное образование. Общее число научных трудов: 38

* * *

НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ФАКТОРЫ, ПРОЯВЛЕНИЯ, ГРАНИЦЫ

Колпакова Н.А., Притикова Н.В.

Данная статья посвящена проблеме нарушений поведения у подростков. В ней подробно рассматриваются нарушения поведения в подростковом возрасте, как психолого-педагогический феномен, факторы, влияющие на поведение подростков, а так же подробно описываются классификации поведенческих нарушений с точки зрения различных критериев и разных авторов.

Всю жизнь человек взаимодействует с окружающими его людьми, так как он существо общительное и лишь в кругу себе подобных естественно проявление его биологических и социальных свойств. Успешность этого взаимодействия будет зависеть от такого фактора, как поведение, которое является регулятором взаимоотношений между людьми и выражается в их действиях и поступках. Поведение определяется социальной нормой, границы которой весьма размыты и имеют исторический характер, а также зависит от биологических, личностных, наследственных и воспитательных предпосылок. Первоначально под поведением понимали любые внешне наблюдаемые реакции индивида (двигательные, вегетативные, речевые), функционирующие по схеме «стимул – реакция». По мере накопления эмпирических данных понимание природы человеческого поведения всё более углублялось. На сегодняшний день под поведением понимают процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков. По данным таких исследователей, как Л.П. Рубина, И.С. Кон, В.Я. Гиндикин, К.С. Лебединская, Г.В. Грибанова и др., нарушение поведения – одна из самых распространённых проблем развития и поэтому является междисциплинарной. Она изучается такими науками, как психология, педагогика, право, философия, медицина, социология и др. [2]. Поведение каждого человека выступает как стимулятор поведения других. Нужно уметь сожительствовать с людьми и избирать те модели поведения, которые не разъединяют людей, а создают полигамию социума. Напряжённая социальная, экономическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашей стране отражается на особенностях поведения и общения подрастающего поколения. Дети усваивают ценности взрослых. Но на данный момент в обществе отсутствуют значимые нормы, ценности, идеалы, принципы, которые принимались бы взрослым населением и вызывали доверие молодых людей. Возникший вакуум заполняется национализмом, экстремизмом, религиозной или прагматической идеологией. В наиболее трудном положении в современной ситуации оказались подростки, т.к. этот возраст, в силу резкого психофизиологического скачка, является сензитивным для возникновения различного рода отклонений в поведении, которые, сочетаясь с акцентуациями характера, способствует тому, что дети подросткового возраста составляют «группу риска». По данным исследований, у современных подростков преобладают высокий уровень тревожности, снижение оптимистического восприятия будущего, агрессивность, конфликтность поведения. По данным многих исследо-

ваний, у подростков обоих полов типичным способом выхода из конфликтов является соперничество, причём данная стратегия преобладает во всех областях взаимодействия: в конфликтах с родителями, учителями и сверстниками. Следовательно, в подавляющем большинстве ситуаций подростки стремятся добиться своих целей в ущерб других [1].

Особое внимание следует обратить на расстройство поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным исследований Московского НИИ психиатрии Минздрава РФ, около 66% детей с интеллектуальной недостаточностью имеют расстройства поведения. По данным таких учёных, как А.Е. Личко, К. Леонгард, Г.Е. Сухаревой, М.С. Певзнер, больше половины детей, страдающих нарушением интеллекта имеют расстройства поведения патологического (неврозы, психозы, психопатоподобные состояния и др.) и непатологического характера (девиантное, делинквентное, деструктивное и т.п.) [5].

Нарушения поведения – это отклонения от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения).

Девиантное, или отклоняющееся, поведение – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья. Другими словами, это нарушения поведения, не обусловленные нервно-психическими заболеваниями [1].

В отечественной литературе принято выделять непатологические и патологические формы девиантного поведения (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалёв, А.Е. Личко). Непатологические девиации – это нарушения поведения у психически здорового человека. В.В. Ковалёв подчёркивает, что говорить о девиантном поведении как о самостоятельном микросоциальном психологическом явлении можно лишь при отсутствии пограничной психической патологии, в противном случае имеющиеся нарушения поведения должны расцениваться как клинический признак этой патологии.

Однако, в любом случае, девиантное поведение сохраняет свою интимную связь с личностью и её непатологическими отклонениями. К числу последних, применительно к подросткам, можно отнести: психологические особенности пубертатного возраста, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера и социально-педагогическую запущенность.

Патологические формы девиантного поведения – понятие, сближающее психологические девиации с патологией личности [4].

В большинстве наук принято деление явлений на «нормальные» и «аномальные». По справедливому замечанию Ж. Годфруа, границы между этими двумя определениями весьма размыты.

В строгом смысле «нормальным» считается всё, что соответствует принятой в данное время – норме-эталону. Социальные нормы исторически изменчивы. То, что вчера считалось нормой, сегодня может оказаться отклонением и наоборот [3].

Естественно, что по обе стороны от границы возникает масса пограничных ситуаций, которые зачастую затрудняют идентификацию социального явления.

М. Раттер отмечает, что нарушения поведения бывают лишь временным отклонением, наряду с эмоциональными расстройствами. Это – неотъемлемая часть процесса развития.

Тотальность патологических черт характера особенно ярко выступает у подростков, так как в этом возрасте некото-

рые черты поведения ещё не сглажены жизненным опытом и получили название «подросткового комплекса», а связанные с ними нарушения поведения – «пубертатного кризиса».

Существенным признаком отклоняющегося поведения является конфликт, противоречие между существующими нормами морали и права и неумением, нежеланием или неспособностью подростка их соответствующим образом выполнять.

Выявление разного рода негативных влияний затруднено, прежде всего, потому, что они не выступают изолированно, а представляют, как правило, взаимодействия самых разнообразных факторов, действующих в разных возрастных периодах человека и с личным негативным «вкладом» в развитие отклоняющегося поведения [1].

В числе разнообразных взаимосвязанных факторов, обуславливающих генезис отклоняющегося поведения, можно выделить такие: индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок девиантного поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида; психолого-педагогический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия индивида со своим ближайшим окружением в семье, во дворе; личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения и деятельности, к нормам и ценностям своего окружения, и личной способности и готовности к саморегулированию своего поведения; социальный фактор, определяющийся социальными, социально-экономическими, социально-культурными, социально-политическими условиями существования общества.

Школьный фактор: отсутствие индивидуального подхода к ребёнку, неадекватность воспитательных мер.

Семейный фактор: бедность, неблагоприятные жилищные условия, неполная семья, неблагополучная семья с тяжелым эмоциональным климатом, уродливые способы воспитания – отторжение ребёнка родителями, или, наоборот, чрезмерная опека.

Средовой фактор: влияние среды сверстников, «улицы», доступность алкоголя, наркотиков.

Соматический фактор: тяжёлые физические заболевания, в том числе инфекционные, хронические соматические заболевания, врождённые уродства; нарушения двигательной сферы, зрения, слуха, речи.

Психический фактор: тяжёлые психические заболевания у детей и подростков, приводящие к инвалидности, встречаются относительно редко.

Возрастной фактор: особенности подросткового периода, в той или иной мере присущие каждому психически здоровому подростку, нельзя не учитывать как предпосылку социальной дезадаптации, возрастную зону риска.

Коррекционно-профилактический фактор, к которому относятся наличие или отсутствие медико-социально-психологической службы образовательного учреждения (детского сада, школы, колледжа, училища и т.д.) [2].

Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, и как практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах.

Необходимо отметить то, что поведение охватывает все поступки человека целиком как особый вид взаимодействия с окружающей средой. В поведении имеется внутренний план действия, в котором проявляются сознательно выработанные намерения и цель деятельности, прогноз ожидаемого результата и сам результат. То есть поведение выступает как единство мотивационно-ценностной и операциональной сторон человеческой деятельности.

Таким образом, палитра отклонений в поведении у трудных подростков довольно обширна, и оценить её, выделить главное, существенное довольно сложно. Поэтому исследователи (Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, В.Т. Кондрашенко) проблемы девиантного поведения несовершеннолетних попытались сгруппировать схожие проявления отклоняющегося поведения, найти для них интегрирующую основу.

В целях определения силы и результативности социальных последствий отклоняющегося поведения оно различается по уровню и масштабности (индивидуальный и массовый характер); по элементам внутренней структуры (социально-правовая принадлежность, половозрастная характеристика); по ориентированности (экстравертное – направленное во внешнюю среду, интровертное – направленное на себя); по типу эмоциональной устойчивости и др. [5]

В связи с многообразием параметров и характеристик отклоняющегося поведения детей и подростков, наличием различных подходов к изучению данной проблемы в психологии, педагогике, криминалистике и медицине в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определения этого явления, но и различную характеристику его проявлений у детей и подростков, находящихся на различных ступенях девиации поведения и деформации личности.

Медицинский (психобиологический) аспект проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков нашёл отражение в работах А.Л. Гройсмана, В.П. Кащенко, А.Е. Личко, В.Ф. Матвеева, Н.И. Фелинской и др., которые в качестве основы для дифференциации показателей этого явления выдвигают нервно-психические патологии, акцентуации характера, кризисные явления подросткового возраста, различные физические и психические недостатки детей, извращённые психобиологические потребности [4].

Социально-психологический аспект в характеристике отклоняющегося поведения подростков, т.е. неадекватности его поведения нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую включается человек по мере своего социального развития и становления нашёл воплощение в работах С.А. Бадмаева, С.А. Беличевой.

Психолого-педагогический аспект отклоняющегося поведения подростков довольно широко отражён в научной психолого-педагогической литературе (М.А. Алемаскин, А.С. Белкин, Л.М. Зюбин, Н.Н. Верцинская, А.И. Кочетов, И.А. Невский и др.). Исследователи рассматривают данную проблему с точки зрения как возрастного подхода, так и общественной активности школьников [2].

Нравственно-правовой (криминологический) аспект девиантного поведения несовершеннолетних разрабатывался не только правоведами, но и педагогами и психологами, что усиливает его научно-методическую и практическую значимость для более полного понимания раскрываемой проблемы (Б.Н. Алмазов, А.И. Долгова, В.Д. Ермаков, Г.М. Миньковский, Д.И. Фельдштейн и др.).

Нравственно-правовая оценка даётся исходя из учёта направленности личности подростка, проявляющейся в их отношениях и действиях.

Психологический подход основан на выделении социально-психологических различий отдельных видов отклоняющегося поведения личности. Психологические классификации выстраиваются на основе следующих критериев:

- Вид нарушаемой нормы;
- Психологические цели поведения и его мотивация;
- Результаты данного поведения и ущерб им причиняемый;
- Индивидуально-стилевые характеристики поведения [3].

Одним из наиболее полных и интересных вариантов систематизации видов отклоняющегося поведения личности принадлежит Ц.П. Короленко и Т.А. Дон-

ских. Они делят все поведенческие девиации на две большие группы:

1. Нестандартное поведение может иметь форму нового мышления, новых идей, а также действий, хотя и выходящую за рамки социальных стереотипов поведения. Подобная форма предполагает активность, хотя и выходящую за рамки принятых норм в конкретных исторических условиях, но играющую позитивную роль в прогрессивном развитии общества.

2. Деструктивное поведение. Его типология выстраивается в соответствии с его целями. В одном случае это внешнедеструктивные цели, направленные на нарушение социальных норм (правовых, морально-эстетических, культурных) и соответственно внешнедеструктивное поведение. Во втором случае – внутридеструктивные цели, направленные на дезинтеграцию самой личности, её регресс, и соответственно внутридеструктивное поведение [1].

Внешнедеструктивное поведение, в свою очередь, делится на аддиктивное и антисоциальное. Аддиктивное поведение предполагает использование каких-то веществ или специфической активности с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций. Антисоциальное поведение заключается в действиях, нарушающих существующие законы и права других людей в форме противоправного, асоциального, аморально-безнравственного поведения.

В группе внутридеструктивного поведения Ц.П. Короленко и Т.А. Донских выделяют: суицидное (характеризуется повышенным риском самоубийства), конформистское (поведение, лишённое индивидуальности, ориентированное исключительно на внешние авторитеты), нарциссическое (управляется чувством собственной грандиозности), фанатическое (выступает в форме слепой приверженности к какой-либо идее, взглядам) и аутистическое (проявляется в виде непосредственной отгороженности от людей и окружающей действительности, погружённости в мир собственных фантазий) поведение.

Все перечисленные формы деструктивного поведения отвечают таким критериям девиантности, как ухудшение качества жизни, снижение критичности к своему поведению, когнитивные искажения (восприятия и понимания происходящего), снижение самооценки и эмоциональные нарушения [5].

В соответствии с перечисленными критериями учёные выделяют три основные группы отклоняющегося поведения:

1) антисоциальное (делинквентное) поведение – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещённые законодательством [4].

У подростков (от 13 лет) преобладают следующие виды делинквентного поведения: хулиганство, кражи, грабежи, физическое насилие, торговля наркотиками.

2) асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации (беспорядочные половые связи, проституция, совращение, вуайеризм, эксгибиционизм), вовлечённость в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество.

В подростковом возрасте наиболее распространены уходы из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, агрессивное поведение, промискуитет (беспорядочные половые связи), граффити (настенные рисунки и надписи непристойного характера), субкультуральные девиации (сленг, шрамирование, татуировки).

Границы асоциального поведения особенно изменчивы, поскольку оно более других поведенческих девиаций находится под влиянием культуры и времени.

3) аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психо-

логических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение (вовлечённость в деструктивно-религиозный культ), аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле) [2].

Спецификой аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте является его опосредованность групповыми ценностями. Группа, в которую включён подросток, может порождать следующие формы аутодеструкции: наркозависимое поведение, самопорезы, компьютерную зависимость, пищевые аддикции, реже – суицидальное поведение [3].

Таким образом, различные виды отклоняющегося поведения личности располагаются на единой оси «деструктивное поведение» с двумя противоположными направлениями – на себя или на других.

По направленности и степени выраженности деструктивности можно представить следующую шкалу отклоняющегося поведения: антисоциальное (активно-деструктивное) – просоциальное (относительно-деструктивное, адаптированное к нормам антисоциальной группы) – асоциальное (пассивно-деструктивное) – саморазрушительное (пассивно-аутодеструктивное) – самоубивающее (активно-аутодеструктивное).

Выделение отдельных видов отклоняющегося поведения и их систематизация по схожим признакам являются условными, хотя и оправданными в целях научного анализа. В реальной жизни отдельные формы нередко сочетаются или пересекаются, а каждый конкретный случай отклоняющегося поведения оказывается индивидуально окрашенным и неповторимым [4].

Подростковый возраст является сензитивным для возникновения различного рода нарушений в поведении. Суть «подросткового комплекса» составляют свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции. К ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби-реакция) и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением.

Реакция эмансипации. Эта реакция проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, руководства, контроля, покровительства родных, учителей, наставников, старшего поколения вообще.

Реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно почти инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками.

Реакция увлечения – хобби-реакция. Выражается в наличии у подростков какого-либо увлечения (хобби), это может быть музыка, компьютер, азартные игры, рисование, коллекционирование и т.д.

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением. Проявляются вследствие недостаточной дифференцированности и большой силы влечения легко возникают отклонения, которые являются транзиторными: онанизм, ранняя половая жизнь, петтинг, транзиторный подростковый гомосексуализм, аффективные агрессивные реакции, демонстративные реакции и др.

Описанные далее реакции чаще всего бывают у детей, но в определённых условиях встречаются и у подростков. Особенно часто они отмечаются в младшем подростковом возрасте, у подростков с явлениями психического инфантилизма и резидуальными органическими поражениями головного мозга [2].

Реакция отказа проявляется отсутствием или снижением стремления в контактах с окружающими. Дети отличаются малообщительностью, общей заторможенностью, нередко испытывают чувство отчаяния, страх перед всем но-

вым, отказываются от пищи, не отвечают на вопросы, стремятся к уединению.

Реакция оппозиции бывает активной (непослушание, вызывающее поведение, категорические отказы выполнять какие-либо поручения) и пассивной (уходы из дома, суицидальное поведение и т.д.).

Реакция имитации характеризуется стремлением во всём подражать определённому лицу или образу.

Особенно легко и охотно копируются асоциальные формы поведения (сквернословие, бродяжничество, хулиганские поступки, воровство, разврат), а также вредные привычки (курение, пьянство, употребление наркотиков).

Реакция компенсации характеризуется стремлением скрыть или восполнить свою слабость, несостоятельность в одной области деятельности, успехом в другой.

Реакция гиперкомпенсации, характеризуется стремлением подростка добиться высших результатов именно в той области, где он оказался несостоятельным [4].

У подростков встречаются также такие нарушения поведения, как астенические состояния и конфликтные переживания.

- *Астенические состояния.*

Характерной особенностью астенических и тем более цереброастенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте. В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. Наблюдаются некоторые особенности и в их поведении: одни из них возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы; другие, наоборот, вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверенны.

- *Конфликтные переживания*:

Конфликтные переживания всегда носят социальный характер.

Для детей с конфликтными переживаниями характерно: напряжённость, неуверенность в себе, двойственность, нерешительность, подозрительность. Кроме того, у них есть склонность к резким аффективным вспышкам, особенно на отказ выполнить те или иные его требования [5].

Нервно-психические нарушения, которые возникают у ребёнка вследствие травмирующих его психику ситуаций, носят название реактивных состояний.

При остро действующих травмирующих моментах у детей нередко наблюдаются расстройства сознания типа сумеречных, т.е. таких, когда ребёнок совершает ряд действий и поступков, о которых в дальнейшем не помнит. У некоторых детей иногда проявляется состояние психомоторного возбуждения в виде повышенной суетливости, бесцельных движений, немотивированных поступков. У других, наоборот, появляется реакция торможения, когда дети как бы цепенеют, застывают. У подростков картина реактивного состояния может принимать сложный характер. У них иногда отмечается нарушение всей эмоционально-волевой сферы (страх, тревога, подавленность, отказ от еды, оцепенение и даже элементы бредового отношения к окружающим) [3].

Делая вывод из всего вышесказанного, можно отметить, что проблемой нарушения поведения занимаются очень многие науки: психология, педагогика, социология, медицина, философия, право, что объясняет множество вариаций самого термина (девиантное, отклоняющееся, противозаконное и т.п.) и его классификаций, то есть данная проблема рассматривается со всех сторон. Поведение контролируется социальной нормой, понятия которой расплывчаты, а так же имеют историческую изменчивость.

Такое нарушение, как расстройство поведения, характерно для всех возрастов, но наиболее сензитивным в этом плане является подростковый возраст, так как в этом возрасте непатологическое, с которыми, в частности, связываются акцентуации характера, нарушение поведения может перерасти в патологическое (неврозы, психозы и т.д.) [1].

Факторы, влияющие на поведение, очень многообразны: семейный, средовой, психический, соматический, биологический и т.д., которые коррелируют между собой и воздействуют в комплексе.

Для подростков характерны такие отклонения в поведении, как реакция эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения, реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением, реакция отказа, оппозиции, имитации, компенсации и гиперкомпенсации. Так же имеют место астенические состояния и конфликтные переживания. Чтобы «победить» все эти трудности, необходимо проводить комплексную работу.

Литература

1. *Бородулина С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. – Москва – Ростов–на – Дону, 2004;*
2. *Волков Б.С. Психология подростка. – М.: Академический проект, 2005.*
3. *Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.*
4. *Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – М., 2004;*
5. *Ильин Д.Н. Девиантное поведение детей и подростков. – СПб., 1999.*

Сведения об авторах

Колпакова Наталья Александровна – специалист по учебно-методической работе ППФ, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВПО СГПИ.

Приткова Наталья Владимировна – методист Центра профессиональной - подготовки и переподготовки кадров, ассистент кафедры специальной и клинической психологии.

* * *

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА КУЛЬТУРЫ И ЕЕ ПОЛИВАРИАТИВНОСТЬ

Дворникова Е.И.

В современной отечественной и зарубежной науке при анализе феномена культуры на первый план практически во всех исследованиях выходит ее коммуникативная природа. Основным механизмом возникновения, существования и развития культуры, как полагает большинство авторов, является модель коммуникации, обмена информацией при ее непременном преобразовании. Подобный подход, фактически, подразумевает поливариативный характер культуры и открытость к диалогу как непременное качества субъекта культуры.

В связи с этим в едином культурном пространстве в качестве участников диалогического взаимодействия выступают отдельные культуры в качестве субъектов коммуникативного взаимодействия. Сама культура, ее материальные носители рассматриваются как знаковая система, обладающая символической природой. Мы же остановимся на том, как понимается механизм интеркультурного диалога в работах различных авторов.

Говоря о коммуникативной, диалогической природе культуры, необходимо охарактеризовать и средства передачи информации, ее материальные носители. В таком понимании объекты культуры рассматриваются не только в их утилитарной, сугубо прагматичной функции, но, прежде всего, как носители определенных смыслов.

Важнейшим аспектом коммуникативной природы культуры является ее социальная детерминация. Человек – существо социальное, и поэтому все, что создает человек в процессе своей жизнедеятельности, не исключая и культурной сферы, происходит из причин социального порядка. Уже М. Вебер утверждал, что «культура представляет собой символическую сеть, опутавшую человека условными знаками, причем соткана эта сеть руками самого индивида» [1: 173]. Согласно американскому социологу Н. Смелзеру, культура представляет собой систему символических средств, включая «убеждения, ценности и выразительные средства (применяемые в искусстве и литературе), которые являются общими для какой-либо группы; они служат для упорядочивания опыта и регулирования поведения членов этой группы» [2: 41]. Таким образом, культура как символическая система определяет координаты действия индивидов в обществе, контролирует поведение и передает ценности через обучение от поколения к поколению.

Т. Парсонс предложил системно-эмпирический подход, при котором участники социокультурного процесса разделяются на социальных, физических и культурных субъектов действия. Социальные объекты представляют собой либо индивидуальное начало, сосредоточенное в «Я», либо другого индивида,

субъекта действия, либо группу. Физические объекты не взаимодействуют и не реагируют на «Я». «Культурными объектами являются символические элементы культурной традиции, идеи или убеждения, экспрессивные символы или ценностные стандарты в той степени, в какой они рассматриваются как объекты ситуации со стороны «Я», а не «интериорезированы» как элементы, вошедшие в структуру его личности» [3: 449]. Т. Парсонс, как и все социологи, выделяет два уровня социального действия: первый характерен для всех живых организмов, второй – только для человека. На этом втором уровне «различные элементы ситуации приобретают специальные «значения» для «Я» в качестве «знаков» или «символов», соответствующих организации его системы ожиданий» [3: 450]. Эти знаки и символы, продолжает Парсонс, выполняют коммуникативную функцию там, где существует социальное взаимодействие. «Когда возникают символические системы, способные стать посредниками в коммуникации, мы говорим о началах культуры, которая становится частью систем действия соответствующих действующих лиц» [3: 450].

Для определения понятия «культура» Т. Парсонс выделяет три основных момента. Первый можно назвать трансляционным. То, что Т. Парсонс понимает под культурой, а это может быть социальная традиция, должно передаваться. Вторым моментом является обучаемость культуре. Ведь культура не передается личности генетически, ее воспринимают через обучение. И третьим – распространенность и общепринятость культуры, т.е. символические ценности культуры должны быть таковыми в сознании большей части членов социума. Таким образом, «культура, с одной стороны, является продуктом, а с другой – детерминантой систем человеческого социального взаимодействия» [3: 450].

Таким образом, социологическая наука при определении культуры выделяет, во-первых, ценностный характер передаваемой по наследству культурной информации. Во-вторых, определяется культурная роль личности, субъекта социокультурной драмы. И в-третьих, выделяется контролирующая функция культурных ценностей. Культура формирует личности членов общества, тем самым она в значительной степени регулирует их поведение. К. Гирц называет культуру «системой регулирующих механизмов, включающей планы, рецепты, правила, инструкции, служащие для управления поведением» [1: 189].

Одним из многочисленных последователей этнологической традиции в изучении культуры был Альфред Л. Кребер (1876-1960). Свои культурологические взгляды А. Кребер наиболее полно изложил в труде «Антропология» (1923). Он рассматривал культуру как некую систему элементов, связанных между собой особым образом. Это сцепление элементов образует модель, определенную целостность с присущим ей стилем. В своей монографии «Стиль и цивилизации» (1957) А. Кребер пишет, что «...культура – по сравнению с жизнью – представляется намного более естественной и готовой средой для появления и развития стилей. Создается впечатление, что в культуре существует ничем не ограниченное пространство для развития бесконечного количества стилей... Биологический вид может погибнуть, но пока он существует, его «стиль» не будет изменяться с такой легкостью, как стиль в культуре» [4: 240-241].

Стиль культуры налагает особый отпечаток на поведение людей, создателей духовных ценностей культуры, которая в свою очередь формирует материальные ценности. А. Кребер настаивает на первичности духовных ценностей по отношению к материальным. Он вводит дефиницию «этос», комплекс понятий, включающих систему идеалов данной культуры, ценностей контролирующих поведение людей, их образ жизни. По сути, этос представляет собой идеал культуры. Развитие мировой культуры, ее

историю А. Кребер рассматривал в виде смены этосов, изменении культурных ценностей, выраженных в моделях культуры. Он определяет их в качестве «культурных паттернов». Культурные паттерны, «или схемы... концептуально обоснованы... Паттерны, в рамках которых создаются результаты, наделяемые нами высокой ценностью, оказываются четко ограниченными и даже концентрированными во времени и пространстве и обычно характеризуются непрерывным возрастанием или убыванием в ценности» [4: 466-467]. Таким образом, запечатленные в паттернах ценности имеют относительный характер, коренным образом меняясь со временем.

Утверждается мысль о динамическом характере культуры. Источник возникновения паттернов – глубинные пласты человеческой души. Однако А. Кребер исключает саму возможность объяснять феномены культуры чисто психическими причинами. Так, например, из истории культуры очевидно следует, что существуют некие точки в ее развитии, о которых говорят как о вершинах. А Кребер называет их кульминациями культурных стилистических форм. Тогда появляются шедевры искусства, совершенные политические и социальные системы, мифология или философия и т.д. Однако причину таких культурных взлетов, которые могут длиться сравнительно недолго, ученый видел не в способности человека совершать гигантские психические усилия, не в движении человеческого духа, а в оптимальной конфигурации паттернов, сочетаемости культурных моделей. Он считал, что «никому не удавалось упорядочить феномены истории при помощи непосредственно психологических объяснений. Ясно одно: паттерны, которым мы приписываем более высокие свойства, выделяются из множества возможностей. Они не могут обрести свою качественную определенность, оставаясь в недифференцированном состоянии. Когда они начинают выделяться, когда только начинается их становление, они посвящают себя определенным специфическим задачам и отказываются от всех других... Когда потенции паттерна исчерпываются, можно говорить, что он и сам исчерпал себя» [5: 467].

Далее, после того, как исчерпался потенциал паттерна, культурные ценности начинают убывать. Так или иначе, но развитие культуры А. Кребер представлял как соотношение внешних заимствований и внутренних инноваций, которые возникают в процессе жизни культуры. И здесь, как мы видим, социокультурный аспект доминирует над личностным. Огромный саморазвивающийся организм культуры исключает индивидуальное начало как фактор культурогенеза. Личность подчиняется законам развития культуры и становится ее инструментом [6: 192].

К заслугам А. Кребера следует отнести его дальнейшее усилие в проведении границы между понятиями «социальное" и «культура». Ибо культура, «культурные ценности» не являются тождественными социальным структурам. Однако главным в культурологии А. Кребера оставалось то, что он изложил в теоретических основаниях концепции «культурных моделей». В этой связи уместно сказать и о вкладе К. Клакхона, другого теоретика культуры. Вот какое структурное определение культуры дают А. Кребер и К. Клакхон: «Культура состоит из эксплицитных и имплицитных моделей поведения, которые получают символическую форму и отражают особенности различных человеческих групп, в частности воплощаясь в артефактах. Существенная особенность культуры состоит в наличии в ней традиционных, т.е. исторически выработанных, идей, и в первую очередь выработанных данным народом идей-ценностей; культурная система может, с одной стороны, рассматриваться как продукт действования, а с другой – как нечто, что обусловливает последующие действия... Каждая культура включает в себя определенные общие принципы, на основании которых совершается выбор

тех или иных форм поведения, их упорядочение и таким образом скалывается определенная вариативность культурных моделей» [7: 181].

Итак, ученые указали на динамический характер культуры, но не выявили внутренних причин, по которым происходит смена стилей, конфигураций культурных моделей. Главным в культуре являются символические, идеальные ценности. Они и создаются народом, нацией, воплощаются в формах искусства, преданий, обычаев, литературы и выделяются среди огромного множества посредством тестирования на пригодность. Среди культурных функций выделяется регулятивная: культура предстает в виде аксиологического механизма регуляции поведения членов социума.

Представления о социальной природе культуры были развиты в работах структуралистов, выделявших в содержании культуры прежде всего коммуникативный аспект, позволяющий рассматривать культуру как семиотическую систему, осуществляющую обмен разного рода смысловыми и ценностными объектами.

В работах Клода Леви-Строса, изучавшего социальную организацию, мифологию, систему родства, словом, культуру индейцев Южной Америки, проблема многоуровневой организации культуры рассматривалась с позиций структурализма. В качестве базовой структуры, организующей все многообразие культурных явлений, Леви-Строс называл бинарную оппозицию, составляющую стабилизирующее начало культуры и медиативное снятие оппозиций, составляющее динамический момент развития культуры.

Главные его работы «Структурная антропология» (1959), «Печальные тропики» (1959), «Тотемизм сегодня» (1962) посвящены сравнительному изучению мифологии примитивных культур, тотемических верований. К. Леви-Строс полагал, что в основе всего культурного многообразия лежит некая исходная модель, общая для всех культур. Поэтому модификации могут быть выявлены, систематизированы и между их элементами установлены связи и соотношения. Человеческий разум, независимо от культурной принадлежности, подчиняется одним универсальным принципам, выявлением которых и занимался К. Леви-Строс. Причем подчеркивалось, что для всех типов культуры, на какой бы фазе развития они ни находились, характерно доминирование рационального, а не эмоционального начала. Поэтому необходимо было в каждой замкнутой на себе системе культуры выявить логические закономерности. Принцип этой логики заключался в принципе бинарных противопоставлений, парных оппозиций, важнейшей из которых была противоположность «природа – культура». Структурный анализ был направлен на выявление глубинных логических закономерностей, лежащих в основе культуры. Характерным для всех структуралистов была идея, согласно которой сам по себе феномен не обладает сколько-нибудь явным смыслом. Он обнаруживается только в культурном контексте, в сочетании с другими элементами структуры. Очевидно, эта идея была высказана Ф. де Соссюром как главный тезис структуральной лингвистики и семиологии: феномены не обладают каким-либо значением, лишь их комбинация, т.е. словесный знак, наделены смыслом.

Идея универсализма всех культурных явлений с особой силой проявилась в таких позднейших работах К. Леви-Сгроса, как «Мысль дикаря» (1962). Ученый пытается установить «общечеловеческие черты, которые оказываются общими для первобытной преднаучной классификации явлений природы и для современной науки. Главное из отличий между ними, по Леви-Стросу, состоит в том, что первобытная наука не отходит еще от наглядно-чувственных представлений о мире» [8: 400-401].

Особое внимание К. Леви-Строс уделял отношению языка и культуры. Он под-

черкивал, что это – менее всего разработанная часть науки о человеке и обществе. «Можно рассматривать язык как продукт культуры: употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа. Но, с другой стороны, язык является частью культуры, он представляет собой один из ее элементов... Можно также рассматривать язык как условие культуры, причем с двух позиций: диахронически, поскольку именно с помощью языка индивид обретает культуру своей группы; ребенка учат и воспитывают словом, его бранят и хвалят, пользуясь опять-таки словами. С более теоретической точки зрения язык представляет также условие культуры в той мере, в какой эта последняя обладает строением, подобным строению языка. И то и другое создается посредством оппозиций и корреляций, другими словами, логических отношений. Таким образом, язык можно рассматривать как фундамент, предназначенный для установления на его основе структур, иногда и более сложных, но аналогичного ему типа, соответствующих культуре, рассматриваемой в ее различных аспектах» [9: 65].

Исследование мифов позволило К. Леви-Сгросу сделать вывод о существовании двух уровней наблюдаемой реальности: первый – это уровень поверхностных структур, так называемых, вариантов текста, второй – пласт глубинных структур, инвариантов, образующих язык мифов. Противопоставление вариантов и инвариантов стало базовым в изучении структуралистов такого культурного феномена, как литература (Лотман, 1966, 1967, 1969). Миф как некая пралитературная форма выражает бессознательные движения коллектива. Его инвариантная структура воплощается в сказках, обрядах, ритуалах и других формах культурной жизни народа. К. Леви-Строс в своих исследованиях прибегает к метафорам музыки, призванных объяснить логику мифа. Так, в качестве инварианта мифа он использует музыкальный образ «темы», реализуется же тема в вариациях, т е. в сказках. «Музыкальные формы могут быть для нас источником уже эталонированного опыта, ибо сравнение с сонатой, симфонией, кантатой, прелюдией, фугой и т.д. легко нас убедило, что проблемы, поставленные и уже решенные в музыке, аналогичны проблемам, возникающим при анализе мифа... Анализ мифа сравним с анализом большой партитуры» [10: 26-27].

Поэтика мифа подчинена логике бинарных противопоставлений: жизнь-смерть, свой-чужой, мужское-женское, сырое-вареное и т.д. В основе логического механизма мифопоэтического сознания лежит принцип медиации, те есть стремление развести непримиримые оппозиционные пары с помощью различных метафорических образов. Например, пара жизнь-смерть переводится в сонбодрствование. Эту функцию максимального удаления непримиримых пар выполняет прогрессивный медиатор (посредник). Действие механизма медиации приводит к многообразию вариантов культурных форм.

Таким образом, структуральная антропология рассматривает культуру как семиотическую систему, т.е. совокупность множества знаковых систем (язык, наука, искусство, религия, традиции, мифология), объединенных принципом иерархичности. Для К. Леви-Строса и его сторонников характерна теоретическая установка на поиск универсальных принципов и способов организации человеческого социального опыта, основанного на общих принципах коммуникации и построения ценностных, символических систем. В рамках структуральной антропологии допускается наличие универсальных культурообразующих моделей, охватывающих все сферы человеческой деятельности. А также утверждение глубинных, бессознательных принципов в процессе создания символического языка культуры. Кроме того, к различным типам культуры нельзя применять единый эталон исторического развития.

Множество культур отражают вариации бессознательных психических моделей, которые обнаружили свою вариативность в результате контакта с разнообразной природной средой. Культура представляет собой динамическую систему, чье развитие обусловлено непрерывным изменением внешних и внутренних стимулов культурной деятельности.

Интерпретируя сказанное можно также утверждать, что диалогическое, коммуникативное начало заложено уже на самом начальном этапе генезиса культуры, а потому составляет ее неотъемлемый, системообразующий элемент. Важно, что еще на уровне генезиса коммуникативное начало культуры опосредствуется пралитературным дискурсом, раскрывающим себя в мифологической форме, что еще раз подчеркивает важность поиска педагогических механизмов максимально полной реализации потенциала художественной литературы в процессе формирования культурной идентичности и толерантности.

О том, что фактически те же механизмы взаимоопосредованного отношения культуры, коммуникации и художественного дискурса действуют на гораздо более развитом уровне, свидетельствуют работы современных культурологов. Так, в рамках идей Тартуской школы семиотической культурологии и литературоведения выработался метод, согласно которому культура рассматривается как текстовая реальность, подлежащая научному описанию при помощи метаязыка. Под метаязыком понимается такая знаковая система, посредством которой описывается, раскрывается объект изучения, какой-либо феномен. Метаязык должен отличаться от языка объекта уровнем абстракции. Язык объекта (феномен культуры, или произведения искусства) и язык исследователя не должны совпадать. Под текстом же понимается структурное, созданное человеком, образование, состоящее из множества элементов, подчиненных законам внутренней иерархической связи, которые образуют гармоничное, эстетически сообразное единство [11: 15-29]. Textus – сплетение, структура, связное изложение; texo – ткать, сплетать, сочинять, переплетать, сочетать и т.д. [12: 457]. В эстетическом применении текст – это то, что произведено, это – произведение. И, прежде всего произведение художественной литературы. Текст литературный появляется после того, как сообщение на естественном языке приобретает сюжетную структуру, оформляется по особым правилам искусства в повествование. В творческой лаборатории автора происходит преобразование естественного языка в текст, в язык искусства. Как и обыкновенное сообщение, переданное от одного человека другому, текст художественной литературы имеет свою грамматическую структуру, его элементы связаны в определенном композиционном порядке. Однако текст литературный более сложное явление. Его сложность главным образом определяется тем, что в его текстуре не одно сообщение, переданное от говорящему слушающему, а множество разных сообщений. Соответственно, объем информации в тексте чрезвычайно велик. Литературоведы-структуралисты говорят о неисчерпаемости информации, хранящейся в тексте. «Многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения, как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать ин формацию, он приобретает память... Одновременно он обнаруживает качество... интеллектуального устройства: он (текст – Е.Д.) не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [13: 131].

Передача сообщения от одного участника коммуникации к другому называется коммуникативным актом. Он предпо-

лагает, как минимум, двух участников связи по схеме «Я – ОН» или «Я – Другой». Акт высказывания в эстетике словесного творчества определяется как голос говорящего, того, кто несет информацию собеседнику. М.М. Бахтин, изучая структуру романов Ф М. Достоевского, выделил важнейшее и универсальное качество произведения: оно как бы соткано, сплетено из множества голосов [14]. Причем каждый голос имеет свое идеологическое наполнение, то есть обладает ценностным, аксиологическим смыслом. Он в свою очередь обусловлен тем, что элементарной единицей языка произведения литературы является знак, который не может функционировать, если коллектив данной культуры не наделяет его ценностным содержанием. Знак указывает на понятие, имеющее значение в сознании культуры. Множество знаков образуют семиотическую систему культуры, частным проявлением которой является текст со звучащими в нем голосами.

Слово, словесный знак, как носитель идеи определено ценностным смыслом. Находясь в тексте, сочетаясь с другими словами, слово указывает на идейные ценности и содержит их. Ценностное наполнение словесного знака определяется прежде всего тем, что он находится в контакте с другими словами. Именно культурный контекст усиливает значение высказывания. «Значимость знака, – подчеркивает Э. Бенвенист мысль Ф. де Соссюра, – определяется только системой, в которую он включен. Надсистемных знаков не бывает... Необходимо, чтобы отношение между семиотическими системами само носило семиотический характер. Оно определяется прежде всего воздействием одной и той же культурной среды, которая тем или иным способом порождает и питает все присущие ей системы» [15: 78]. По сути, о порождающей функции культуры говорит и М.М. Бахтин: «Все идеологическое обладает значением: оно представляет, изображает, замещает нечто вне его находящееся, т.е. является знаком. Где нет знака – там нет и идеологии» [16: 13].

В свою очередь для полифонического текста, коим, например, является роман как жанр литературы, характерен диалогизм. Полифонический роман диалогичен. «Он строится не как целое одного сознания, объективно принявшего в себя другие сознания, из которых ни одно не стало до конца объектом другого...» [14: 20-21], а как множество равноценных, слитых в текстуальное единство, других сознаний, выражающих ценностные, идейные смыслы. «Идея живет не в изолированном индивидуальном сознании человека... Идея начинает жить только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинною мыслью, то есть идеей, только в условиях живого контакта с чужою мыслью, воплощенной в чужом голосе... в точке этого контакта голосов-сознаний и рождается и живет идея» [17: 100].

Таким образом, литературный текст обладает качествами саморазвивающейся семиотической системы, хранящей, передающей и постоянно производящей ценностно значимую информацию. Однако этими же качествами, с одной стороны, обладает культура как макрокосм, включающий в себя текст, с другой стороны, личность, субъект, сознание которого, по сути, производит те же коммуникативные функции, что и текст, что и культура. Проблему тернарного единства «текст-субъект-культура» в отечественной науке разрабатывал Ю.М. Лотман, который писал, что «текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой – он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [13: 132]. Текст, таким образом, обнаруживает признаки интеллекта. Кроме того, на материале европейского средневековья к сходным выводам приходит и

А.Я. Гуревич, который рассматривает сознание, культуру и текст как аналогичные, взаимодополняющие друг друга системы [18: 38]. Современный философ культуры А.А. Пелипенко дает определение культуры как субъекта: «Культура понимается нами как субъект, а не как онтологически пассивный, хотя и системно организованный... объект.., обладая, по меньшей мере, тремя существеннейшими свойствами последнего: энергией действия, самоорганизацией и авторефлексией (приобретаемая в процессе становления в развитых самоадекватных формах). Совокупная энергия культуры складывается из витальных импульсов человеческой экзистенции, трансформируемых в момент разрыва психического континуума и задержки сознания на дискретном нечто. В этот момент психическая энергия как наиболее сложная форма биоэнергии преобразуется и транслируется в энергию культурной деятельности» [19: 127].

Согласно положениям структурной антропологии К. Леви-Строса, при всем многообразии культур они гомогенны основным законам психики человека, что позволяет им вступать в диалогические отношения и строить продуктивное взаимодействие. Однако в развитии каждой культуры прослеживается собственный путь, определяемый конкретными условиями существования народа, сложившейся системой ценностей и традиций.

Анализ проблемы определения культуры как динамично развивающегося (в синхроническом и диахроническом срезах) механизма был бы не полным без ставшей теперь классической теории диалога М.М. Бахтина (1895-1975). Сложилась целая отрасль в науке – бахтинистика, – в русле которой развиваются идеи гуманитарного знания: культурологии, психологии, истории, литературоведения и т.д. В.Л. Махлин приводит слова американского ученого Майкла Холквиста, который утверждает, что «бахтинский диалогизм является сейчас «открытым событием» нашего времени именно в качестве события и проблемы западного мышления, как некий трансдедуктивный момент самосознания американских, канадских, английских, итальянских, немецких и вообще зарубежных гуманитариев и интеллектуалов от Принстона до Пекина» [20: 96].

Диалогическая концепция культуры М.М. Бахтина сложилась на материале исследований художественной литературы, которые стали источником философских обобщений онтологического уровня. Выявленные М.М. Бахтиным на литературном материале закономерности имеют, по мнению ученых (Библер, 1997; Бонецкая, 1996, 1995; Гогогишвили, 1992; Иванов, 1973а, 1989; Каган, 1987, 1996 и др.), характер универсальных моделей развития не только литературного процесса, но и культуры, личности и социума в целом. Однако в построении своей онтологии М.М. Бахтин опирался не только на литературный материал, но и на разыскания в области мифологии, архаических культур, фольклора и т.д. Во всяком случае диалогическая модель культуры была выявлена им на огромном историческом (временном) срезе: от свидетельств первобытных памятников палеолита и неолита до современности, от мифов и памятников древнерусской литературы до литературы русских символистов. Были попытки применить карнавальную модель к событиям революции и даже проинтерпретировать Библию (Бахтин, 1996). В чем же суть этой теории?

Анализ лексического материала книг Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» позволил М.М. Бахтину установить, что образы, представленные Ф. Рабле, четко противопоставлены по типу бинарных оппозиций: «хвала-брань», «верх-низ», «жизнь-смерть», «святое-профанное». Модель культуры получила свое пространственное выражение в вертикальной конструкции, где «верх» был закреплен за так называемой официальной культурой, а «низ» – за народной, смеховой,

неофициальной. К официальному «верху» относились институты власти, религии, социальных отношений с четкой иерархией статусов и их символических обозначений, словом, весь комплекс речевого поведения, не предполагающий амбивалентного отношения к ценностям жизни, святости религии, королевской власти и т.п. Язык официальной культуры – это формулировки указов короля и судебных решений, упорядочивающих и регламентирующих поведение подданных, речь академической профессуры, проповедь священников. К неофициальной культуре относится речевое поведение площадных зазывал, скоморохов, брань простолюдинов, скабрезные частушки и фольклор, в котором в неприглядном виде изображены представители власти и церкви. Для неофициальной культуры характерны амбивалентность образов, неустойчивость и постоянная подвижность, инверсия, ценностных членов оппозиции, расположенных на вертикальной оси «официальное – неофициальное".

Синхронный срез бахтинской модели культуры позволяет выявить непримиримость отношений «верха» и «низа»: в образах смеховой культуры официоз подвергается уничижительному развенчанию, пафос власти и религии разоблачается и выставляется на всеобщее посмешище, святое профанируется, поток табуированной лексики захлестывает академический лексикон или речь священника, тогда как, напротив, в речевой активности «верха» проявляется стремление репрессировать «низ», упорядочить язык площади, изъять из оборота нецензурную лексику, не допускать слова, указывающие на телесные отправления, искоренить само понятие «смех» как противное ценностям христианской религии. Таким образом, синхронный ракурс модели культуры выглядит как исключительно репрессивный, оппозиционный, непримиримый и отрицающий саму мысль о сосуществовании символов и ценностей «верха» и «низа», официального языка культуры и неофициального.

Однако диахрония, развитие системы отношений во времени, показывает устойчивую динамику зависимости внешне несопоставимых явлений: репрессивный характер вертикали «верх – низ» в определенной пространственно-временной точке кардинально меняется на противоположный. Постоянное напряжение в системе, гнет официальной культуры, приближаясь к определенной фазе, за которой, казалось бы, неминуемо произойдет социальный взрыв, вдруг исчезает. Кульминационная точка годичного цикла – карнавальный праздник, место инверсии и релаксации – карнавальная площадь, суть действий – символическая смена статусов, ролей, речевого поведения на противоположное. В одном культурном пространстве допускаются ранее несопоставимые вещи и события, разрешается фамильярное поведение с особами, занимающими высокое положение в обществе, брань и хвала, высокое и низкое, святое и профанное соседствуют друг с другом. Попадая в зону карнавального праздника, все культурные оппозиции нейтрализуются, смешиваются: «Карнавальный образ стремится охватить и объединить в себе оба полюса становления или оба члена антитезы: рождение-смерть, юность-старость, верх-низ, лицо-зад, хвала-брань» [14: 238].

Особое место в этом процессе занимает карнавальное переодевание, карнавальный костюм, который подчеркивает самое, пожалуй, главное в модели культуры М.М. Бахтина – символический характер ценностных инверсий, самого процесса, обусловленного обменом знаковых социальных понятий. Как подчеркивают П.Г. Богатырев [21: 19-36] и Вяч. Вс. Иванов [22: 37-53], разоблачение и карнавальное переодевание вбирают в себя саму жизнеутверждающую суть карнавального образа. Занимая промежуточное положение между официальным «верхом» и неофициальным «низом», карнавальный образ костюма вбирает в

себя оба полюса и смешивает их в некое единое целое. Участник карнавала, простолюдин, переодевшись дворянином, нищий, ставший королем, совершает акт специфического значения: с одной стороны, очевидно, что приобретенный статус прежде всего обусловлен карнавальной ситуацией, он не закреплен в социальной иерархии навечно. С другой – в пространстве карнавальной стихии костюм позволяет совершенно точно воспроизвести чувства и состояния в измененном положении: переодетому шутовскому королю отдают почести, коронуют, восхваляют перед тем, как разоблачить, надавать тумаков и изгнать с престола. Таким образом, эта карнавальная ситуация допускает положение, описываемое конструкцией «как бы». Ведь даже, когда изгоняют и избивают карнавального папу, короля, королеву, нет серьезного намерения устранить власть. Напротив, оказывается, что брань-хвала, направленная, например, на святыни церкви, не отрицает реальные институты и само мироздание, а в итоге укрепляет их [23: 147].

Ю.М. Лотман, по сути, применяет универсальный принцип символизма теории карнавала М.М. Бахтина, когда говорит о самой природе такой культурной деятельности человека, как создание произведений искусства. Игра как форма эстетической, а в основе своей карнавальной, реальности «подразумевает реализацию особого – «игрового» – поведения. Поведение это двупланово и условно. Создавая игровую модель какой-либо реальной (это и есть карнавальная модель. – Е.Д.) ситуации, человек, с одной стороны, должен как бы верить в ее реальность и относиться к ней вполне серьезно. С другой стороны, он в то же время должен помнить о ее ирреальности и относиться к ней с той мерой серьезности, которую требует такая ситуация в жизни. <...> Играющий осуществляет одновременно два противоположных поведения: он всерьез переживает ситуацию и одновременно не забывает, что это «как бы ситуация», игра в действительность, а не сама действительность» [24: 12-13]. Иногда люди принимают игру, например, игру актеров, всерьез, а иногда – показывают «несерьезность» игры, и при этом ломают ее. В любом случае в этих поступках проявляется недостаток культуры, главным признаком которого оказывается перевод речевого поведения из плана условного в план безусловный, примитивный.

Развитие культуры, эволюция культурных форм предполагает наличие именно условного, символического уровня карнавального действа. В.М. Розин в семиотических исследованиях культуры показывает, что начальной точкой культурогенеза было состояние сознания, не способного абстрагироваться от реальности, перевести поступок, действие в символическую плоскость. Весь эволюционный путь культуры – это путь усложнения знаков, условных обозначений какого-либо предмета [25: 31-48].

Диахронический анализ М.М. Бахтиным культуры Средневековья и Ренессанса показал, что по отношению к социальной карнавальная – это Другая реальность в силу своей условности и символичности, а также способности обеспечивать условия обмена символических ценностей. Категория «Другой» является центральной в бахтинской эстетике. Ведь именно наличие Другого делает пространство культуры бинарным, создавая при этом необходимые предпосылки для контакта разных языков. Так, официальная культура Ф. Рабле имеет статус Другого с точки зрения народного смехового низа, неофициальной культуры. В пространстве карнавала непроницаемые границы Другого становятся прозрачными, в карнавальном образе амбивалентное сочетание «верха» и «низа» способствует диалогическому обмену, сочетанию несочетаемого. По завершению карнавала члены оппозиции занимают свои места на социокультурной вертикали, а сама она укрепляется.

«... Социальная стабильность, – пишет Вяч. Вс. Иванов, – достигается обществом, в котором уравновешена логическая (рациональная) и карнавальная или смеховая (иррациональная) тенденция. Бахтину удалось показать, что с последней связана в качестве субъекта толпа на площади» [26: 745]. После карнавала прежние границы миров «верха» и «низа» (как условие их социального сосуществования) вновь становятся непроницаемы. Дистанция символов, оппозиции на вертикальной оси восстанавливаются. С лингвистической точки зрения результатом карнавала является взаимное обогащение языков культуры. По сути, язык культуры развивается, и в основе этого процесса лежит диалогический механизм символического обмена. Если бы репрессивное давление «официального» на «неофициальное» оставалось в течение всего временного цикла, то «высокая» культура «верха», подверглась самоизоляции, сокращению, кристаллизации и разрушению. Язык культуры усыхает и истончается без присутствия Другого, без установления диалогических отношений.

Понимание коммуникативного характера культуры требовало определения и описания субъектов коммуникации. Необходимо было построить такое представление о разных культурах, которое позволяло бы видеть в них равноправных участников продуктивного для обеих сторон взаимодействия. Следовало преодолеть эволюционистскую точку зрения, расставляющую все известные культуры в иерархический ряд, от низшего уровня к высшему. Иерархический порядок делал невозможным диалог, оставляя место только отношениям покровительства, помощи или угнетения.

Решающую роль в научной разработке и определении понятия культуры с точки зрения данного подхода сыграла монография профессора антропологии Оксфордского университета Эдуарда Тайлора (1832-1917) «Первобытная культура» (1871). Без этого труда, ставшего теперь классическим, невозможно представить историю культуры. В английском языке, у Э. Тайлора, не различаются термины «цивилизация» и «культура», т.е. они выступают не в качестве противопоставлений, а как синонимы. Формирование взглядов Э. Тайлора на культуру происходило, с одной стороны, под влиянием «Всеобщей культурной истории человечества» Г. Клемма, а с другой – они вытекали из полемики с автором «теории вырождения» Ж. де Местером, рассматривавшим начало культуры с появлением полуцивилизованной формы человеческого сообщества, из которой выделилось два направления: одно пошло по пути прогрессивного развития, другое – обнаружило стремление к деградации. Э. Тайлор полагал, что человек и человеческая культура являются органической частью природы. И в этой связи он ввел в научный аппарат, ставшее теперь классическим, слово «организм".

Соответственно, развитие культуры протекает по общим законам развития природы от низших и примитивных к высшим и совершенным. Множество культурных форм объяснялось тем, что разные общества находятся на разных стадиях развития. Но все они включены в единый эволюционный ряд. «Вообразим себе, что мы видим цивилизацию, как она в олицетворенном виде шествует по миру. Вот она иногда задерживается и останавливается на своем пути, нередко отклоняется на такие боковые дороги, которые приводят ее, утомленную, назад, в такие места, где она проходила уже весьма давно. Однако прямо или отклоняясь, она движется вперед... Попятный путь противен ее природе... И взгляд ее, и движение, устремленные вперед, являются выражением подлинно типических свойств человечества» [27: 64].

Как следует из данной метафоры культуры, Э. Тайлор стоял на позициях эволюционизма. Это – ведущее направление в науке XIX в., суть которого определялась стремлением применить от-

крытия естествознания для изучения всех явлений человеческой культуры и обосновать закономерности ее развития. Сторонниками эволюционизма были Г. Спенсер, Дж. Фрэзер, А. Бастиан, Ш. Летурно, Л.Г. Морган и др. К заслугам Э. Тайлора следует отнести не только его вклад в изучение примитивных культур, но и то, что он впервые дает определение культуры. Это внесло научную строгость в этнографические исследования и требование формировать понятийный аппарат там, где описывались колониальные культуры. Вот это определение: «Культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества. Явления культуры у разных человеческих обществ, поскольку могут быть исследованы лежащие в их основе начала, представляют предмет, удобный для изучения законов человеческой мысли и деятельности. С одной стороны, однообразие, так широко проявляющееся в цивилизации, в значительной мере может быть приписано однообразному действию однообразных причин. С другой стороны, различные ступени культуры могут считаться стадиями постепенного развития, из которых каждая является продуктом прошлого и в свою очередь играет известную роль в формировании будущего» [27: 18].

Из этого определения следует, что культура представляет собой многосоставное, системное явление, которое слагается из множества подсистем, причем каждая из них, как часть целого, может быть выделена в самостоятельное образование со свойственной ей структурой и изучена, т.е. научно описана. Задачами дескриптивного метода были не только описание феномена культуры, его систематизация и классификация по иерархическому принципу, но еще и сопоставление с аналогичными явлениями других культур, включая современную. Однако главным является то, что в данном определении Э. Тайлора выделяется некая связь «человека», т.е. субъекта культуры, как составной части общества, с теми несомненными ценностями, которыми являются для общества институты веры, обычаев, обрядов, законов, форм познания и способов объяснения мира, искусства и т.п.

Культура, по Э. Тайлору, представляет собой живой организм, имеющий сложную структуру своих органов, связанных между собой в единую систему с четко определенными функциями. Культуры отличаются между собой по степени сложности. Есть «примитивные», а есть современные. Но во всех культурах, как и в организмах, происходит обмен жизненно важных ценностей, так сказать, жизненных соков, которые выделяются «органами», собственно культурными институтами. Индивид, субъект культуры, является частью, элементом этого организма. Посредством усвоения ценностей культуры происходит его социальная, гендерная, психическая идентификация. Э. Тайлор положил начало изучению механизмов передачи ценностей культуры.

Наряду с определением культуры Э. Тайлора выделяется подход Б. Малиновского (1884-1942), который, в отличие от эволюциониста Э. Тайлора, видел в культурах организмы разной степени сложности. Б. Малиновский исследует функции культурных феноменов, то, каким образом они удовлетворяют потребности человека в его культурной идентификации и общества в стремлении стабильности социальных институтов.

Культура, ее институты, выделенные еще Э. Тайлором, действует, по мнению Б. Малиновского, как механизм. Причем этот механизм обладает всеми качествами биологического организма. Его части подлежат не только выделению и описанию, но и определению того, какие функции они выполняют в социо-

культурной общности людей. Ведь каждое звено культуры несет определенную нагрузку, играет роль, без которой весь механизм культуры не мог бы существовать. Именно поэтому он в своем труде «Научная теория культуры» (1944) предлагает изменить отношение науки к так называемым пережиткам примитивных культур. Ведь в основе каждого из них лежал внутренний мотив. «Функциональность культуры состоит в том, что она прямо или косвенно удовлетворяет потребностям человека... Малиновский утверждал, что в культуре не может быть ничего лишнего, случайного. Если какой-то обычай устойчиво воспроизводится, значит, он зачем-то нужен. Мы считаем его вредным или бессмысленным только потому, что не знаем, как именно он связан с базовыми потребностями, или оцениваем его вне связи с другими культурными явлениями» [28: 103-104].

Следовательно, возникают первые попытки переосмыслить и по возможности отказаться от наследия эволюционизма, рассматривающего примитивные культуры как низшие ступени развития современных, более развитых культур [29: 76]. Основная критика подхода Б. Малиновского была направлена на стремление ученого применить терминологию психоаналитической теории З. Фрейда к анализу этнографического материала. Именно это ставил ему в вину Ф. Боас. Так, этнографы школы Боаса утверждали, что этапы становления личности, ее культурного развития нельзя сводить к стадиям психического роста, выявленным З. Фрейдом [30: 24]. Правда, сам Б. Малиновский в своих наблюдениях за системой родства и отношениями между родственниками в среде народов Меланезии отмечал, что эти отношения гораздо сложнее и многообразнее, чем Эдипов конфликт [31: 146].

Идейную близость взглядам Б. Малиновского обнаруживает концепция культуры, связанная с именем А. Радклиффа-Брауна(1881-1955). Правда, он рассматривает культуру прежде всего как структурное единство социальных связей. Культуру невозможно рассматривать вне социальной системы, живого организма, в который интегрированы люди. Следует изучать культуру как феномен социальных отношений. «Вы можете... изучать культуру в качестве характеристики социальной системы...» Отождествляя культуру с социумом, Радклифф-Браун устанавливал параллель между социокультурной и органической средой. «Система отношений, которая связывает социальное, подобна органической структуре. Человеческие индивиды связаны в единый организм определенной системой социальных отношений. Социальная жизнь – это функционирование социальной структуры. Каждая структурная социальная система есть самодостаточное, гомеостатическое, гармоническое единство. Каждый фрагмент культуры изучается как часть, являющаяся функцией по отношению к целому. Взаимоотношения и функциональная взаимозависимость являются ключевыми понятиями анализа культуры в рамках структурного функционализма. Этот анализ предполагает изучение эволюции структурных изменений» [32: 143-144].

Таким образом, в теориях таких этнографов, как Э. Тайдор, Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун и др. культура представляет собой сложный феномен социальной жизни человека, удовлетворяет важнейшим общественным потребностям: в пище, жилище, одежде, разделении труда, защите, в социальном контроле, психологической безопасности, социальной гармонии, законах, религии, искусстве и т.п. Особая роль в культуре отведена обычаям, ритуалам, моральным нормам, выполняющим регулятивную функцию. Действуя направленно и функционально, подчиняясь внутренним законам, эти институты культуры образуют механизм культуры. В свою очередь он представляет собой систему, состоящую из множества структур, образуемых

элементами, имеющими в сознании носителей данной культуры ценностный смысл. Если человеческое общество представляется как живой организм, то элементы культуры, взаимосвязанные и дополняющие друг друга, составляют части этого органического единства. Эти культурные элементы имеют вид устойчивых моделей, которые позволяют индивидам поддерживать связь друг с другом и с окружающей средой, поддерживать социальную солидарность, решать задачи этнической и культурной идентификации. Важнейшее место в исследованиях этнографов и антропологов отводилось механизму передачи социокультурных ценностей, изучению различных обрядовых форм инициации, перехода из одной социальной среды в другую, более высокую. Как правило, эти обряды связаны с обретением знания, которое повышало самооценку индивида.

В контексте нашего исследования представляется уместным указать на социальное учение Э. Дюркгейма (1858-1917), который хотя и не рассматривал специально категорию «культура» как самостоятельную научную дефиницию, но четко определял важность влияния культурных ценностных элементов, прежде всего религии, на протекание процессов социализации личности. Кроме того, учение Э. Дюркгейма о коллективных представлениях оказало громадное влияние на развитие культурологии. Э. Дюркгейм, как и все эволюционисты, рассматривал развитие культуры и личности стадиально. В самом начале истории человечества личности как таковой не было. Общество управлялось и структурировалось коллективным сознанием. Оно представляет собой совокупность общих верований и чувств, которые разделяют члены одной группы или общества. Коллективное сознание отражает характер народа, его идеалы, традиции, обряды и другие ценности. Однако и само коллективное сознание является особо почитаемой и первостепенной ценностью, так как оно обеспечивает выживание коллектива. Э. Дюркгейм подчеркивал, что чем примитивнее общество, тем меньше социального пространства остается для личности [33: 263-279].

Особое место в социальной теории культуры Э. Дюркгейма занимало описание механизма социального обмена. По своей сути он напоминает модель карнавального обмена М.М. Бахтина [17], представленную, разумеется, на социальном материале. Развитие цивилизации приводит к разделению труда, к большему разнообразию в социальных отношениях. Однако чем больше профессиональная дифференциация, тем больше возникает потребность у людей в единстве и обмене. Причем этот обмен в своей основе имеет кроме материальной подоплеки прежде всего символическую суть. Основой же символического ценностного обмена является договор, конвенция. В этом, конвенциональном порядке отношений и лежит ответ на вопрос, что такое культура? Культура – это договор, закрепленный в символах, распространенных как ценность в данном обществе [17].

В сущности, в трудах Э. Дюркгейма культура и социум представляют собой тождество, единую систему. Э. Дюркгейм подчеркивает функциональный характер механизмов культуры, тех коллективных ценностей, которые сплачивают общество, обеспечивают его единство и символический обмен и оказывают непосредственное воздействие на процесс социокультурной идентификации и социализации. Он утверждает, что «... цивилизация сама по себе не имеет абсолютной внутренней ценности; цену ей придает то, что она соответствует определенным потребностям» социальной солидарности» [34: 60].

В свой ранней работе о самоубийствах, Э. Дюркгейм выявляет зависимость акта суицида от культурных особенностей страны, региона, распространение той или иной религии, влияющей на субъек-

та [33: 127-148]. Развивая свое учение о коллективных представлениях, Э. Дюркгейм определяет ведущую роль религии в обществе. Она делит мир культуры на священное (сакральное) пространство и обыденное (профанное). Граница между мирами священного и обыденного непроходима, однако в ритуалах, обрядах, мифах, комплексах инициации обыгрывается переход этой границы (более подробно об обрядах Перехода в разных культурах см.: Геннеп, 1999).

Можно сказать, что культура, по Э. Дюркгейму, представляет собой диалектическое единство сакрального и профанного пространства социальных отношений и ценностей. Труды Э. Дюркгейма оказали огромное влияние не только на социологов, но и на теоретиков культуры и искусства, антропологов, этнографов, этнологов и педагогов. Проблемам педагогики и ее социальной роли посвящена работа «Педагогика и социология» [35: 244-264]. В ней он показывает как такой важнейший институт, как образование, определяет передачу социальных ценностей, коллективных представлений и формирует субъекта социального действия. Воспитательная функция культуры рассматривалась не только как важнейшая, но как системообразующая. Влияние Дюркгейма испытали на себе такие видные ученые, как М. Мосс (Мосс, 2000), JT. Леви-Брюль (Леви-Брюль, 1926), К. Леви-Строс (Леви-Стросс, 1985, 1994) и др.

Именно последователи идей Дюркгейма внесли огромный вклад в развитие идей о полицетричносги культурного мира, в котором разные типы культур занимают свое место, дополняя и обогащая общее культурное пространство. Разные типы культур рассматривались в их многообразии, а не в единой эволюционной линии, позволяющей выстроить культуры от примитивных к высокоразвитым. Эти взгляды были свойственны Ф. Боасу, Р. Бенедикт, М. Мид и многим другим ангропологам. Каждая культура обладает своей ценностью и своим специфическим содержанием. Уже отправляясь в свою первую полевую экспедицию, М. Мид утверждала, что «каждый народ состоит из полноправных человеческих существ, ведущих образ жизни, сопоставимый с нашим собственным, людей, обладающих культурой, сравнимой с культурой любого другого народа» [30: 67].

Среди многочисленных сторонников учения Э. Дюркгейма, тех, кто продолжал развивать его идеи и взгляды на культуру, был виднейший представитель французской социологической школы этнографии Л. Леви- Брюль (1857-1939). Как и Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль полагал, что существуют коллективные представления, некая социокультурная реальность, которая формирует человека через внедрение в его сознание идей, осознаваемых обществом в качестве несомненных и даже абсолютных ценностей. Коллективные представления не складываются в сознании человека из его жизненного опыта, не формируются в процессе социализации, а внедряются социальными институтами через культурную среду, систему воспитания, образования, обычаев, традиций, общественного мнения и социального контроля. Культура, таким образом, выступает здесь в качестве средства трансляции социально значимых комплексов. Она как эффективно действующий механизм обеспечивает воспроизводство ментальных моделей, общепризнанных и общепринятых, вызывающих в коллективе абсолютно позитивную реакцию, поддержку и одобрение.

К несомненным научным заслугам Л. Леви-Брюля относится актуализированная им проблема первобытной культуры в связи со структурой и функциями первобытного, «пралогического» (Леви-Брюль) сознания. Ученый предпринял одну из первых попыток понять, каким законам подчиняется управление коллективными представлениями. Для понимания этих законов необходимо было

описать устройство и принципы действия сознания человека первобытной культуры. Следует сразу же объяснить значение термина «первобытный». Леви-Брюль подчеркивает, что под первобытными понимаются вновь открытые европейцами общества австралийцев, фиджийцев и других народностей, находящихся на момент знакомства с ними европейцами на неолитической или даже палеолитической стадии развития. То есть, это цивилизации с общественным строем каменного века. Однако о собственно первобытных культурах, удаленных от исследователя на десятки тысяч лет, разумеется, ничего не известно и не может быть известно в принципе, так как от них не осталось практически никаких следов. Можно лишь предположить, изучая открытые туземные культуры, что именно такими некогда были и те доисторические общества, что предшествовали современным европейским цивилизациям [36: 19].

Кроме того, Леви-Брюль отказывает в плодотворности методу антропологов и этнографов, применявших для изучения первобытных культур логику сознания белого европейца. Нельзя было строить наши представления о первобытных культурах, опираясь на логику сознания «белого взрослого и цивилизованного индивида». Принципы действия пралогического мышления человека первобытной культуры подчинены имманентным законам и правилам, по существу своему иным, нежели законы, определяющие протекание мыслительных процессов современного человека. Однако формы коллективных представлений можно обнаружить и в способах мышления современного человека. Главные отличия между способами мышления носителя первобытной культуры и современным человеком проявляются в том, что мышление пралогическое функционирует в состоянии парципации (сопричастия).

Принцип сопричастия проявляется в невозможности провести четкую границу между причиной и следствием, субъектом и объектом, способом мыслить и проявлять эмоции. «Трудно преувеличить эмоциональную силу представлений. Объект их не просто воспринимается сознанием в форме идеи или образа. Сообразно обстоятельствам теснейшим образом перемешиваются страх, надежда, религиозный ужас, пламенное желание и острая потребность слиться воедино с «общим началом», страстный призыв к охраняющей силе; все это составляет душу представлений, делая их одновременно дорогими, страшными и в точном смысле священными для тех, кто получает посвящение» [37: 28].

Первобытная культура, а это, в сущности, и есть коллективные представления, обеспечивает не только устойчивость общества, но и позволяет солидаризировать группу, сближать членов племени на основе эмоционального проживания различных форм коллективной ритуально-обрядовой жизни. Кроме того, коллективные представления, проявляющиеся в таких культурных формах, как мифы, сказки, передающимися из поколения в поколение, выполняют функции социального контроля: «Если эти обычаи обязательны и почитаемы, следовательно, коллективные представления, которые с ними связаны, носят императивный, повелительный характер» [37: 29].

В итоге в социологии и культурологии складывалось представление о полицентрическом характере современного мира. Постепенно преодолевалось положение об иерархическом характере отношений между культурами, каждая из которых должна повторять единую линию развития, последовательно проходя все фазы роста.

Разнообразие культур не препятствовало возможности их продуктивного взаимодействия, так как в каждой культуре можно было выделить комплекс коллективных представлений, имеющих качество абсолютной ценности. Их развитие и распространение среди членов коллектива обеспечивает социальную устойчи-

вость. Главная функция культуры заключается в том, чтобы солидаризировать общество, обеспечивать психический комфорт и чувство сопричастности. Именно через культуру осуществляется идентификация индивида с тем или иным сообществом.

Таким образом, коммуникативность составляет одну из базовых характеристик культуры. Диалогичность является своего рода способом существования культуры. Поэтому актуализация диалогического потенциала культуры при построении педагогической модели культуросообразного воспитания и образования обучающихся не только делает возможным, но и прямо предполагает формирование у него качеств толерантности и коммуникативной культуры. Культура открывается воспитаннику как сложная самоорганизующаяся открытая система, информационно наполняемая наукой, искусством, религией, морально-нравственными постулатами общества и в то же время репродуцирующую и транслирующую новым поколениям духовно-эстетические, морально-этические ценности отдельной нации и всего человечества [38: 13]. «Вхождение» в культуру, становление субъектом культуры должно осознаваться индивидом как важное условие процесса его самореализации. Педагогическая деятельность при этом должна осуществляться в рамках модели, которая позволит эффективно обеспечить такого рода рефлексивность культурной идентификации. Учитывая глубокую и неразрывную связь культурной идентификации с ее обращенностью к Другому, диалогический характер культуры, можно прогнозировать, что подобный педагогический процесс будет иметь в качестве результата осознание индивидом толерантности как социально значимой ценности и как привлекательной модели общественного поведения.

В классической педагогике неоднократно указывалось на исключительную роль искусства, прежде всего художественной литературы, в культуросообразном воспитании индивида.

Литература

1. Гирц К. Насыщенное описание: в поисках интерпретативной теории культуры. Антология исследований культуры. – М., 1997. – Т. 1. – 434 с.

2. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.

3. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль: тексты. – М., 1994. – 528 с.

4. Кребер А. Стиль и цивилизации. Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. – 728 с.

5. Кребер А. Конфигурации развития культуры. Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. – 498 с.

6. Kroeber A. Superorganic / A. Kroeber // American Anthropologist. – 1917. – У.XIX. – P. 192.

7. Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. Culture: A Critikal Review of Concept and Difinitions. – N.Y., 1952. P. 181.

8. Иванов Вяч. Вс. К. Леви-Строс и структурная теория этнографии // Структурная антропология. – М., 1985. – 520 с.

9. Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 1985. – 536 с.

10. Леви-Строс К. Мифологичные. Семиотика и искусствометрия. – М., 1972. – 368 с.

11. Пятигорский А.М. Избранные труды. – М., 1996. – 592 с.

12. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века. – М., 2001. – 384 с.

13. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие // Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. – Таллинн: «Александра», 1992д. – 480 с.

14. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – 3-е изд. – М.: Художественная литература, 1973. – 470 с.

15. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М., 1974. – 446 с.

16. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка. – М., 1993. – 188 с.

17. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сборник избранных трудов. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

18. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. – М., 1984. – 350 с.

19. Пелипенко А.А. Жизненные циклы культурных систем. Циклы в истории, культуре, искусстве. – М., 2002. – 365 с.

20. Махлин В.Л. Бахтин и Запад (Опыт обзорной ориентации). Вопросы философии. – 1993. № 1. – 549 с.

21. Богатырев П.Г. О знаковой функции костюма. Труды по знаковым системам. – У 11. Вып. (365). Тарту, 1975. – 308 с.

22. Иванов В. В. Из заметок о строении и функциях карнавального образа. Проблема поэтики и истории литературы / Вяч. Вс. Иванов – Саранск, 1973. – 272 с.

23. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 541 с.

24. Лотман Ю., Цивьян, Ю. Диалог с экраном. – Таллинн: «Александра», 1994. – 284 с.

25. Розин В.М. Семиотические исследования. – М., 2001. – 247 с.

26. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. – М., 1998. – Т.1. – 912 с.

27. Тайлор Э. Первобытная культура. – М.: Политиздат, 1989. – 572 с.

28. Соколов Э.В. Культурология: Очерки теории культуры. – М., 1994. – 272 с.

29. Токарев С.А. История зарубежной этнографии. – М., 1978. – 352 с.

30. Мид М. Культура и мир детства // Избранные произведения; сост. авт. и отв. ред. И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 429 с.

31. Малиновский Б. Функциональный анализ. Антология исследований культуры. Интерпретация культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. – 720 с.

32. Лурье С.В. Историческая этнология : учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 446 с.

33. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд; пер с фр. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.

34. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда; пер с фр. – М.: Мысль, 1996. – 255 с.

35. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение; пер с фр. – М. : Мысль, 1995. – 352 с.

36. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – М., – 1926. – 520 с.

37. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 602 с.

38. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Автореф. дисс… канд.-пед.наук. – Ставрополь, 2004. – 42 с.

Сведения об авторе

Дворникова Евгения Игнатьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – культура, идентичность, толерантность, образование, аксиология русской литературы и др. Количество научных публикаций – более 100.

* * *

СИСТЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБЩЕСТВЕННОМ РАЗВИТИИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Гончаров В.Н.

Представление о системе духовно-нравственных ценностей, способной обеспечить необходимое стабильное существование и развитие общества, как единого социального организма позволяет сформировать социально-философское осмысление категорий духовности и нравственности. В такой системе духовные ценности обеспечиваются уникальной традиционностью, которая уже имеет в своей основе необходимые нравственные и этические принципы. Целевая функция ценностей должна состоять не только в достижении современной личностью разного рода материальных благ, но, главное – в духовном личностном совершенствовании. Духовной составляющей человека, как основы его ценностной и культурной самоидентификации, грозят трансформационные явления, охватившие все сферы жизни общества и приведшие к вытеснению из социокультурного пространства России традиционных духовных ценностей.

Смена мировоззренческих парадигм, политические и экономические реформы, переоценка ценностей и духовный кризис общества, во многом характеризуют дальнейшие перспективы взаимодействия человека и общества. Внешние условия формирования общественного сознания, как в целом, так и в частности нравственного, претерпели кардинальное изменение.

На современном этапе развития российского общества происходит переосмысление категорий духовности и нравственности, определяющих формирование личности в условиях социальных изменений.

В социокультурном пространстве современного российского общества духовность и нравственность способствуют формированию сознания человека и определяют его поведение и деятельность. Они применимы в качестве оценочного основания ко всем сферам человеческой жизнедеятельности, оказывают значительное влияние на процесс формирования личности. Духовность, осмысливаясь на социокультурном уровне, становится предметом культуры, содержит в своей основе две группы социальных процессов: духовно-продуктивная деятельность, направленная на производство духовных ценностей и деятельность по освоению социального опыта, духовных ценностей накопленных человечеством в ходе своего развития [1:35].

Оказывая существенное влияние на духовное состояние общества, духовность и нравственность находят свое выражение в способах и целях духовной деятельности в социуме, в характере удовлетворения потребностей общества в целостном проявлении мироощущения социального бытия. Они, распространяясь, утверждаются через социальные институты, в духовной сфере жизнедеятельности общества.

Особенно актуальным является вопрос сохранения и современного восприятия духовно-нравственных традиций, их влияния на ценностные ориентации личности в условиях смены парадигм в российском мировоззрении. События, происходящие в духовно-нравственном и социокультурном пространстве нашего общества, позволяют говорить о том, что в российском социуме на данный момент весьма

заметно ощущается недооценка духовно-нравственных традиционных ценностей, которые издавна являлись неотъемлемой частью жизни и развития нации.

Размышляя над бездуховностью России в начале XX века, Н. А. Бердяев отмечал, что «нечистый дух нашел себе доступ в тело и душу России» [2:1]. Выход из кризиса он видел в радикальных и вдохновляющих идеях, понимая, что необходимо искоренять первоисточник зла, придавая огромное значение внутреннему совершенствованию человека. Достичь социального переустройства в России, возможно только благодаря духовному возрождению личности.

«Кризис, приведший Россию к порабощению, уничтожению, мученичеству и вымиранию, был в своей основе не просто политический и не только хозяйственный, а духовный», считал И. А. Ильин [3:56].

Необходимость выработки новой духовной парадигмы для современной России требует концептуального прояснения самого феномена духовности, характеризующегося абстрактностью в обыденном сознании и отсутствием общепринятого понятия на теоретико-философском уровне. Традиционные духовные и нравственные ценности занимали и будут занимать главное место среди категорий философии. Именно вокруг явлений духовно-нравственной жизни человека в основном осуществлялось становление отечественной мысли, определяя направление развития российской философии и в наше время. Место традиционных духовных и нравственных ценностей в обновленном российском обществе, несомненно, должно являться центральным, несмотря на тот факт, что в социокультурном пространстве множество опасных процессов и явлений, деструктивно влияющих на каждую личность и общество в целом. Современная материальная культура создает внутри себя антидуховные и антитрадиционные структуры, которые являются только внешним отражением вековых духовно-нравственных ценностей, по сути же являющимися неверными направлениями в процессе осознания личностью истинной традиции. Такие структурные образования чрезвычайно опасны для развития всей цивилизационной культуры.

Нравственность в осмыслении феномена духовности в значительной мере определяется тем, что фактически под духовным возрождением России подразумевается нравственное возрождение как возможный фундамент экономико-правовой и социально-политической стабильности. Формирование и усвоение духовных и нравственных ценностей – это процесс, обусловленный общественным характером отношений, определяющий развитие человеческого общества. Одна из основ социального взаимодействия в обществе – усвоение нравственных ценностей. Усваивая определенные духовные и нравственные ценности, человеку необходимо придерживаться традиционных путей такого достижения, которыми пользовались его предшественники, и преемственность которых обеспечивается традицией. Этот момент духовного совершенствования человека позволяет утверждать, что основным условием ценностных ориентаций личности в современном российском обществе должно стать сохранение вековых духовно-нравственных традиций.

Социально-философское осмысление традиции позволяет выявить в ее структуре ряд особых качеств, среди которых наиболее важными являются характеристики непрерывности и преемственности, позволяющие традиции осуществлять свою основную функцию сохранения многовекового опыта российского народа и существовать в качестве важнейшего фактора трансляции социальной стабильности в нашем обществе.

Феномен традиции органически укоренен в прошлом времени, а его воспроизводство происходит в насущной жизне-

деятельности, и, опираясь на современную реальность, определяет истинность человеческих поступков и действий в будущем. Очевидным также является и то, что адаптация традиций в социуме к современной действительности происходит только благодаря их культурному проявлению во всех областях как материальной, так и духовной жизни общества.

Фактор единства материального и духовного в обществе является главным в понимании природы возникновения и поддержания стабильности и преемственности развития социума и здесь можно говорить о духовности народа, являющейся силой, которая не только сплачивает людей в сообществе себе подобных, но и обеспечивает единство душевных и телесных сил отдельного индивида.

Духовность в качестве особого феномена, являющегося неотделимым от насущного человеческого существования, обуславливаясь прошлым и опираясь на процессы современной действительности, придает содержательность человеческой жизни, направляет ее по определенному пути, и здесь важнейшую роль играет традиция, обеспечивающая преемственность и непрерывность развития общества. Духовная чистота, решимость исполнить все нравственные принципы и требования, которые содержатся в неизменном виде благодаря традиции, обеспечивается производной от духовности категорией «нравственность».

Нравственность есть проявление духовности. Духовность и нравственность в социально-философском аспекте являются во многом сходными категориями, поскольку их проявление почти всегда основано на личностном восприятии и последующем воспроизведении в обществе, важную роль в котором играет традиция.

Традиция является неотъемлемым условием позитивного существования и развития современного российского социума и выражается в обществе посредством сложной системы моделей и стереотипов жизненного поведения, духовной и нравственной практики народа, доставшихся нам от наших предков и существующих в современном социокультурном пространстве в качестве неоценимого духовно-нравственного опыта.

Духовность и нравственность являются основой ценностной ориентации личности. Ценности существуют как в материальном, так и в духовном мире человека. Материальная составляющая феномена традиции является инструментом отражения духовного начала, особого нравственного мира личности, подобно тому, как тот или иной символ, изобретенный самим человеком, несет в себе выражение духовного подтекста явления, материализуемого данным символом. В случае существования традиции в обществе без указанной духовной предпосылки ее возникновения она была бы обречена на периодическое исчезновение вместе с соответствующим поколением или индивидом, искусственно материализовавшим ее. Однако именно реальный человеческий мир, его материальное бытие с неизменными проблемами существуют в качестве инструментов изменения традиций, дополнения их определенными новациями и даже толчком к отмиранию таковых с учетом их актуальности. Традиции порождают ценности и сами являются ценностью для индивида и общества, а значит в исследовании сущности традиции необходимо вести речь о взаимодействии в ее рамках духовной и материальной составляющих, их тесного соединения как феноменов в жизни современного общества и личности.

Смысл существования отдельной личности составляют духовно-ценностную среду жизни индивида в социуме. Личность всегда способствует развитию ценностных взаимоотношений в обществе.

Духовность и нравственность, определяя основные приоритеты современного общества, способствуют укреплению стабильности и устойчивости его существо-

вания, инициируют социокультурную модернизацию и дальнейшее развитие. Формируя самобытность, они были и остаются доминантой для создания необходимого духовно-нравственного ядра, на основе которого развивается социальная жизнь.

Построение той или иной духовно-нравственной системы происходит на основании процессов современного развития общества, но его базой, так или иначе, является коренная традиция прошлого, играющая основную конструирующую роль. Способность традиции духовно обогащаться, впитывая в себя определенные новации, не противоречащие, а иногда полностью соответствующие традициям, необходимо рассматривать как процесс возникновения новых социальных связей, как условия модернизации общества.

Вопреки богатому духовно-нравственному наследию, российский этнос вот уже на протяжении более двух десятков лет находится под влиянием информационно-культурного воздействия. Формирование духовной сферы, осуществляется путем проекции чужеродных псевдокультур в сознание индивида, когда государство, общество, человек разлагаются изнутри. В такой ситуации стали отчетливей определяться изменения в системе традиционных духовных ценностей, стала особенно заметна важнейшая роль традиции в жизни человека и ее воздействие на положение в духовно-нравственной сфере жизни всего российского социума.

Современное общество находится под воздействием фактического доминирования массовой культуры, которая опирается на достижения технологического прогресса, но не затрагивает сущности духовной культуры как феномена человеческого бытия. Массовая культура пытается выступить в роли инструмента модернизации духовно-нравственной традиции, по сути, полностью изменяя ее сущность, что несет в себе опасность подмены изначального смысла понятий духовности и нравственности, собственно и осуществляющих процесс общественного развития.

Традиционные духовные и нравственные ценности носят всеобъемлющий характер. Духовно-нравственная традиция в качестве определенного инструмента наследования культурных достижений общества призвана способствовать сохранению «социальной памяти» или так называемой «культурной преемственности» в обществе, особой духовной связи между многими поколениями людей. Данная характеристика духовно-нравственной традиции также является необходимым условием противостояния нарастающему влиянию мировых глобализационных процессов, тенденция к усилению которых в последнее время становится все более заметной.

Особенно важным сегодня является концентрация всех человеческих усилий вокруг процесса сохранения духовно-нравственных традиций суперэтнического самосознания российского общества. Вековая социально-философская парадигма бытия личности в нашей стране являет собой уникальное объединение духовности и нравственности.

Современное место духовно-нравственных традиций в социокультурном пространстве России, несомненно, должно являться центральным, но их роль в нашем обществе подвергается множеству опасных процессов и явлений, посвоему разрушающих отдельную личность. Поиск духовных ориентиров, которыми будет руководствоваться наше общество в XXI веке, по мнению многих исследователей, предполагает анализ и четкое понимание каждым индивидом в рамках процесса общественного бытия особого места и роли духовно-нравственных традиций как системообразующих ценностей, посредством которых развивалась Россия на протяжении своей тысячелетней истории.

Мировой исторический опыт и многовековое наследие российской государ-

ственности позволяет говорить о том, что довольно часто религия становится структурной основой, главной организующей силой бытия общества и личности.

В культурном пространстве современного российского общества все более значимым становится процесс возрождения традиционных религий, в том числе и православия. Многовековое существование славянского, а затем и российского социума весьма предметно позволяет убедиться в том, что нашему поколению довелось жить в великом государстве, с великими духовными традициями и нравственными ценностями, фундаментом существования которых во все времена служила и служит традиция православной духовности. Приобщение славянского этноса к духовно-нравственным ценностям христианства, повлекло за собой решение большого количества социокультурных и общегосударственных проблем, существовавших в обществе.

В настоящее время интерес к религии связан с тем, что она представляет собой ориентир для самых высоких чувств и стремлений личности, традиционный пример поистине нравственного поведения человека. Христианская религия вновь стала элементом отечественной социально-философской мысли, носительницей общечеловеческих ценностей нравственности и духовности. Российский социум через особое социально-философское мировоззрение органически связан с религиозным мировоззрением. Христианская и, в частности, православная духовно-нравственная культура как чрезвычайно глубокая и разнообразная система человеческого бытия формирует личность не только в религиозном ее понимании, но и в понимании социально-философском. В таком контексте, личность постоянно находится в процессе совершенствования своего духа с помощью фундаментальных нравственных и этических установок христианской религии.

Христианская духовная этическая система благодаря свойствам всеединства и общезначимости, кроме возможности решения конфликтов, возникающих внутри социокультурного организма, несет в себе силу, позволяющую регулировать духовно-нравственное становление отдельного индивида. Так, одной из приоритетных целей гуманистически ориентированной системы современного образования является воспитание духовности подрастающего поколения.

На степень развития общественных отношений оказывают сильное влияние традиции патриотизма. Социально-философский анализ феномена патриотизма одна из основополагающих духовно-нравственных ценностей России. Патриотизм – это осознание себя частицей многовекового духовного опыта своего народа, сущность и основа которого определяются степенью взаимодействия личностей, то есть субъектов общественной жизни с насущной деятельностью всего общества. Патриотизм, как и всякое чувство, является состоянием духовным. И это чувство бывает особенно прочным, когда людей связывают не только общая родина, но и культура, духовное единство и религиозные ценности.

Патриотизм представляет собой не только проявление личностной рефлексии особого рода в отношении прошлого, настоящего и будущего своего этноса, нации и российского общества, но и существует в качестве высоконравственной, духовной деятельности, направленной на сохранение социальной системы.

Анализ развития современного российского патриотизма, равно как и выяснение основ его становления, невозможно осуществить вне исторического контекста. Тема патриотизма в истории русской социально-философской мысли, в духовном развитии России имеет давнюю и прочную традицию. Становление и эволюция любой социокультурной системы зачастую предполагает возникновение особых этапов в ее истории. Такие этапы формируют ключевые мировоззренческие осно-

вы отношения индивида к своему Отечеству и обеспечивают реализацию и активизацию личностью патриотического порыва в социальной практике.

Становится все более очевидным, что возрождающееся национальное самосознание в рамках российского патриотизма может развиваться только на глубоко осмысленной социально-философской основе. Воспитание гражданина и патриота осуществляется в направлении от социума через коллектив к индивиду. Исторический вызов ставят перед системой образования социокультурные, нравственные, духовные проблемы. Их преодоление позволит современной России построить новый уклад системы образования, основными приоритетами которого будет культура, патриотизм и гражданственность человека.

Патриотизм существует в современном российском обществе в качестве непреходящей традиционной наиболее предметной и значимой духовно-нравственной ценности, проявляясь практически во всех отраслях жизни государства. Являясь важнейшим духовным ориентиром, патриотизм призван к воспитанию и развитию в человеке стремления к высоким духовно-нравственным идеалам, совершенствованию своей жизни посредством активно-деятельностной самореализации каждой личности на благо всего общества и государства. В нем находит свое выражение непреходящие духовные и нравственные традиции, являющиеся источниками стабильности и преемственности в обществе и ценностных ориентациях отдельной личности.

В условиях сложившегося духовного состояния российского общества совершенно необходимым является, продуманная и целенаправленная государственная политика в области формирования духовных и нравственных ценностей. Эта политика должна быть частью единой стратегии изменений жизни общества, включающих в себя позитивные социальные изменения в области культуры, образования и воспитания.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988.

2. Бердяев Н. А. Духовный кризис интеллигенции. – М.: Канон+, 1998.

3. Ильин И.А. Что нам делать? // Из истории русской мысли. – Калининград: Янтарный сказ, 2001.

Сведения об авторе

Гончаров Вадим Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: социально-философские проблемы общества, общественной информации, политические институты и процессы, теория и история.

* * *

ДИСКУРС-АНАЛИЗ ВЫСТУПЛЕНИЙ ЛИДЕРОВ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА В ВЫЯВЛЕНИИ СИСТЕМНЫХ ОСНОВАНИЙ АНТИКОНФЛИКТОГЕННОГО МЕНЕДЖМЕНТА[1]

Авксентьев В.А., Маслова Т.Ф.

Северо-Кавказский регион отличается своим этнокультурным и этнополитическим своеобразием и играет особую роль в обеспечении национальной безопасности и геополитических интересов России. Его специфика состоит в полиэтничном и поликонфессиональном составе населения. Северо-Кавказский федеральный округ – единственный в России, где доля русского населения составляет менее половины. Отличительная черта Северного Кавказа – затяжной региональный этнополитический кризис, преодолеть который не удается в течение двух десятилетий. При этом по большинству социально-экономических показателей республики Северного Кавказа демонстрируют существенное отставание, как от России в целом, так и от соседних регионов из Южного федерального округа.

Экономики республик носят дотационный характер. Не ослабевает напряженность, связанная с безработицей. Так, по данным Росстата, весной 2010 года уровень безработицы в Ингушетии составил 50,8% населения в возрасте от 15 до 72 лет, в Чечне в тех же возрастных группах было зарегистрировано 41,8% безработных [1: 25]. Многие жители северокавказских территорий оценивают свой уровень жизни как низкий. Доля населения, которое имеет среднедушевой доход, не более 8 тыс. рублей в месяц (т.е. ниже средних показателей для страны в целом) составляет в Ингушетии – 71%, в Кабардино-Балкарии и Карачаево-Черкесии – около 59%. Это демонстрирует существенный разрыв между богатыми и бедными [2:184].

Наличие многоплановых социально-экономических проблем, что можно по тем или иным показателям назвать типичными для современного российского общества, усугубляются трудностями в области межэтнических, межконфессиональных отношений, наиболее остро проявляющиеся на Северном Кавказе. Земельная и муниципальная реформа последних лет стали важными факторами возникновения здесь локальных этнических конфликтов. Так, несмотря на реализацию муниципальной реформы, например, в Дагестане институты традиционного (джамаатского) самоуправления (главным образом в сфере земельных отношений) сохранились и до сих пор влияют на деятельность администраций муниципальных образований. Все территории в республиках Северного Кавказа строго фиксируются в общественном сознании как земли того или народа с исторически определенными границами. Новым видом локальных межэтнических конфликтов стали требования создания моноэтнических муниципалитетов, конфликты между сельскими общинами и органам «общинной» земли. За период постсоветской реконструкции в регионе наряду с «замороженными» конфликтами, сформировались новые, в том числе вызванные выделением и обособлением фрагментарных этнических

[1] Статья написана в рамках исследовательского проекта «Этнополитические основания сисиемного менеджмента на Северном Кавказе», грант РГНФ №11-03-0070

сообществ по всей территории республик Северного Кавказа.

Характерным для региона является обострением вопросов микрополитики. Это устойчивая, целенаправленная, структурированная деятельность руководителей и других членов организаций по обретению, использованию и сохранению власти, а также позиций, связанных с разделением ресурсов для реализации личных интересов, противоречащих официальным властям; наиболее опасным проявлением микрополитики является коррупция, клановость и т.д. [3: 40] На то, что республики Северного Кавказа характеризуются высоким уровнем преступности и коррупции, указывают результаты исследований, проведенных в этих территориях. Например, высокую степень распространения коррупции в своей республике отмечают три четверти дагестанцев (77%), 47% из них характеризуют ее как «очень высокую»[4: 27].

Данные особенности региона позволяют рассматривать его как *регион конфликта* и территорию общего неблагополучия с точки зрения социальной безопасности, обозначить негативные характеристики социального самочувствия населения, зафиксированные исследователями [5: 54]. Не вполне уверены в своем завтрашнем дне оказались 54,2% молодых респондентов в Дагестане; 50,4% – на Ставрополье; 66,7% – в Карачаево-Черкесии. Более половины от всех опрошенных не удовлетворены своим материальным положением. Среди трудностей, сдерживающих улучшение материального положения респондентов, на первое место они выдвигают «бюрократизм и взяточничество чиновников», а также – отсутствие той работы, которая «соответствует моему профессиональному уровню».

Обозначенные проблемы актуализируют общественное мнение региона в отношении власти. По данным опроса, проведенного в 2010 году в Дагестане, Карачаево-Черкесии, Ставропольском крае, в четверку «виновников» ухудшения материального положения в их территориях попали не только правительство России, но и региональная, и местная власть, и «сам человек» (Дагестан). При этом ответственность, как за «успешность», так и за «неуспешность» осуществляемых реформ, по мнению респондентов, разделяется между правительством России и региональной властью, к которой отношение неоднозначно. На вопрос: «Как Вы относитесь к деятельности региональных органов власти (губернатора или президента вашего региона) 35,5% в Ставропольском крае и 44,1% в Карачаево-Черкесии ответили: – «не одобряю»; 42,5% и 34,8% затруднились ответить. Такая оценка, в частности, касается проблемы межнациональной напряженности. Динамика результатов опросов проведенных в Ставропольском крае и в Карачаево-Черкесии в 2006 и 2010 годах подтверждает это. Если в 2006 г. среди причин напряженности респонденты называли деятельность региональных властей: 13,6% и 13,1% соответственно, то в 2010 число поддерживающих эту точку зрения увеличилось и составило – 25,9% и 32,4% [6: 170].

Итак, статистические данные, результаты опросов о социальной ситуации позволяют судить о проблеме регионального управления как одной из центральных. Даже, несмотря на то, что в последние годы властями различного уровня немало делается в целях предупреждения конфликтов и стабильного развития региона, настроение, мнения людей, оценки населением власти оставляют желать лучшего. Очевидно, что ориентация власти на решение региональных проблем, одними экономическими методами, реализуемыми вне связи с социальным самочувствием населения, является недостаточной. В то же время вовлеченность региональной власти в жизнь территориального сообщества,

включенность в его социокультурную специфику можно рассматривать как важный ресурс решения проблем региона.

В этом смысле приобретают актуальность формы властного управления посредством общения, коммуникации с различными субъектами сообщества. Но если общение рассматривается в качестве средства межличностного взаимодействия людей, то коммуникации более близко подходят для опосредованной связи с множеством субъектов. Социологи и психологи термин «коммуникации» рассматривают как процесс передачи информации от человека к человеку, а также передачи и обмена информацией в обществе между различными сообществами людей с целью *воздействия на социальные процессы.* Понимание коммуникации связывается также «с процессом взаимодействия, когда его сторонами являются либо индивид, либо организованная группа; и способы создания и передачи разнообразной информации» [7: 10].

В контексте нашего исследования, исходя из необходимости уяснения открытости действий, интегрированности стратегий власти с интересами сообщества, такими сторонами рассматриваются лидеры региональной власти (глава субъекта федерации), население региона, средства и формы массовой коммуникации.

Лидеры региональной власти (главы субъектов федерации). Важная роль в формировании установок, объединяющих политические силы, население вокруг идеи стабильности региона, предупреждения и преодоления социальных конфликтов принадлежит первым лицам – главам республик, статус, компетенции и широта влияния которых предполагает масштабность их коммуникаций в отношении проблем, влияющих на социальное самочувствие территориального сообщества. Пристального внимания в условиях СКФО требуют вопросы, которые связаны с ожиданиями адекватных действий от лидеров власти по их решению, поэтому адресуются руководителям республик, входящих в состав округа. К таким вопросам можно отнести следующие: *1) какое звено руководители считают главными в решении проблем региона и субъекта федерации? 2)какое место они отводят в этом этническому и религиозному факторам? Признают ли наличие проблем в этой сфере, и в какой мере?*

Формы и средства массовой коммуникации. Поскольку коммуникативная сторона социальной деятельности субъекта управления является одной из наиболее существенных, целесообразно отметить специфику коммуникации политических лидеров, которая заключается в ее опосредованности (виртуальности), интерпретируемости и эмоциональной переживаемости адресантами. Это объясняется тем, что ее источником является символически значимый лидер (глава республики), что влияет на уровень восприятия и трактовку общественным мнением политики, проводимой в республике.

Здесь следует обратиться к средствам коммуникации, с помощью которых осуществляется взаимодействие президента с населением. По оценкам специалистов, из всех видов (символического) поведения в человеческом сообществе использование языкового кода (вербальная коммуникация) и сопровождающее его несловесное поведение (невербальная коммуникация) являются самыми важными [8: 12] В силу публичности положения заслуживает внимание такие способы коммуникации лидера республики, как *формы его речевой деятельности:* тексты речей, выступлений, обращений, различные высказывания, в которых содержатся идеологические, политические, религиозные и прочие установки; проявляется их скрытая или явная ангажированность.

Речь идет о дискурсе руководителей республик, под которым понимается социально обусловленная и культурно закрепленная система рационально органи-

зованных правил словоупотребления и взаимоотношения отдельных высказываний в структуре выступлений первого лица республики, где усматривается значимость того, в *каких понятиях описываются проблемы; как он видит пути решения этнополитических и этноконфессиональных проблем; как обозначает тему модернизации в своих выступлениях, и как ее понимает и другие.*

Анализ дискурса, или дискурс-анализ, представляет собой *совокупность методик и техник* интерпретации различного рода текстов или высказываний как продуктов речевой деятельности, осуществляемой в конкретных общественно-политических обстоятельствах и культурно-исторических условиях.

Тематическую, предметную и методическую специфику нашего исследования подчеркивает понятие дискурса как связных текстов, актуализация которых детерминирована различными социокультурными факторами, действующими в республике. При этом для исследования контекста социальной коммуникации важно, что в дискурсе лидера находят отражение не только языковые формы высказываний, но содержится и оценочная информация, личностные и социальные характеристики коммуникантов, их «фоновые» знания, имплицируются коммуникативные намерения и определяется социокультурная ситуация. Сложность дискурс-анализа, связанная с многоаспектностью текста и коммуникации, предполагает разработку исследовательской стратегии в рамках программы с обоснованием взаимосвязанных компонентов следующего содержания.

1. **Цель и задачи исследования:**

– охарактеризовать содержание, динамику оценок, суждений, выраженных в текстах публичных выступлений глав республик относительно идентификации региональных конфликтов в СКФО и их преодоления;

– раскрыть особенности организации речевой деятельности, присутствующие в текстах политиков и проявляющиеся в скрытой или явной ангажированности их идей, связанных с преодолением конфликтов и достижением стабильности в регионе СКФО;

2. **Основные понятия и методологическая организация исследования:**

Дискурс-анализ в контексте выявления основ системного антиконфликтогенного менеджмента представляет собой изучение практик коммуникативного воздействия главы республики (адресат), имеющих виртуальные выражения, опосредованные средствами массовой информации, объектами которых выступает население, его различные категории, другие субъекты коммуникации (адресанты).

3. **Методология проведения дискурс-анализа документов и выступлений руководителей республик СКФО в СМИ основана:**

- на концепции «ситуационной модели», согласно которой дискурсы определяются как единицы вербального общения или как коммуникативные явления, и «к их реальной обработке или использованию в социальных и коммуникативных аспектах следует обращаться с позиций целостного, интегрированного подхода» (Ван Дейк).

- на принципах контекстного подхода, рассматривающего высказывания (текст) как продукт деятельности социальных агентов, включенных во взаимодействие в конкретной культурно-исторической, политической ситуации.

4. ***Объект исследования*** – тексты, содержащие речевые обращения глав республик, входящих в СКФО в средствах массовой информации (СМИ) за определенный период.

Предмет исследования – содержательная и ситуационная специфика, жанровая направленность, лингвистическая, терминологическая база, эмоциональный тон (ключевые слова)

Тип дискурс-анализа – политический; ***стратегия*** – структурно-лингвистическая, которая рассматривает процессы коммуникативных взаимодействий не как жестко алгоритмическую, а как гибкую процедуру.

5.***Методика изучения текста*** осуществляется через анализ социальных и текстовых индикаторов.

6 .Единицы анализа и индикаторы.

6.1. Жанровая направленность:

1). Статья

2). Обращение

3). Выступление

6.2. Содержательная и ситуационная специфика – проблемы, которым уделяется внимание в тексте.

6.3. Интенсивность обращения к проблемам, темам (количество выступлений по данной проблематике).

6.4.Лингвистическая, терминологическая база, эмоциональный тон:

-ключевые слова словосочетания, связанные с проблематикой текста, их грамматические и синтаксические свойства;

-особенности языка; нейтральность тона, неличный характер, унификация (трафаретизация), стандартизация, диапазон использования речевых средств, развернутость речевых средств, аналогии, образы и др.

Исследование грамматики текста, прагматики дискурса с учетом специфики функционирования языка в СМИ, отражает такие социальные факторы, как мнения, установки говорящего, связанные с его социальным статусом, в контексте региональной политики.

Таким образом, проведение анализа дискурса руководителя республики по специальной программе позволит сформировать представление не только о его позиции, но и определить ее политическую последовательность, оценить влияние на изменение социальных настроений населения.

Востребованность такого анализа связывается с необходимостью понимания населением, экспертным сообществом идеологического, культурного и иного сопровождения мер, проводимых официальной властью в регионе, что может рассматриваться в качестве системных оснований антиконфликтогенного менеджмента.

Литература

1. Горшков М.К. Социальное самочувствие Россиян в контексте модернизации современного российского общества (доклад на пленарном заседании Конференции «Социальное самочувствие населения Юга России в условиях реформ», Ставрополь, 4-5- октября 2010 г.). – Ставрополь, 2010. – С.25

2.Регионы России. Социально-экономические показатели. 2009. Стат.сборник. – М.: Росстат, 2009. – С.184.

3. Юг России в зеркале конфликтологической экспертизы. – Ростов-на Дону, 2011. – С.40.

4. Там же.

6. Там же.

7. Шарков Ф.И. Коммуникалогия: основы теории коммуникации. – М.: «Дашков и К», 2010.

8. Там же.

Сведения об авторах

Авксентьев Виктор Анатольевич. Институт социально-политических и гуманитанных исследований Южного научного Центра РАН, директор. Сфере научных интересов: социально-политические проблемы современного общества, этнические отношения, конфликтология. Количество публикаций – около 200. Монографии: Этническая конфликтология: в поисках научной парадигмы. – Ставрополь, 2001.– 267 с.; Региональная конфликтология (экспертное мнение) /Под ред.Горшкова М.К.– М.2007. 208 с. Юг Росси в зеркале конфликтологической экспертизы.– Ростов –на-Дону, 2011, – 328 с.; Конфликтоло-

гия: базовые концепты и региональные модели. – М.2008. –368 с. и др.

Маслова Татьяна Федоровна – профессор кафедры философии и культурологи. ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: социокультурная интеграция, социальная адаптация, миграция, локальное сообщество. Количество публикаций 135. Монографии: Интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество. – Ставрополь, 2002. – 406 с.; Социокультурная интеграция в контексте современных реалий.–Ставрополь, 2006, – 156 с.; Мигранты в социокультурном пространстве: социологические очепки. – М.,2009, – 176 с.; Интеграция социально уязвимой семьи в современное российское общество: социологическое измерение. – Ставрополь, 2011, – 216 с.

* * *

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗМЕРЕНИЯ СЕМЬИ КАК СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ

Чуприна А.А.

Теоретическое и обыденное сознание общества сложнейшим образом взаимосвязано с сознанием отдельной личности. У человека, ориентированного на прогрессивное и позитивное развитие, всегда существовала, и будет существовать неистребимая потребность познания, касающаяся непосредственно не только его самого, но и бытия вообще, семьи как сферы бытия, знания о мире в целом. Как это ни покажется странным, но философское осмысление действительности есть черта, не только теоретического, но и обыденного сознания. С точки зрения материалистического подхода это предполагает необходимость обращения внимания на формирование такой системы личных и общественных идеалов, которые способствовали бы гармонизации отношений человека и общества через семью, как ценность общества и сферу социальную бытия. В сохранении и поддержании существования человеческого мира роль семьи отнюдь не сводится к репродуктивной функции в ее чисто физиологическом выражении. Поскольку именно семья есть цельная человеческая связь, постольку она становится конечным критерием приемлемого или неприемлемого человеческого поведения. «Семья есть важнейший консервативный (то есть, сохраняющий человека и общество на уровне цивилизации!) институт» [23: 146]. Вовлечение или отстранение личности по отношению к тем или иным социальным действиям проходит проверку критерием семьи. Семейное опосредование социального поведения представляет собой сферу, к сожалению, почти не исследованную. Однако, стоит заметить, без такого опосредования человек способен на любые безумства, в том числе и социальные, способен к действиям, направленным на то, чтобы, образно говоря, перевернуть мир. Не случайно, как свидетельствует история, среди фанатиков и злых гениев преобразовательных устройств мира во всех его формах слишком велика доля людей, не имевших нормальной семьи [23: 147].

Разделение семейного и социального означает конституирование как самостоятельных микро- и макросоциальных связей, в которых происходит, как бы обезличивание человека. В макросоциальных связях человек утрачивает свою индивидуальность, вступая в эти связи как безымянный элемент социального механизма. В отличие от этого, в семье человек проявляет себя как цельная личность, как индивидуальность. По-видимому, недаром термин «индивидуум» (в переводе с латинского) означает «атом», то есть, нечто уже более неделимое» [13: 147]. Индивид по отношению к обществу интерпретируется как неизбежное следствие семейного развития, в ходе которого происходит расщепление первоначального синкретизма и выделение отдельных качеств личности, социально наработанных и сформировавшихся в семье. Этот непрерывный процесс можно условно обозначить так: «от дифференциации» (человек как существо социальное отделяется в свою создаваемую им сферу социальности – семью) – «к интеграции» (на семейном уровне вырабатывается целостность индивида) – и снова «к дифференциации» (происходит трансляция в социум семейного кода рода с целым комплексом индивидуаль-

но-личностных и социально-культурных норм, ценностей и смыслов). Примечательны в этом плане взгляды Г. Гегеля, который утверждал, что «семья – это органическое целое; лишь семья как целое представляет личность» [3: 139]. «Связь двух лиц различного пола, называемая браком, по Гегелю, – это не просто гражданский договор, а, прежде всего, моральный союз, возникающий на основе взаимной любви и доверия и превращающий супругов в одно лицо» [3: 143]. По сути, в этих высказываниях заключена идея целостности семьи как особой культурной ценности для позитивного взаимодействия личности и общества. По мысли Гегеля, «семейные отношения суть природное объединение индивидов» [5: 67]. Специфика антропологических положений Гегеля заключается в его объяснении проблемы человека через фундаментальную онтологию. Смысл методологии Гегеля обнаруживается в проникновении антропологии в онтологию. Согласно концепции Гегеля, «сущность человека заключается в его духе. Человек бесконечно внутренне глубок и сложен и поэтому его нельзя объяснить, не объяснив самого мира и абсолюта: только из целостной системы знаний о природной и социально-духовной действительности можно дать ответ на вопрос о человеке, его сущности и смысле бытия» [4]. Подход Гегеля в какой-то степени созвучен с подходом М. Хайдеггера, хотя их теоретические концепты различны. В рамках философского осмысления аксиологического измерения семьи как сферы социального бытия важен общий принцип, положенный в основу рассматриваемых концептуальных подходов: человека нельзя объяснить из самого человека, для этого нужно объяснить его бытие [17: 119]. Семья выступает как первичное социальное образование, определяющее и задающее это бытие. Как можно заметить, оба философа подходят к пониманию человека через всеобщую онтологию. Но в отличие от Хайдеггера, Гегель рассматривает человека как сложнейшее, многомерное существо, детерминация деятельности которого разворачивается не в одной плоскости, а на многих уровнях. Человек понимается одновременно, как, «и субъективное, и объективное, и абсолютное», «… человек глобален, вбирая в себя всю указанную триаду, он предстает как сложный конгломерат различных сущностей и природ» [14: 97]. Эти воззрения немецкого мыслителя, центрированные на человеке, представляют важное значение для измерения семьи как ценности и могут быть положены в качестве методологического основания исследования семьи как сферы социального бытия через раскрытие сущности человека.

Несомненность того, что семья формирует человека в его духовном и физическом состоянии, вряд ли может быть оспорена. Непосредственность духовного воплощения семьи в личности наиболее очевидна как на уровне индивидуального, так и на уровне общественного проявления человеком своей сущности. А это обнаруживает социальную ценность семьи для общества и человека, наличие которой и заключается в том, что именно семья, удовлетворяя личные и общественные потребности и интересы, обеспечивает целостность социального развития. Такой подход обнаруживает причинно-следственные закономерности в изменении духовной сущности человека, что особенное заметно в условиях современной российской действительности с одновременным выхолащиванием из сознания современной личности традиционных духовно-нравственных принципов семейно-брачных отношений и семьи как значимой социально-культурной ценности общества.

В современной науке распространено понимание семьи как социально-культурного института, связывающего индивидов общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Основаниями семьи являются совместная жизнь и

ведение хозяйства, взаимопомощь, духовное общение. В семье осуществляется воспроизводство человека, обеспечиваются воспитание поколений и забота о младших. Поэтому семья выступает сферой бытия человека, где все стороны её жизнедеятельности связываются в единое целое чувствами супружеской и родительской любви, ответственности и привязанности. На онтологическом уровне семья есть фундамент общества, потому, что именно она формирует все качества человека и вводит его в мир социальных отношений. Согласно Аристотелю «семья для человека – это первый вид общения и, соответственно, важнейший элемент государственного устройства» [1: 399].

История философской и социологической мысли показывает и доказывает, что семья как сфера бытия, представляет собой сложнейшее многогранное образование, понять которое можно лишь в диалектической целостности и единстве всех её составляющих. В противном случае, семья становится чем-то бесформенным и неопределенным, утрачивающим свой смысл и назначение, лишая, тем самым, исследователей возможности определить её методологические основания.

С точки зрения аксиологии как теории ценностей применительно к рассматриваемой проблеме, целесообразно уточнить понятия «ценность» и «основание». Данные категории философской наукой трактуются неоднозначно. Анализ работ отечественных ученых, таких как: С. Ф. Анисимов, А. В. Архангельский, Л. П. Буева, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. Н. Сагатовский, И. Т. Фролов и других, – показывает, что понятие «ценность» применимо только к миру человека и общества. Содержание данного понятия характеризуется через выделение целого ряда свойств, так или иначе присущих формам общественного сознания, одной из которых выступает семья. Основными характеристиками её ценности выделяются следующие: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. При этом важно помнить, что ценность – это форма проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом. Только при рассмотрении общественного бытия человека в аспекте объект-субъектных отношений можно зафиксировать явление ценности.

В философии ценность рассматривается как особый тип значимости предметов и явлений, включенных в орбиту жизнедеятельности человека и необходимых ему для удовлетворения его потребностей. Ценности производны от отношений мира и человека, причем, ценностное значение имеют не любые предметы и явления, а лишь те, которые играют положительную роль в жизни человека и общества, и, в конечном итоге, определяют личностное становление и социальный прогресс. Общие ценности преломляются через обстановку в семье. Во взаимодействии всех форм жизнедеятельности формирующейся личности возникает особая для каждого человека «микросреда», которая оказывает, подчас, решающее влияние на дальнейшее развитие личности и общества. Личность не всегда воспринимает всю совокупность объективных ценностей, поэтому следует говорить об уровне усвоения, принятия, субъективирования ею этих ценностей. Действительное, а не формальное решение проблемы ценностей напрямую связано с решением проблемы семейного влияния на личность, или воспитания. В этом случае следует говорить о соционормативной сфере общества, которая представляет собой совокупность моральных, правовых, духовных, нравственных, религиозных, экономических и других норм, регулирующих поведение людей и в семье, отношения их между собой в рамках семейного коллектива. Основным результатом социокультурных процессов семьи исследователи считают выработку и внедрение в сознание людей норм социальной адекватности жизни в существующем обществе и допустимых

(легитимных) способов осуществления практических действий, отражающих социальный опыт данного общества, его исторически сложившиеся организационно-регулятивные формы, наиболее важной из которых является семья, межпоколенное наследование существующих традиционных форм и трансляцию и закрепление норм, а также их постепенную изменчивость и обновление» [7: 50].

Все существующие на данном этапе исторического развития общества нормы характеризуются общими чертами: выступают определенным образцом, стандартом поведения, служат ориентирами в выборе социально одобряемого поведения, являются средством контроля за жизнедеятельностью людей. Эти нормы имеют своей главной целью регулирование упорядоченных отношений людей в обществе, предусматривают ответственность за их нарушение. В нормативности воплощается коллективный опыт адаптации людей к конкретным условиям жизнедеятельности. Возникнув на определенном этапе развития человечества, нормативность приобретает всеобъемлющий характер и становится универсальным средством упорядочения мыслей и действий людей. В аспекте семейного влияния нормативность, с одной стороны, закрепляет и выражает жизненно важные и наиболее сущностные аспекты конкретного социума, то есть, то, без чего любое общество не сможет нормально функционировать, а с другой стороны, – нормативная сфера культуры общества диктует семье такие установки, которые преобладают в обществе и определяют его функционирование на каждом конкретном этапе исторического развития.

Понимая семью в качестве сферы взаимодействия человека и общества, выразим мнение П. Дракера, который считает проблему ценностей в гуманитарном знании фундаментальной, потому, что «её решение направлено на обеспечение целостности общества как единой системы, что делает жизнь людей значимой и осмысленной» [9, с. 150]. Действительно, человек есть носитель семейного духа, своеобразного нравственного установления, заложенного семьёй. Качественное своеобразие этого духовно-нравственного установления делает человека в определенной степени ценным для других людей. Поскольку каждый индивид выступает ценностью для общества, это обнаруживает онтологическую значимость семьи как ценности в обеспечении позитивного взаимодействия личности и общества. Игнорирование же человека в ипостаси семейной реализации в реальной жизни может приводить к дисгармоничным отношениям индивида и общества. Поэтому при любых обстоятельствах общество всецело заинтересовано в функционировании семьи как главнейшего посредника между ним и человеком. В этой связи обратимся к Г. Риккерту, который признает необходимость не только понятия «чистой ценности» (трансцендентальной), но и понятия «оценивающего, активного, волящего субъекта», справедливо замечая, что для философии всегда было свойственно стремление к проникновению в общий смысл жизни в целом, «ибо фактически ведь всякое истолкование вращается в сфере ценностей: мы должны истолковать смысл субъекта и его оценок в научной, социальной и религиозной жизни под углом зрения ценностей, тщательно избегая всякого субъективирующего понимания действительности» [12: 202-203]. В отличие от Г. Риккерта, полагающего самостоятельное «царство ценностей», М. Вебер считает, что выражение «отнесение к ценностям» является философским истолкованием того специфического научного «интереса, который господствует при отборе и формировании объекта эмпирического исследования». В нашем случае – это семья как сфера социального бытия.

Н. Гартман, вычленяя проблему ценностей в отношении к субъекту, исходит из важнейшей предпосылки: человек,

будучи «космически ничтожным» и «исчезая в универсуме», все же, по-своему силен; он – носитель высокого принципа, творец всего осмысленного и ценного в действительности, посредник высших ценностей в реальном мире». Гартман рассматривает ценности как «идеальные сущности», то есть, представленные на трансцендентальном уровне, «в-себе-сущие» и не требующие для себя «полагания субъектом». Способ бытия ценностей объясним, по мысли Гартмана, не через онтологию, а через аксиологию, через «долженствование бытия ценностей» [2: 313]. Считая первооткрывателем ценностей Ф. Ницше, Н. Гартман выступает против его ценностного релятивизма – «переоценкой всех ценностей», так как ценности можно переоценив, закрыть или уничтожить. Гартман же полагает, что никакой субъект не может иметь целью то, что не является как-либо ценным в себе и не ощущается субъектом как ценное» [2: 317]. Ценности, существуя независимо от их реализации или нереализации, не принуждают субъекта, а лишь предъявляют требования, оставляя ему свободу действия, и «момент свободы и момент несения нравственных ценностей», в которых предпосылкой является «долженствование идеального бытия ценностей», образуют единую основу бытия личности.

Вместе с тем при выявлении идеи целостности семьи как ценностного основания социального бытия, следует помнить, что семья соотносится не с любыми ценностями, а в первую очередь, с онтологическими ценностями, проникая и оказывая влияние на все другие сферы жизнедеятельности человека и общества. В отличие от терминальных и инструментальных ценностей, включающих в себя ценности-цели, повседневного поведения и ценности-средства, бытийные ценности, описанные в теории метамотивации А. Маслоу, не поддаются ранжированию [11: 212]. Следовательно, сама семья выступает высшей метаценностью, которая своим онтологическим основанием выделяет приоритет духовного над материальным. В противном случае общество рискует возвратиться к состоянию дикости и варварства.

Известно, что центральной проблемой философии является общая теория репрезентации, которая выделяет определенные области культуры, репрезентирующие реальность. Бытие как объективная данность существует двояко: с одной стороны – вне и независимо от отражающего его сознания субъекта, с другой – в форме образов сознания субъекта, которые и репрезентируют это объективно существующее бытие. Эксплицируя это положения на исследуемую проблему, следует заключить, что каждый отдельный индивид представляет не себя, а, прежде всего ту семью, из которой он вышел. В свою очередь, семья конкретного общества и конкретной эпохи представляет не саму себя, а то государство, в котором она создается и функционирует.

В новейших научных исследованиях приоритет социального над природным утверждается через объяснение важнейшего личностного содержания – духовности, которая трактуется как «внутренняя интеллектуальная и нравственная сущность человека, как его метаценность, основной ориентир жизнедеятельности» [15]. Реализуя свою социокультурную интенцию, современная наука вырабатывает подход к пониманию роли семьи в общественном бытии, и он органически вплетается в существующую ткань социальной деятельности, обогащая её новыми элементами.

Одним из важнейших признаков сущности человека является его духовный мир. Отечественный философ И. А. Ильин говорил о семье как об одном из ведущих факторов формирования личности, поскольку именно в семье закладывается фундамент национального характера, духовности и гражданственности [10: 412]. В свою очередь, считая человека главной ценностью социального бытия, С.Л. Франк писал: «Движущей силой истори-

ческой жизни не могут быть ни идеи, ни материальные потребности, а только сам человек во всей целостности своего духовно-душевного существа, вмещающего в себе сразу и идеи, и материальные потребности» [21: 12]. Семейному воспитанию во взаимосвязи с общественным отводится главенствующая роль в формировании духовного мира личности. Следовательно, семья являет собой такую целостность, которая не просто вводит человека в общество, но, прежде всего, одухотворяет их совместное бытие, являясь центром притяжения, что, в свою очередь, способствует развитию культуры общества и личностному совершенствованию человека. Это характеризует специфику семьи как ценностного основания бытия человека и общества.

Известно, что социальные процессы обусловлены совокупной деятельностью людей в обществе. Поэтому в рамках данного исследования целесообразно обратиться к деятельностному подходу, который нашел наиболее яркое выражение в концепции отечественного философа С.И. Гёссена, представлявшего в русской философии аксиологический трансцендентализм, основанный на этике и педагогике И. Канта. Центральной идеей в концепции Гёссена является идея личности, её индивидуальности и неповторимости: «Могущество индивидуальности коренится не в природной мощи её психофизического организма, а в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа и которые просвечиваются в них как задания его творческих устремлений» [6: 365]. Гёссен дал теоретическое обоснование таких ценностных ориентаций, которые направлены на возвышение личности в духовном и нравственном отношении, на преодоление в человеке низменных сиюминутных и узкопрагматических интересов, то есть, таких ценностей, которые являются основополагающими ценностями создания и созидания семьи. Это является залогом формирования духовно богатой личности. Именно такая личность способна, в свою очередь, обеспечить успешное взаимодействие семьи как микромира и социума как макромира. Здесь же выразим мнение выдающегося мыслителя И. А. Ильина, который обосновал ценностные ориентации в семейном воспитании. Так, среди субъектов, оказывающих решающее влияние на формирование духовности, он выделял семью, причем отводил ей особую роль. По его словам, семья есть «первый, естественный и, в то же время, священный союз, в который человек вступает в силу необходимости ещё до рождения и задолго до того, как ему удается осознать самого себя и окружающий его мир, ... и человек призван строить этот союз на любви, на вере и на свободе, он должен научиться в нем первым совестным движениям сердца и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – родине и государству» [10: 255]. Семья, таким образом, определяет будущее личности, государства и культуры: «Мы все слагаемся в этом лоне, со всеми нашими возможностями, чувствами и хотениями; и каждый из нас остается в течение всей своей жизни духовным представителем своей отечески-материнской семьи или, как бы, живым символом её семейного духа» [10: 260]. «В ней пробуждаются и начинают развертываться силы души. Именно в семье научаются любить, верить и жертвовать. В семье закладываются основы характера человека, открываются источники его будущего счастья или несчастья, формируется его духовность. Именно в семье из маленького человека впоследствии развивается либо великая личность, либо средний человек, либо низкий проходимец. Мир творят люди, человека творит семья» [10: 263]. В качестве аксиологических ориентиров жизнедеятельности семьи И.А. Ильин выделял такие ценности, как вера, любовь, духовная свобода, совесть, составляющие содержание духовного богатства

личности, причем, веру философ считал «основным тяготением человека, определяющим его жизнь». «Жить – значит выбирать и стремиться служить той ценности, в которую верят» [10: 265].

Современные ученые рассматривают переоценку ценностей в условиях России как социальный феномен, выделяя не имевшие место ранее явления и тенденции в ценностных предпочтениях человека [16: 69]. Это соответствующим образом влияет на семью, изменяя представления о ней как ценности общества. Содержание понятия «ценность» применительно к семье в аспекте социально-философского анализа направлено на вычленение сущностных знаний о предмете исследования, которые формируются и реализуются в программах жизнедеятельности человека и общества, что важно для осмысления семьи как связующего звена в системе «личность – семья – общество». Анализируя понятие «целостности» как структурного компонента любого основания, обратимся к истории философской мысли. Так, ещё Аристотель связывал идею целостности и единства с субстанциональным единством целостности как качественным состоянием объекта. По своему бытию целостность дихотомична: как понятие, «она есть продукт мыслящей головы», а как реальность, она остается «вне головы», существует в своей предметной самостоятельности» [22, с. 98]. Б. Спиноза под субстанцией понимал «то, что существует само по себе и представляется само через себя, то есть, представление чего не нуждается в представлении «другой вещи, из которой оно должно образовываться» [19: 9].

В современной философской науке эти взгляды Аристотеля и Спинозы о субстанции трансформируются в учение о целостности и единстве всего сущего. Субстанция рассматривается как «сущностное свойство предмета как целостности, как основание и центр всех его изменений, активная их причина и источник функционирования» [20: 157]. Субстанция характеризует реальную действительность со стороны её внутреннего единства, взаимосвязи всех форм её движения и противоречий безотносительно ко всем многообразным видоизменениям, в которых и через которые она существует и развивается.

Таким образом, аксиологический аспект измерения семьи как сферы социального бытия выявляет важную методологическую функцию философского анализа. В самом общем виде она определяет семью как основание, ценностное содержание которого заключается в том, что «целостность рассматривается не только как совокупность субстанциональных свойств или сущность объекта, то есть, как результат исследования, но и как исходный момент познания, как определенный принцип, который дает направленную программу исследований» [8: 25]. Не вызывает сомнений точка зрения представителей самых различных философских направлений о том, что всем «требованиям» субстанциональности в полной мере отвечает и человек как целостность. Например, В. Зеньковский считает, что «в человеке всё личностно, что целостно, и в своей целостности неповторимо и абсолютно единично» [18: 46]. Эта точка зрения находит свое подтверждение в фундаментальных положениях о сущности жизни, где «самоподдержание возможно как целостность, то есть, воспроизведение системой самой себя» [18: 94]. В первую очередь это относится к внутреннему духовному миру человека, который и формируется и транслируется семьей, и от содержания которого, в то же время, зависит формирование, развитие и успешность функционирования общества. Данный процесс взаимообусловлен. Это подводит к пониманию семьи как сферы социального бытия, выявляя её социальную и культурную ценность, в которой и через которую преломляются, модифицируются и воплощаются потребности, нормы и установки личности и общества в их взаимовлиянии и взаимодействии.

Литература

1. Аристотель. Политика // Сочинения. – М., 1983. – Т. 4.

2. Гартман Н. Этика. – М., 2002.

3. Гегель Г. В. Ф. Иенская реальная философия // Работы разных лет. Т. 1. – М., 1972.

4. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. Т. 4. – М., 1959.

5. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет. Т. 2. – М., 1973.

6. Гёссен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин, 1923.

7. Гусейнов А.И. Соционормативная сфера культуры // Вопросы философии. – 2008. – № 8.

8. Гуцаленко Л. А. Философско-методологические проблемы становления универсального человека: Автореф. дисс. д-ра филос. наук. – Минск, 1992.

9. Дракер П. Постэкономическое общество. – М. 1993.

10. Ильин И. А. Собр. Соч.: В 10-ти т. – Т. 1.– М., 1993.

11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., Смысл, 1999.

12. Риккерт Г. Философия истории / / Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.

13. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лёхина и Ф.Н. Петрова. Изд. 5. – М., ГИИНС, 1975.

14. См. подробнее: Быкова М. Н. Гегель – философ модерна? / Судьбы гегельянства. – М., 2000. – С. 97.

15. См. работы: Макаев В. В. Вопросы методологии историко-педагогических исследований. – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 23; Пряникова В. Г., Гавкин З. И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике. – М., 2001. С. 6; Акимов А. В. Прорыв в XXI век! / Электронный ресурс. Режим доступа: http: // www. localhost. ru. / htfkbpez cdj.

16. См. работы: Медведев Н. П. Переоценка ценностей как социальный феномен. Ставрополь. Изд-во Ставроп.ун-та: Нонпарель, 1995. 104 с.; Бубнова О. Ю. Проблема трансформации нравственных ценностей в современном российском обществе (Социально-философский анализ). – М., 2005. – 183 с.

17. См.: «Для онтологической попытки обосновать человека должна быть фундирующая попытка, эксплицирующая бытие как целостную модель» / Хайдеггер, М. Афоризмы. – Минск, 1998. – С. 119

18. См.: Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., Изд-во Свято-Владимирского братства. 1993.

19. Спиноза Б. Этика. Пер. с лат. Н. А. Иванчова. – СПб., «Аста-Пресс», 1993.

20. Сычев А. А. Основы философии. М., Альфа – М., Инфра-М, 2008.

21. Франк С. Л. Духовные основы общества. – М., «Республика», 1992.

22. Цит. по: Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. – М.: «Молодая гвардия», 1993.

23. Шалютин Б. С. Об оппозиции семейного и социального: к постановке проблемы // Личность – семья – общество: социальные проблемы, тенденции, прогнозы. Мат. докл. обл. научно-практ. конф. – Курган. 1994.

Сведения об авторе

Чуприна Анжела Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: социальная философия, деятельность как субстанциальная основа общественной жизни людей. Стимулы и механизмы становления и развития человека в обществе, духовно-нравственный аспект развития и совершенствования личности. Количество публикаций – более 40.

* * *

НЕОМИФОЛОГИЗМ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ПРОБЛЕМА АВТОРСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Погребная Я.В.

В культуре и литературе начала XX века формируются те качественные особенности мифологизма XX века, которые позволят определить его как феномен «неомифологизма». Если в литературе XIX века отчетливо осознавалась дистанция между мифом архаическим и его современной интерпретацией, то мифы XX века выстраиваются на основе современной истории, современного бытия и быта, следуя общим схемам мифологического мышления. Мифологическое мышление априори ориентировано в глубину культуры, направлено на раскодирование архаических истоков как собственно явлений действительности, так и образов, порожденных фантазией художника. Неомифологизм существует только в контексте и порождается через сопряжение как минимум двух текстов, один из которых принадлежит к архаической культуре, а другой – к современной. Неомифологизм базируется на соотнесении, сопоставлении, взаимной идентификации хронологически и этнически отстоящих явлений, к осознанию через парадигму инвариантов универсального варианта космического единства мира и закономерностей его творческого отражения и перевоссоздания. При этом парадокс неомифологизма состоит в том, что «второй», исходный текст, собственно мифологический прототекст присутствует априори, часто не облекаясь в форму конкретного текста мифа творения или мифа инициации. Неомифологизм апеллирует к общим схемам мифологического мышления, к комплексу мифов, образующих сферу коллективного бессознательного, предполагая соотнесенность нового текста с архетипом, часто не интерпретируя некоторый архаический миф как таковой.

Манифестация неомифологизма в современной культуре и литературе связана, с одной стороны, с парадоксальным отчуждением от мифа через осознание и декларацию и исторической и культурной дистанции, отделяющей мифотворящую современность от мифотворящей же архаики, с другой стороны, именно это отчуждение соответствует процессам трансформации мифа в эпос путем десакрализации и декосмизации, и переноса акцентов с сотворения космоса на сотворение героя. В эпосе как хронологическом наследнике мифа сюжетную канву составляет свершение судьбы героя, космический масштаб деяний культурного героя или бога, преобразующего хаос в космос трансформируется в личные подвиги героя эпоса. Обобщая результаты трансформации мифа в эпос, Е.М. Мелетинский делает актуальный для нашего исследования вывод: «Космические масштабы эпоса и его внимание к коллективным судьбам племени … сужаются, интерес переносится на личную судьбу героя» [15:265]. В предисловии к переводу «Эпоса о Гильгамеше» И.М. Дьяконов писал: «Хотя материалом для поэмы о Гильгамеше послужили мифологические мотивы…. Действительным содержанием поэмы является судьба человека, разрешаемая не в мифологическом, а в литературно-философском плане» [12:129]. К аналогичным выводам, сопоставляя повторяющиеся мотивы индийского, греческого, шумерийского и угаритского эпосов, приходит П.А. Гринцер: «Схватки с чудовищами, поход в далекие страны, странствия в подземном мире – все это в мифе символы смерти, возвра-

щения хаоса и борьбы с ним; эпос изображает эти же события как своего рода испытания духа эпического героя, как вехи на его жизненном пути» [7:180]. Миф принципиально космичен, причем, не столько содержательно, сколько функционально, эпос антропоцентричен, поэтому трансформация мифологического персонажа (культурный герой – трикстер), равно как и неомифологическое транспонирование мифотворящей ситуации воспроизводит периферийные смыслы мифа, подвергая их полной или частичной ресемантизации. Неомифологизм, таким образом, воспроизводит общую историческую ситуацию трансформации мифа в эпос, отталкиваясь от уже состоявшейся космогонии, обращается к последствиям мифотворения. Неомифологизм апеллирует к героическому, а не к космогоническому мифу.

Способы трансформации мифа в эпос описаны и проанализорованы в классических работах О.М. Фрейденберг [21], Е.М. Мелетинского [15], П.А. Гринцера [7]. Отправным пунктом для всех предпринятых в этом направлении исследований выступает тезис о том, что именно в фольклоре миф преобразуется в словесное искусство и фольклорные жанры и формы (в том числе героический эпос) выполняют роль посредника между мифом и художественной литературой. Возвращение к архаическому мифу, его актуализация в современной художественной литературе имеет инверсионную направленность, двигаясь к актуализации архаического мифа, неомифологизм апеллирует к героического эпосу, вычитывая из него мифологические смыслы.

По мере дистанцирования от мифотворящей эпохи космогонической архаики отдельные мифологические персонажи отделяются от мифа творения и начинают функционировать в текстах бытового содержания. Е.М. Мелетинский указывает: «В процессе демифологизации, по-видимому, сыграло свою роль взаимодействие традиции собственно мифологического повествования и всякого рода быличек» [15:267]. Быличка как жанр устной народной несказочной прозы избирает объектом повествования встречу человека с существом из иномира, представителем, как правило народной демонологии, или с так называемым «незаложным» покойником, результат этой встречи имел самые негативные последствия для человека, который ее испытал. В современном неомифологизме к традиционным персонажам быличек добавляются новые: так С.И. Дмитриева сопоставляет традиционную быличку и рассказы очевидцев о встрече с НЛО [10]. В цикле коротких рассказов Л. Петрушевской «Случаи» действуют традиционные персонажи быличек – покойники, но их действия наоборот способствуют обретению утраченного и живыми и мертвыми (партбилета, настоящего погребения). В рассказе Г.Г. Маркеса «Очень маленький сеньор с большими крыльями» мужчины однажды находят удивительное существо, напоминающее скорее «захиревшего ангела», чем дьявола, который невольно способствует обогащению семьи, во дворе которой его поселяют. В ранних рассказах Набокова («Удар крыла». «Гроза», «Сказка») основную сюжетную коллизию составляет встреча человека с существом из иномира, причем набоковские рассказы ближе всего к традиционной быличке: встреча носит фатальный характер и приводит или к гибели или к крушению надежд главного героя. Предметом интереса в рассказах выступает не сама встреча с фантастическим существом, а ее последствия: участие фантастического существа в повседневной жизни, проницаемость материального мира в неомифологизме существуют априори, задаются той моделью мира, которая утверждается в неомифе.

При этом мифологизации подвергается и сам процесс вычитывания этих смыслов, сами приемы, выводящие на их присутствие, в качестве конструктивных приемов, направленных на обретение

изначальных архаических мифологических смыслов выступает сон (Х. Кортасар «Ночью на спине, лицом кверху»), чтение, погруженность в книгу и выпадение из реального осевого времени («За книгой» Р.М. Рильке, «Непрерывность парков» Х. Кортасара, «Колыбельная» Ч. Паланика), зримое овеществление словесного образа («Дар» Набокова), перерыв в течении реального времени и выход во время мифа путем аналогизирования собственной судьбы и/или судьбы героя с некоторым мифологическим прототипом. Эти конструктивные мифы, собственно порождающие неомифологическое содержание, мифологизируют сам процесс обретения неомифологических смыслов как в процессе создания текста, так и в процессе его чтения.

Функциональная сторона космогонического мифа, равно как и ритуала, рецитирующего акт творения, состояла в постоянной подпитке неисчерпаемой энергией хаоса упорядоченного состояния мира, которая сообщала ему возможность длиться во времени и пребывать в формах космически упорядоченного, разбитого на оппозиции пространства. При этом любое снятие оппозиций, временное погружение в докосмическое хаотическое состояние было сугубо ограничено определенным промежутком времени и совершалось в строго означенные сроки. Изменение или нововведение должно было санкционироваться мифом, получить в результате этой санкции сакральный статус, иначе оно воспринималось как порча, приближающая мир к его концу, гибели (Рагнареку, Апокалипсису). Именно таким образом циклическую модель мифологической картины мира интерпретирует М. Элиаде [22]. А. Косарев указывает на традиционность любой мифологии, обобщая функции мифа и обряда следующим образом: «Будучи связанными с завещанными предками духовными сокровищами, с древними традициями и установлениями, мифы утверждали принятую в данном обществе систему ценностей, санкционировали и поддерживали соответствующие нормы поведения. ...Исполнитель обряда воспроизводил в деталях и лицах действия, совершаемые предками в далекие времена и необходимые для установления космического и общественного порядка, и тем самым постоянно воспроизводил и поддерживал этот порядок» [13:34]. Стихия хаоса, находящая выражение в бессознательных вспышках одержимости, социально неконтролируемого и идущего в разрез с социальными нормами поведения, внушала архаическому человеку ужас. Детально разработанные формы общения и архаического этикета, система табу удерживали архаического человека от погружения в стихию бессознательного. К.-Г. Юнг для персонификации этих разрушительных порывов в область дочеловеческого бессознательного разрабатывает архетип тени или «анти-я», указывая на сравнительно близкое хронологически положение архаического человека к миру лишенной сознания природы, из которой он только недавно вышел. «В этом, – пишет Юнг, – главная опасность, инстинктивно ощущаемая дикарем, находящемся еще столь близко к этой преломе, от которой он испытывает ужас. Его неуверенное в себе сознание стоит еще на слабых ногах; оно является еще детским, всплывающим из первоначальных вод. Волна бессознательного может легко его захлестнуть, и тогда он забывает о себе и делает вещи, в которых не узнает самого себя. Дикари поэтому боятся несдерживаемых аффектов – сознание тогда уступает место одержимости. Все стремления человечества направлены на укрепление сознания. Этой цели служили ритуалы, ...догматы; они были плотинами и стенами, воздвигнутыми против опасностей бессознательного...» [24:112]. Собственно Юнг с точки зрения интерпретации отношения индивидуального сознания к коллективному бессознательному приходит к тому же выводу,

что и М. Элиаде, интерпретирующий функциональную прагматику космогонического ритуала и мифа с точки зрения отношения к линейному историческому времени, неизбежно несущему изменения по мере отдаления мира от момента первоначальной космогонии, показывающей трансформацию изначального Хаоса в Космос. М.Д. Ахундов указывает, что «в самом общем виде динамику мифологического мира можно раскрыть как переход от хаоса к космосу» [2:54]. Указанное исследователем направление динамики мифологического мира представляется необходимым дополнить актуальным для архаического мира представлением о том, что вне цикла, описываемого историей оформленных космических сущностей, в качестве его обрамления, источника и завершения лежит стихия первозданного хаоса: мир (миры) выходит из бездны и возвращается в бездну. Повторяемость ритуала, воспроизводящего миф творения, с одной стороны, и его обращенность к вечности, с другой, определили, по наблюдениям В.Н. Топорова, его двойственную природу: «… такие тексты реализуют два, казалось бы, противоположных аспекта: с одной стороны, актуальная конкретность и единственность (здесь и теперь), исчерпываемость смысла текста одним случаем, с другой стороны, потенциальная неисчерпаемость (везде и всегда) и множественность смыслов, способность откликаться на разные ситуации. Соединению в тексте этих двух аспектов соответствует во временном плане связь прошлого и настоящего, осуществляемая через возможность соотнесения данного конкретного случая (настоящее) с прецедентом (сакральное прошлое), т.е. именно та конструктивная схема, которая характеризует ритуал и миф» [20:33]. Принцип мифологических аналогий как отправной для неомифологизма XX века представлен в романе Дж. Джойса «Улисс» и активно применяется в качестве конструктивного, т.е. творящего мифологическое содержание, приема в новеллах Х.-Л. Борхеса и Х. Кортасара. Для творческого сознания, продуцирующего неомиф XX века, момент изначальной космогонии отнесен в далекое прошлое, он сам не подлежит метаморфозам, но программирует эсхатологическое завершение космогонического цикла, причем, чем менее узнаются в современности реалии космогонической эпохи, тем эта эсхатологическая развязка ближе. Стихотворение Н.С. Гумилева «Змей» начинается с утверждения:

Ах, иначе в былые года
Колдовала земля с небесами,
Дива дивные зрелись тогда,
Чуда чудные деялись сами… [8:274].

В стихотворении Набокова «Дождь пролетел» момент космогонического сотворения мира («Дождь пролетел и сгорел на лету») вынесен за скобки настоящего. Космогония – абсолютное прошлое, современный человек (автор-герой-читатель) идентифицирует себя в посткосмогоническом пространстве-времени, но, ретроспективно осознавая момент изначального космогонического сотворения, устанавливает для себя возможности выхода или соприкосновения с изначальным временем-пространством. М. Элиаде указывает: «Мы никогда не должны забывать, что одной из существенных функций мифа является обеспечение выхода в изначальное время» [23:34]. Только неомифологизм самостоятельно устанавливает точку соприкосновения с изначальным временем, которое семантизирует тоже в индивидуальных представлениях о начале. Уже процитированный Н.С. Гумилев в стихотворении «Прапамять» собственное начало не дифференцирует со всеобщим:

Когда же наконец, восставши
От сна, я буду снова я, –
Простой индиец, задремавший
В священный вечер у ручья? [8:286].

Набоков же ищет собственное начало и собственную индивидуальную вечность, одержимость этими поисками и их на-

правление представлены на первых страницах романа «Другие берега»: «Сколько раз я чуть не вывихивал разума, стараясь высмотреть малейший луч личного среди безличной тьмы по оба предела жизни!- ...Не умея пробиться в свою вечность, я обратился к изучению ее пограничной полосы – моего младенчества» [19: т.4,с.136].

Неомифологизм избирает объектом внимания не саму космогонию и ее ритуальное воспроизведение, а именно положение субъекта в мире, созданном и упорядоченном космогоническим мифом и поддерживаемом космогоническим же ритуалом. Коллективное мифологическое сознание разработало разнообразные варианты космогонии в этимологическом и этиологическом качествах, но для неомифа они сопрягаются с возможностью новых космогонии и теогонии, творимых творческим сознанием художника-демиурга и осуществляемых в создаваемых им ментальных мирах. В позднем англоязычном романе Набокова «Ада» (1968) Ван вспоминает о последствиях Реновации, открывшей множественность миров: ««планета Терра», отождествляемая с другим миром или «нынешним «Иным миром», а этот «еще один» путало не только с «Грядущим миром», но также и с реальным миром в нас и вне нас». Ван, рассуждая о метаморфозах, которым подвергались «*наши* чародеи, *наши* демоны» в ином мире, приходит к выводу о преобразовании зримого мира Терры, в котором «обрели новую жизнь все затасканные, но все еще могучие мифы древних вероучений и преобразовали для мелодиона всю какофонию звуков от всяческих божеств и богословов, когда-либо возникавших в болотной яви этого, подходящего нам мира» [17:30-31]. Обратим внимание на принципиальную доступность для интерпретации творящим сознанием героя романа всех диахронически отдаленно и синхронно существующих мифологий, в том числе и космогоний. В новелле Х.-Л. Борхеса «Рагнарек» среди оживших архаических божеств находятся представители и древнегреческого и египетского пантеона и именно фигуры Януса и Тота современный герой отмечает особо, однако, эти божества ожидает участь принципиально отличная от набоковской актуализации «всех могучих мифов древних вероучений»: языческие боги одичали, обесчеловечились, и если оживившие их люди «дадут волю страху или состраданию», – они будут уничтожены, поэтому люди уничтожают богов [4:т.2,с.188] Неомифологическая трансформация исходного мифа находит выражение в неполной выявленности Рагнарека: боги уничтожены людьми, людям принадлежит мир без богов (в «Старшей Эдде» Рагнарек – гибель богов и людей). В данном случае важен сам принцип отношения неомифологического сознания к архаической космогонии и возможности ее интерпретации: любая проактуализированная в неомифе архаическая космогония воспринимается как один из существующих вариантов не только в числе иных космогоний, но и по отношению к собственному космогоническому мифу творящего неомифологического сознания. Это сознание предлагает свой художественно воплощенный инвариант мира, апеллируя при этом или нет к собственной индивидуальной космогонии или к интерпретации одной из архаических. В неомифологизме исходный статус первопричины обретает само творящее сознание, предлагающее альтернативный инвариант космогонии, то есть альтернативный инвариант мира.

В современном неомифе легко идентифицировать персонажей, наделенных творческим, преобразующим мир сознанием, при этом сам неомиф выступает плодом их воображения, за фигурой героя-художника, как авторской маски, скрывается некоторый инвариант авторского «Я». В «Улиссе», моделирующем один из способов манифестации неомифологизма XX века, творческим преобразующим сознанием наделен Стивен

Дедалус, отчасти отождествляемый с автором, а точнее представляющим собою некоторый инвариант многоликого авторского «Я». В монологе об «Улиссе» К.-Г. Юнг дает такое определение миру романа Джойса: «Итак, кто же такой «Улисс»? Он, по-видимому, символ всего, что образуется от сведения вместе, от объединения всех отдельных персонажей всего «Улисса»: мистера Блума, Стивена, миссис Блум, и, конечно, мистера Дж. Джойса. Обратим внимание – перед нами существо, заключающее в себе не только бесцветную коллективную душу и неопределенное число вздорных, не ладящих между собой индивидуальных душ, но и дома, протяженные улицы, церкви, Лиффи, большое число борделей и скомканный бумажный листок на дороге к морю – и тем не менее существо, наделенное сознанием, воспринимающим и воспроизводящим мир», иными словами, Улисс – «спрятанный в темноте отец» всех своих объектов [26:187-188]. Кафкианская буквализация метафоры в новелле «Превращение» может быть идентифицирована как мифологическое самопреображение героя, которое вызывает и изменение состояния мира: беспомощная семья Грегора, его любимая сестра обретают способности к выживанию, которые раньше сублимировались в жертве Грегора, теперь своим преображением Грегор сообщает жизнестойкость семье, но себя окончательно приносит в жертву. У Кафки интересен иной не вербальный, а мифологически самоизменяющий, телесно преобразующий способ творчества, которым наделен протагонист. М.А. Булгаков стягивает все сюжетные линии романа «Мастер и Маргарита» к Мастеру, выступающему творцом романного мира, его роман о Понтии Пилате мы читаем как текст, вплетенный в текст булгаковского романа. Тот же мотив книги, обобщающей в себе истину об истории рода, но не доступной для чтения (роман Мастера сожжен, книга написана на санскрите, языке, который никому из персонажей романа до поры не ведом), развивает Г.Г. Маркес в романе «Сто лет одиночества», провиденциальным сознанием наделен цыган Мелькиадес, посетивший страну мертвых и после этого написавший историю рода, обращенную в будущее. В романах рубежа XX-XXI веков «Кысь» Т. Толстой и «Колыбельной» Ч. Паланика развивается в разных направлениях одна и та же ситуация: герой Т. Толстой ищет текст, обнаружение которого приводит к гибели мира, герои Ч. Паланика стремятся уничтожить текст, который, находясь в мире, уничтожает человека. В других романах Ч. Паланика «Невидимые монстры» и знаменитом (благодаря не вполне адекватной экранизации) «Бойцовском клубе» герои сочиняют свою версию своей судьбы и мира, в котором она осуществлялась: героиня «Невидимых монстров» пишет кровью брата на стене ту историю, которая предлагается читателю как роман, в «Бойцовском клубе» раздвоение сознания героя создает две версии мира, простираемые, возможно, и за пределы материальной реальности. В романе А. Баррикко «Море, океан» картины Плассона о море, написанные морской водой и, следовательно, невидимые, но наделенные расшифровывающими названиями, предстают обобщением содержания романа. Для Набокова ситуация введения в роман персонажа-рассказчика или участника событий, наделенного однако творчески преобразующим мир воображением вступает конструктивным художественным приемом: «Лолита» – тюремная исповедь Гумберта, «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» – биографический труд брата умершего писателя, «Дар» – тот роман, который написан его персонажем – Федором, «Бледное пламя» – поэма, написанная персонажем романа Джоном Шейдом, а комментарий к ней, представляющий самостоятельный роман, написан другим персонажем – Кинботом. При этом герой не просто сотворяет мир романа, он

сам живет, действует и умирает в этом мире. Неомифилогизм возрождает, таким образом, самые архаические качества мифа, поскольку миф выступал и вымыслом и правдой, миф и обряд сотворяли то время-пространство, в котором существовали потомки мифологических первопредков, миф и ритуал придавали миру нужное для этих потомков в текущий момент времени качество. Однако в неомифе за пределами сотворенного и упорядоченного творческим сознанием персонажа и/или автора мира стоит не неисчерпаемый хаос, как источник и материал творения, а мир, внеположенный роману, и сознание сотворившего роман автора, как его источник и первопричина или же сознание читателя, воспринимающего и интерпретирующего предлагаемый ему инвариант мира. Именно эта энергия сообщает неомифу стабильность и длительность, но ее добывание не связано с ритуальным разыгрыванием космогонии, если только в качестве ее субстита не рассматривать сам процесс чтения, проинтерпретированый Р. Бартом как творческий процесс, развернутый в обратном порядке «от произведения к смыслу». Неомиф показывает движение и реализацию творческого воображения через персонажа-демиурга или рассказчика и предлагает, таким образом, новый вариант космогонии, апеллирующей не к первозданному хаосу и вступающим в бракосочетания стихиям, а разрозненным персонажам, характерам и сюжетным линиям, которые космизируются в единое художественное целое. В современной теории сознания, разработанной В.В. Налимовым [16], постулируются два основополагающих момента: во-первых, сознание имеет многоуровневую структуру, причем, два последних уровня сознания выражают связь с космосом, во-вторых, многоуровневую структуру имеет процесс извлечения смыслов из сознания, объединяющим оба момента (момента экзистенции – формы осуществления сознания по уровням – и момента функционирования – формы манифестации смыслов, заключенных в сознании) началом выступает сама природа сознания, которая описана исследователем так: «Сознание человека выступает перед нами как некий текст. Всякий текст – это носитель смыслов. …Сознание открыто Миру. Взаимодействуя с ним, оно управляет своей текстовой природой. Создавая новые тексты, сознание порождает новые Миры – новые культуры. Сознание оказывается трансцендирующим устройством, связывающим разные Миры. Оно выступает в роли творца…» [16:102].

Неомиф принципиально демиургичен и при этом сугубо индивидуален: он порождается не архаическим коллективным сознанием [14], а индивидуальным творческим сознанием, предлагающим в свою очередь индивидуальную интерпретацию архетипов коллективного бессознательного. Именно эта метатеза космогонического мифа на миф творческий, замена мифологической космогонии творческим процессом и делает возможным дальнейшее транспонирование мифологических ситуаций и персонажей. Закономерным образом встает вопрос, когда оказывается возможной и востребованной мифологизация творчества, когда его результату – произведению придается статус состоявшегося мира, инварианта мира (миров), лежащего за его пределами?

Если обратиться к периодам ремифологизации в истории культуры, то можно выделить следующую закономерность: мифы постархаической эпохи порождаются в результате конфликта сознания человека с мирозданием, как раз с тем инвариантом космогонии, который навязан ему конкретным историческим моментом и конкретными обстоятельствами М. Элиаде указывает, что обращение к мифологическому идентифицируется в поведении современного человека, исходя из анализа его позиции ко времени [23:34]. Способами уйти от современной истории, жить в качественно ином темпоральном ритме, выпасть

из течения времени, выступают, по мнению исследователя, два «отвлечения»: чтение и зрелищные развлечения. А. Косарев порождающим миф параметром считает «бессознательное»: «Там, где останавливается сознательное движение мысли, там она продолжает двигаться бессознательно, неся с собой миф» [13:53]. Собственно исследователь описывает внутренний механизм «отвлечения», возможности выпасть из хода времени, связанный с приостановкой работы сознания и самоосознания в конкретном социальном национальном, историческом и т.д. статусе: выход за пределы времени означает приобщение ко времени начала, к вечности, лишенной протекания. Таким образом, мифопорождающая ситуация в культуре Нового времени вызвана конфликтом с существующим состоянием времени-пространства: так возникают христианские мифы, социальные утопии эпохи Возрождения и ремифологизация литературы романтиками и символистами. А.Н. Веселовский характеризует христианство как «вторую пору великого мифического творчества», возникающие в этот период мифы и обряды «воспроизводили мифический процесс на христианской почве» [6:1-11]. Мир, сотворенный фантазией художника или прозрением христианского пророка, находится в очевидной оппозиции к миру, лежащему за его пределами, в которых до приобщения к мистическому озарению или творческому трансу пребывает телесно-материально и сам творец этого мира, что осознается соответственно как испытание или как трагедия. А. Косарев, обобщая опыт исследователей, стремящихся связать психологию человека с психологией мифа, указывает, что «проблема личности оказывается неожиданно в центре внимания исследователей, стремящихся проникнуть в существо мифа и процесс мифотворчества» [13:120]. В монографии В.В. Налимова «Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и архитектоника личности» [16] утверждаются следующие основания мифотворчества: «...каждая культура создает свои мифы о личности. Критические моменты истории – это точки возникновения новых мифов. ...Большие исторические события – это прежде всего столкновение мифов о личности» [16:25]. В неомифологизме XX века не столько обстоятельства конфликта с мирозданием, сколько стремление установить связь вечности и современности, космоса и истории, мифа и литературы побуждают создавать новые ментальные миры. Отчасти ироническое замечание И. Бродского «Нам не нравится время,// Но чаще – место» [5:т.2,с.306] вызвано снятием и снижением сакраментальной романтической оппозиции по отношению к текущей истории, находящей выражение в формуле стремления «уйти от ужаса истории». Конфликтность мира вымышленного и иного, лежащего за его пределами, сменяется альтернативностью, осознанием множества инвариантов одной судьбы, по-разному воплощаемой в разных временах и пространствах. В одной из наиболее многоаспектных и серьезных работ по философии мифа А. Косарева утверждается мысль о единстве в мифологии трех реальностей: эмпирической (чувственной, физической), внеэмпирической (сверхчувственной, метафизической) и надэмпирической (мистической, транцендентной) [13:153]. Мифологическое сознание моделирует не один мир, а множество миров, населенных разными существами (наиболее упрощенная схема – трехмирная, в которой средний мир принадлежал людям, нижний – предкам и хтоническим чудовищам, верхний – богам), между мирами и населяющими их существами устанавливалось сообщение, проникновение в иной мир носило мифологический статус и было связано с изменением качества (часто обороничеством). Сибирский миф о мышах в пересказе В.Г. Богораз-Тана изображает особую область, при-

надлежащую мышам, в которой они ведут образ жизни, повторяющий жизнь человеческого племени, и заболевшая в человеческом мире старуха – в том мире – мышь, попавшая в силок: «Можно лечить ее двояко. Или врачевать ее шаманством там, в той особенной области, пока не лопнет пленка здесь. Тогда старуха исцелится. Можно оборвать пленку здесь. Мышь убежит, и старуха опять-таки исцелится там…» [3:58-59]. Пересказ тем более интересный, что он ведется из пространства иного, мышиного, нечеловеческого мира. В «Дао Дэ Цзин» читаем рассуждение о множественности форм сущего, пребывающих синхронически: «Например, во сне становлюсь птицей и парю в небе. Во сне становлюсь рыбой и исчезаю в пучине. Хоть это и сон, но не знаю, что это сон» [9:107]. Чжуан-Цзы приводит эссе о бабочке: «Однажды Чжуан Чжоу приснилось, что он бабочка…Внезапно он проснулся и тогда с испугом увидел, что он Чжуан Чжоу. Неизвестно, Чжуан Чжоу снилось, что он бабочка, или же бабочке снилось, что она Чжуан Чжоу» [11:т.1,с.44]. В романе М.А. Астуриаса «Маисовые люди» метаморфозы людей, персонификаций маиса, соотносятся с архаическим оборотничеством (почтальон Ничо на вершине горы обращается в койота), но мир людей двуипостасен, как двуедин Гойо Йик, идентифицированный как «двуутробец»: «После жатвы, чтобы таскать маис, и старики, и дети, и мужья, и жены оборачивались муравьями. Муравьи, муравьи, муравьи, одни муравьи…» [1:276]. М. Элиаде указывает на необходимость синтеза мира современного и мира архаической культуры, еще сохранившегося у туземцев, но этот синтез должен идти не внешним эмпирическим путем, а путем внутреннего осознания в себе тех же мифологических начал, что присущи и туземцу: «Теперь уже не является достаточным, как полстолетия тому назад, открывать для себя и восхищаться искусством негров или тихоокеанских островитян. Сейчас мы должны заново открывать духовные истоки этого искусства в самих себе…» [23:39]. Именно таким образом реализуется в современной культуре феномен неомифологизма, направленный, с одной стороны, на установление и актуализацию архаических основ в структуре сознания, восходящих к древнему мифу, с другой, на создание по модели архаического мифа мифа современного.

Основой для транспонирования и трансформации архаического мифа в современном неомифологизме выступает глобальная метатеза изначальной архаической космогонии на продуцирующее мир неомифа воображение и творчество автора. Вопреки принципу смерти автора, активно разрабатываемому постмодернизмом, мы беремся утверждать, что автор, сотворяющий произведение, включает в его орбиту не только предполагаемого читателя и его реакции, но и собственное понимание своего произведения, то есть образ себя самого, в этом произведении присутствующий, стремится «привить» предполагаемому читателю, то есть идентифицировать себя самого в предполагаемом читателе. Дж. Каллер, указывает, что «произведение литературы выступает как лингвистическое явление, проецирующее фиктивный мир, который включает в себя рассказчика, действующих лиц, события и (предполагаемую) публику» [27:31]. Автор создает неомиф и сам в качестве создателя выступает его участником, переживающим новую идентификацию в той интерпретации созданного им неомифа, которая создается по следам неомифологического текста читателем. Читатель, выступая в функции автора текста, тем самым отчасти в большей или меньшей степени идентифицируется с автором. Автор одновременно отчуждается от себя и от собственного неограниченного права на полное и точное понимание

созданного им мира, вводя фигуру читателя, и при этом отождествляет себя с реципиентом, идентифицируя себя как читателя собственных книг.

Неомифологизм избирает объектом внимания не саму космогонию и ее ритуальное воспроизведение, а именно положение субъекта в мире, созданном и упорядоченном космогоническим мифом и поддерживаемом космогоническим же ритуалом. Коллективное мифологическое сознание разработало разнообразные варианты космогонии в этимологическом и этиологическом качествах, но для неомифа они сопрягаются с возможностью новых космогонии и теогонии, творимых творческим сознанием художника-демиурга и осуществляемых в создаваемых им ментальных мирах. В неомифологизме исходный статус первопричины обретает само творящее сознание, предлагающее альтернативный инвариант космогонии, то есть альтернативный инвариант мира. В неомифе за пределами сотворенного и упорядоченного творческим сознанием персонажа и/или автора мира стоит не неисчерпаемый хаос, как источник и материал творения, а мир, внеположенный роману, и сознание сотворившего роман автора, как его источник и первопричина или же сознание читателя, воспринимающего и интерпретирующего предлагаемый ему инвариант мира. Именно эта энергия сообщает неомифу стабильность и длительность, но ее добывание не связано с ритуальным разыгрыванием космогонии, если только в качестве ее субстита не рассматривать сам процесс чтения, проинтерпретированный Р. Бартом как творческий процесс, развернутый в обратном порядке «от произведения к смыслу».

Литература

1. Астуриас М.А. Маисовые люди // Романы магов. Романы писателей Лавтинской Америки в жанре магического реализма. – СПб. «Азбука классика», 2004. – 928 с.

2. Ахундов М.Д. Пространство и время: от мифа к науке // Природа, 1985, № 8, с.53-64.

3. Богораз (Тан) Эйнштейн и религия. М.-Л.» Военная Типография Штаба Рабоче-Крестьянской Красной Армии», 1923.// Доступна на сайте: http://shalagram.ru/knowledge/einstein_and_religion/index.htm

4. Борхес Х.-Л. Собр. соч. в 3 т. – Рига, «Полярис», 1994.

5. Бродский И. Собр. соч. в 2 т. – Минск, «Эридан», 1992.

6. Веселовский А.Н. Заметки и сомнения о сравнительном изучении средневекового эпоса // Веселовский А.Н. Собр.соч. – СПб., М.-Л., 1938. Т.16. С.3-11.

7. Гринцер П.А. Эпос древнего мира // Типология и взаимосвязь литератур древнего мира.- М.»Наука», 1971.С.134-206.

8. Гумилев Н.С. Стихотворения и поэмы. – М.-Л. «Советский писатель», сер. «Библиотека поэта», 1988. – 389 с.

9. Дао Дэ Цзин. – М. «Мысль», 2001. – 384 с.

10. Дмитриева С.И. Дмитриева С.И. Мифологические представления русского народа в прошлом и настоящем (Былички и рассказы об НЛО) // Этнографическое обозрение 1994. №6. -С.97-109.

11. Древнекитайская философия в 2 т. – М. «Мысль», 1972.

12. Дьяконов И.М. Эпос о Гильгамеше («О все видавшем»). Пер. с аккад. И. М. Дьяконова. – М., «Наука», – 2006. – 216 с.

13. Косарев А. Ф. Философия мифа. – М., – «Университетская книга», 2000. – 303 с.

14. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М. «ОГИЗ», 1937.- 533 с.

15. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М., «Восточная литература», – 2000 – 407 с.

16. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности.

– М. «Академический проект. Парадигма», 2011. – 399 с.

17. Набоков В. Ада, или Страсть. Хроника одной семьи. Т.6. – Киев «Атика» – Кишинев, «Кони-Велес», 1995. – 608 с.

18. Набоков В.В. Писатели, цензура и читатели в России // Звезда. – № 11. – 1996. – С.57-62.

19. Набоков В.В. Собр. соч. в 4 т. – М. «Правда», 1990.

20. Топоров В.Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М.,– «Наука», 1988.– С.5-60.

21. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. Период античной литературы. – М., «Лабиринт», 1997. – 448 с.

22. Элиаде М. Космос и история. – М.: «Прогресс», – 1987.– 312 с.

23. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. Пер. с англ. – М, «Рефл-бук», Киев, «Ваклер» – М., 1996.- 288 с.

24. Юнг К.-Г. Архетип и символ. – СПб., «Ренессанс», 1991.– 85 с.

25. Юнг Проблемы души нашего времени. – М.: «Академический проект», 2007. – 130 с.

26. Юнг К.-Г. Феномен духа в искусстве и науке. – М. «Ренессанс», 1992. – 320 с.

27. Culler J. Literary Theory. Oxford; N.Y., 1997.

Сведения об авторе

Погребная Яна Всеволодовна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – мифопоэтика, сравнительно-историческое литературоведение, синестезия искусств, творчество В.В. Набокова в контексте мировой литературы. Всего опубликовано 240 научных работ.

* * *

ТЕМА ДЕТСТВА В КАРАЧАЕВСКОЙ И БАЛКАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРАХ

Морозова А.В.

В двадцатом веке письменная литературная традиция для целого ряда народов Северного Кавказа получила новое развитие. Карачаевская и балкарская литературы за более полувековой путь становления сложились в единую литературную систему, где тема детства получила особое развитие, как в смысловом, так и в жанровом плане.

Формирование жанров детской литературы обусловлено вкладом карачаево-балкарских народных поэтов, синтезировавших в своей поэзии традиционные черты фольклорных жанров детской поэзии с индивидуальными особенностями видения и изображения мира детства. Их творчество, как и творчество профессиональных поэтов и прозаиков, создателей первых жанровых образцов литературы для детей и о детях, призвано было формировать новое мировоззрение подрастающего поколения, воспитывать чувство патриотизма и любви к Отчизне, чувство братства и солидарности.

Темы, сюжеты и образы первых жанровых образцов литературы для детей были схожи с проблемами и задачами произведений родоначальников национальных литератур, авторов первых произведений гражданской лирики, рассказов и повестей, положенных в основу первых жанровых образцов карачаевской и балкарской литератур.

Фиксированными жанрами национальной литературы для детей стали в поэзии лирическая миниатюра, сюжетное стихотворение, пейзажная зарисовка. Стихи о животных, стихи-наставления, поэтическая сказка, стих-притча, стих-диалог и др. Эстетика произведений для детей и о детях основывалась на гуманистических ценностях народа, выражала нравственные традиции, этические и эстетические представления карачаевцев и балкарцев.

За семьдесят лет развития жанров литературы для детей и о детях карачаевскими и балкарскими писателями был обретен опыт освоения этических и эстетических традиций родного фольклора и реалистического опыта русской литературы [1].

Преемственная связь фольклорной и литературной традиции базируется на главенствующей задаче, связанной с проблемой формирования личности ребенка как Человека этноса.

К концу 1930-х годов, на первом этапе формирования карачаевской и балкарской литератур для детей и о детях, жанры детской литературы как бы вступают на путь самостоятельного развития, покидая страницы учебников и хрестоматий для детей. В разработке жанровых форм детской поэзии и прозы, по мысли исследователей генетически родственных карачаевской и балкарской литератур, имеют большие заслуги такие поэты и прозаики, как Б. Гуртуев, К. Кулиев, С. Отаров, а также карачаевские поэты Д. Байкулов, А. Биджиев, А. Уртенов и др.[2: 23]

В поэзии К. Кулиева тридцатых годов расширяется тематика произведений для детей и о детях. Поэт обращается к лирическим формам выражения чувств у ребенка, его гармонической связи с миром.

К. Кулиев и другие его современники в своем творчестве, обращенном детству, стремятся отойти от принципов создания произведений для детей назидательного плана. В поэзии Х. Байрамуковой, А. Биджиева, К. Кулиева, и др. обозначаются новые тенденции, связанные с назначе-

нием поэзии как средства формирования и воспитания нравственного человека.

Характерной особенностью авторской поэзии для детей и о детях становится стремление отойти от дидактических форм изложения темы и образов, более глубокое проникновение в детскую психологию.

В центре внимания писателей на всех этапах развития их творчества всегда находилась проблема формирования личности ребенка, нравственного воспитания юных граждан в лучших традициях своего народа. В решении этой задачи первые автодидакты опирались как на собственные национально-художественные традиции, связанные с воспитанием человека-гражданина, так и на задачи, выдвинутые новым временем и необходимостью воспитания социальной морали подрастающего поколения.

Гуманистическая направленность произведений карачаевских и балкарских писателей, заложивших представление о мире детства, базировалась на традиционных представлениях горцев о долге человека перед Отечеством, на представлениях о чести, морали к старшим, на святости понятий «Родная природа», «Родной дом».

В формировании художественного мастерства карачаевских и балкарских писателей имело значение обращение к произведениям детской литературы, созданных русскими авторами, а также роль переводов этих произведений с русского языка на родной. О результативности этого опыта свидетельствуют переводы произведений П. П. Ершова, Н. А. Некрасова, А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого на карачаевский и балкарский язык, их включение в буквари и учебники для детей школьного и дошкольного возраста. Кроме того, характерным для национальных литератур является опыт адаптирования переводных произведений в родную литературу путем изменения русских имен героев на национальные, географических названий соответственно знакомым названиям местности кавказского пейзажа и т.д. Это способствовало усвоению проблематики произведений, воспитанию чувств и общечеловеческих гуманистических качеств личности.

Анализ представленности произведений для детей и о детях в карачаевской и балкарской литературе в ее эволюционном развитии, исследование индивидуального творчества авторов, свидетельствует о том, что, как и во всей литературе, основными непреходящими темами произведений для детей является тема нравственного воспитания человека как Человека этноса, тема родного очага, тема патриотизма, природа и человек, человек и окружающий мир и другие темы, выражающие духовный мир представителя карачаевского и балкарского народа. Достижения, художественные обретения в развитии темы детства, ее письменных форм тесно связаны с динамикой развития многонациональной литературы России с активными процессами взаимодействия и взаимообогащения, входящих в это единство литератур. Следует отметить, что детская поэзия обогатилась новыми жанровыми формами: жанр беседы, диалога, литературных сказок, считалок, дразнилок, уходящих корнями в фольклор народа.

В качестве национальной особенности восприятия мира можно выделить метафорические образы, проявляющиеся в стихах, посвященных природе, родному краю, лирические чувства, выражающие отношение к природе и родному краю.

Интенсивное развитие темы детства в карачаевской и балкарской литературах исследователи относят к 1960-90-м годам, обозначившим не только преемственную связь традиции и современности, но и процесс формирования и дальнейшего развития детской поэзии и прозы [3: 4].

В этот период обозначился отход писателей от прямого декларирования в своем творчестве идей и проблем граж-

данственности от схематической характеристики образов героев. Это выразилось в стремлении авторов дать не только социальный портрет, но и психологический портрет героя, что предполагало интерес к миру души, к миру чувств, к миру переживаний молодого представителя народа как героя литературы.

В то же время углубленный интерес к внутреннему миру подрастающего человека дал возможность авторам показать богатство мира души и чувства героя через отношения к окружающей его среде, через традиционные ценности, культивируемые в семье. Таким образом, социально значимые темы, связанные с проблемой «человек и природа», «человек и среда», «человек и народ», наполняются или получают качественно новое эстетическое выражение [4: 231].

Литература

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – 504 с.

2. Кагиева Н. М. Учебная книга из истории карачаево-балкарской литературы. – Черкесск, 1996. – 64 с.

3. Моловцова Н. А. Генезис новописьменных поэтических систем Северного Кавказа. / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Нальчик, 2006. – 20 с.

4. Очерки истории балкарской литературы. – Нальчик, 1981. – 375 с.

Сведения об авторе

Морозова Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: проблемы педагогической и лингвистической антропологии; проблемы лингводидактики; вопросы культуры языка и речи. Автор более 30 научных и учебно-методических работ, в том числе 1 монографии.

* * *

ИСТОКИ ВВЕДЕНИЯ КАТЕГОРИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРЕДМЕТНУЮ ОБЛАСТЬ ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Мельникова М.И.

Анализируются истоки введения категории «самоопределение» в систему научных понятий гуманитарного знания. За основу взяты труды древнегреческих философов Эпикура, Платона, Аристотеля. Сущность феномена самоопределения рассматривается с точки зрения философских категорий: детерминизм-индетерминизм; потенциальное-актуальное; субъект-объект.

Жизнедеятельность людей в условиях современной социокультурной ситуации в России требует от человека творческой активности, целеустремленности, организованности и способности «быть, а не казаться» (Э. Фромм). Запрос на осмысленное самоопределение диктуется нарастанием энтропийных явлений в обществе, обусловленных смешением ценностных ориентиров, снятием многих ограничений на свободу выбора, расширением территориально-географических границ, увеличением требований к личностным ресурсам. Трудности жизненных выборов, неспособность противостоять возникающим преградам порождают в человеке растерянность, ощущение неполноценности, приводят к трагическим ошибкам во взаимодействиях с другими людьми, нарушают процесс самореализации. В ее основе все чаще лежат не логически обоснованные выборы и самопонимание себя, своих возможностей, а спонтанные действия, диктуемые неосознанными влечениями, аффективными реакциями, страхами, ориентацией на материальные ценности.

Именно в такие периоды развития общества обостряется интерес к изучению понятий и психологических феноменов, которые интегрируют в себе социальную и психическую реальности, раскрывают содержательные и динамические аспекты становления человека во внутренне противоречивых и внешне нестабильных условиях. К их числу относится категория «самоопределение».

Феномен самоопределения изучается уже на протяжении длительного времени на стыке разных научных дисциплин: философии, социологии, лингвистике, психологии, – и в каждой науке имеет свой аспект изучения. Концептуальные трудности, возникающие при анализе категории «самоопределение», обусловлены ее системной многомерностью, разноплановостью смысловых интерпретаций, сложившихся под влиянием разных теоретических подходов в понимании психического развития человека и его становления как личности.

Понятие самоопределение широко варьирует у разных авторов. Большинство исследователей склонны выделять в качестве наиболее существенной характеристики самоопределения человека его способность осуществлять выбор (см. [2,11,14]). В более развернутой форме самоопределение определяется как процесс самоосознания личностью своего потенциала и принятие действенной установки к самореализации в соответствии со сложившимися у нее представлениями, ценностями и возможностями [3; 6; 7].

Имеющиеся в научной литературе определения не коррелируют между собой, диктуются различными теоретическими предпочтениями их авторов. В связи с чем возникает необходимость проследить эволюцию взглядов, представленную в истории гуманитарного познания на сущность понятия «самоопределение», обратившись к первоисточникам философской и психологической мысли.

В предлагаемой статье выявляются истоки введения категории «самоопре-

деление» и излагаются основные (по мнению автора) аспекты проблематики самоопределения. Такой подход нацелен на систематизацию и обобщение имеющихся представлений о сущности изучаемого понятия в историко-эволюционной ретроспективе, что может способствовать углублению исследований, проводимых в данной области и определению дальнейших перспектив.

В большинстве толковых, философских и лингвистических словарей самоопределение рассматривается с точки зрения свободного волеизъявления субъекта по принятию своих собственных решений без влияния кого-либо другого или внешних обстоятельств [3; 12; 13]. Это относится не только к русскоязычной версии понятия, но и к его аналогам в других языках: в английском языке это «self-determination», в немецком – «selbstbestimmung». В этой связи философ-антрополог П. Шульц подчеркивает, что самоопределение противопоставлено определению извне (Fremdbestimmung). Когда кто-то говорит: «Я сам определяю, какую мне выбрать профессию» – это аналогично высказыванию: «Я не позволю другим принять решение за меня». То есть, «я сам, а не другой, являюсь инициатором действия, я начинаю действие как бы сам по себе» (durch sich selbst einleiten) [15]. Во французском языке более употребительным является термин «self-government» (самоуправление). Здесь еще в большей степени подчеркивается аспект независимости субъекта от внешних воздействий, его способность управлять своим поведением на основе самостоятельно принимаемых решений и специфической внутренней организации.

В русском языке понятие самоопределение разбивается на два корня: «сам» и «определение». Слово «сам» трактуется в нескольких значениях: 1) «один», «одинокий»; 2) «ровный», «одинаковый»; 3) «тот же самый»; 4) «подходящий», «подобающий»[13]. Выявленная система значений указывает на ряд существенных аспектов термина «самоопределение». Во-первых, самоопределяющийся человек, так или иначе, противостоит внешним условиям, проявляя внутреннюю активность, в ходе которой он сам конструирует себя, он творит свою индивидуальность, а потому он – «один», «одинокий». Во-вторых, самоопределение связано с познанием, осознанием степени своего соответствия социокультурным ценностям и нормам. Отсюда возникает значение «подходящий», «подобающий».

Философский аспект исследования понятия «самоопределения» логично начать с древнегреческих мыслителей (IV-II в.в. до н.э.). В учении Эпикура, ученика Демокрита, проблема самоопределения ставится в связи с проблемой свободы воли. Он считал, что каждый человек не только находится под воздействием внешних сил, но является активным действующим субъектом, «смеющимся над судьбой, исполняющим намерения и достигающим блага при жизни» (Цит. по: [5: 34]). Впоследствии эта идея получит свое воплощение в трансцендентальном идеализме (от лат. transcendentis – *выходящий за пределы*) немецких философов (И. Кант, И.Г. Фихте, Г. Гегель и др.), волюнтаризме (А. Шопенгауэр и др.), иррационализме (Ф. Ницше), экзистенциализме (Ж.-П.Сартр и др.).

Стоики, напротив, обосновывали идею покорности человека судьбе. Поскольку все в действительности подчиняется закономерности, постольку все происходящее в мире и с отдельным человеком воспроизводится как неумолимое действие объективных обстоятельств, человеку остается добровольно принять предписание рока. В этом стоическом следовании необходимости и заключается психологический смысл самоопределения. Оценивая жизнь людей в условиях рабовладельческого общества, когда прошлое достойно забвения, настоящее невыносимо, а будущее – еще более грозно, А.Н. Ждан отмечает, что «покорность явилась одним из путей личного самоопределения и поведения» [5:34]. В учении стоиков самоопределение – это не только постоянно идущий процесс внут-

ренних изменений, но и обретение человеком позиции, формирование характера. Характер – это определенность, печать своеобразия, которая отличает поступки одного человека от другого и выражает специфическое отношение человека к миру, к себе и к другим людям. «Великое дело играть всегда одну и ту же роль. Потребуй от себя одного – каким ты был вначале, таким оставайся до конца. Сделай так, чтобы тебя хвалили, а не сможешь – так хоть чтобы узнавали», – писал Сенека (Цит. по: [5: 35]). Характер основывается на системе представлений о благе, зле, вневременном. Главную роль в формировании характера стоики отводили воле, закаливанию духа упражнениями, путем совершения поступков, а также путем наблюдения за поступками героев и размышления над ними.

Продолжая эволюцию взглядов древнегреческих мыслителей на сущность феномена самоопределения, обратимся к учению Платона (427-347 до н.э.). Понятие самоопределения раскрывается философом наиболее рельефно в его размышлениях «о правильной» жизни человека, подчиненной «морально направленной воли и устроению жизни по законам добра и истины»: «Скажи же мне на милость, что ты разумеешь под единомыслием или под любовью, которые мы должны знать и о которых должны подавать полезные советы, если хотим быть хорошими людьми?» (Цит. по: [9: 323]). В диалоге «Алкивиад Первый» Платон акцентирует внимание на деятельности познания человеком самого себя: «Будем ли мы в состоянии знать, какое искусство улучшает нас самих, не зная в то же время, что такое мы сами? Узнавши это, мы скоро можем узнать, как нам заняться самими собою, а пока не знаем одного, не можем узнать и другого» (там же). Таким образом, сущностью самоопределения является самосознание, именуемое философом как «благомудрие», именно это, по словам А.Ф. Лосева, составляет квинтэссенцию «учения об идеях» [9: 324]. В актах самопознания человеку открывается истинная мудрость бытия, «чистое знание», не связанное ни с его конкретной профессиональной деятельностью, ни с его ситуативными потребностями. Раскрывая сущностные черты «чистого знания», А.Ф. Лосев отмечает, что в нем открывается вневременный смысл человеческого существования. «Чистое знание – не вещественно, не материально, оно есть смысл, а не факт, сущность, а не явление, оно с точки зрения вещей совершенно бесполезно, непрагматично, не натуралистично» [9: 330].

Во взглядах Платона обращает на себя внимание его мысль о несводимости сознания и знания о себе к миру вещей и чувственно-практической деятельности. Платон различает самосознание как постижение человеком особого рода знаний, от знания, получаемого путем отражения окружающей действительности, своего жизненного опыта. Но откуда берется это чистое знание? И здесь Платон рассуждает идеалистически. С его точки зрения, индивид имеет сущностное знание, априорное знание, как память души о ее пребывании в мире идей, до ее воплощения в человеческое тело. И тогда новый смысловой оттенок, вносимый Платоном в понимание категории «самоопределение» заключается в том, что – это процесс генетически предопределенный, разворачивающийся во времени.

Таким образом, в рассуждениях Платона о самоосуществлении человека не обнаруживается идея субъектности, как особой активности сознания, направленной на приобретение чего-то нового, не существовавшего в его внутреннем опыте. Эта идея найдет свое продолжение в феноменологическом анализе сознания Э. Гуссерля, а также «человекоцентрированном» подходе американского психолога и психотерапевта К. Роджерса. В частности, Роджерс утверждал, что человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения [10: 68].

Анализ идей античных философов на природу и сущность самоопределения

был бы не полным, если не обратиться к трудам выдающегося древнегреческого ученого Аристотеля. По мнению А.Ф. Лосева, реформаторский шаг Аристотеля по сравнению с его предшественниками (греческие натурфилософы, Сократ, Платон) состоял в том, что он внес в мир платоновских идей не только момент объекта, но и момент субъекта. В учении о душе он опровергает объяснения активности души с позиций демокритовской атомистики, пифагорейской идеи «самодвижущегося числа», а также отрицает возможность членения души, хотя и постулирует три ее разновидности: растительную, животную и разумную. Душа есть сущность живого тела. Сущность же как (форма) есть энтелехия; то есть, душа есть энтелехия такого тела. Энтелехия у Аристотеля понимается как целеустремленность, целенаправленность, движущая сила, самоцель, активное начало, превращающее возможность в действительность.

Но само это активное начало может иметь различные векторы реализации субъектной активности, приводя к различным действиям: действию, осуществляемому во внешнем мире, и действию, направленному на самого субъекта. В «Никомаховой этике» он описывает эти два различных действия как «поэзию» и как «практику». В поэзии вещи производятся, делаются сообразно предполагаемому результату действия. В качестве примера, аналогичного поэзии, Аристотель приводит пример искусства строительства. Практика отличается тем, что рассматривается в осуществлении самой жизнедеятельности человека и размышлении о себе. Именно практика по своему психологическому смыслу соответствует деятельности самоопределения. Специфику практики, отличающую ее от поэзии, в учении Аристотеля, П. Шульц раскрывает следующим образом: «Вместо того, чтобы существовать день за днем, он ориентирован на нечто, в чем он находит смысл своей жизни и за счет чего жизнь субъекта приобретает непрерывность, надситуативную целостность» [15].

Но понимание активности человеческой (разумной) души у Аристотеля, также как и у его предшественников, оказалось идеалистическим. Разумная душа имеет нематериальное происхождение, поэтому ее возможности не могут превышать изначальных и вечных характеристик божественного Разума. Философ не раскрыл механизмов и условий, при которых запускается процесс самодвижения, самоопределения. Эта задача поразному решалась следующими поколениями философов, психологов и социологов, где каждый конкретный ученый вносил свой «момент истины».

В теории деятельности (А.Н. Леонтьев), (наиболее перспективной, на наш взгляд, психологической концепции развития сознания и самосознания) условиями, запускающими механизм самоопределения, является включенность человека в систему деятельностей и реализация им своих многообразных отношений в социуме [8]. За иерархией деятельностей скрывается соотношение мотивов их порождающих. Первоначально активность индивида запускается мотивами-стимулами (предметами деятельности, отвечающими актуальным потребностям субъекта). Затем, опредмеченные потребности вписываются в субъективную картину мира, но процесс этот идет не зеркально. Интериоризация внешних предметных действий и побудителей активности человека – необходимое, но не достаточное условие для формирования индивидуализированного (относительно независимого от внешней реальности) субъектного начала. Индивидуализацию сознания, как основу самоопределения личности, А.Н. Леонтьев связывал с рождающейся и автономно развивающейся внутренней деятельностью, которая приобретает собственные структурные и функциональные свойства, отличные от свойств предметной деятельности. Этот процесс обусловлен тем, что в сознании человека проявляются различные моменты его индивидуальной и социальной жизни, порой вступающие в противоречивые отношения, что по-разному оце-

нивается и переживается субъектом, благодаря эмоциям [8].

Подводя итог первых исследовательских попыток, предпринятых античными философами, в познании понятия самоопределение, следует отметить следующее:

1) была поставлена проблема активности самого человека в противовес действующих на него внешних обстоятельств и причин, побуждающих к тому или иному поведению;

2) намечены исследовательские позиции в понимании сущности самоопределения: как постоянно идущего процесса, как свойства сознания к преобразованию себя, как специфического образования (смыслы, цели, ценности);

3) выделены базисные философские конструкты, позволяющие анализировать понятие самоопределения с точки зрения антиномий: детерминизм-индетерминизм; внутреннее-внешнее; потенциальное-актуальное.

На фоне философских и психологических (продолжающихся и сегодня) размышлений о сущности категории «самоопределение», перспективным представляется идея древнегреческих мыслителей о том, что деятельность человека по самоопределению должна быть встроена в его жизнедеятельность, как особая форма его самореализации. Эта деятельность, как и всякая другая, предполагает обучение человека специальным приемам и техникам, способствующим ее эффективному осуществлению. К ним можно отнести: рефлексию и самопонимание; коммуникативные действия; способность к логически обоснованной и непротиворечивой интерпретации своих успехов и неудач, мнений окружающих; способность к самоорганизации.

Литература

1. Абульханова К.А. Сознание как жизненная способность // Психол. журн. – 2009. – № 1. – С. 32-43.

2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / отв. ред. Л.И. Божович. – М., 1972. – С. 7 – 44.

3. Всемирная энциклопедия. Философия / отв. ред. А.А. Грицанов. – М., 2001.

4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопр. психол. – 1988. – №2. – С. 19-26.

5. Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней. – М., 1990. – 367 с.

6. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М., 2007.

7. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1983.

8. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-ух т. – М., 1983. Т. II.

9. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М., Мысль, 1993.

10. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии // Вопр. психол. – 2002. – №2.– С. 64-85.

11. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психол. журн. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 65-74.

12. Социальная философия: Словарь / Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М., 2003.

13. Фасмер М. Этимологический словарь: В 4-х т.– М., 1987. Т. 3.

14. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М., 1999.

15. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию // psylib.org.na/books/shult01/index.htm

Сведения об авторе

Мельникова Майя Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: организационная психология, психология труда, клиническая психология.

* * *

ОТ СТАЛИНГРАДА ДО «СТАЛИНГРАДА»

*Полемические заметки
о кинофильме «Сталинград»*

Грузков В.Н.

На экранах страны прошла премьера кинофильма режиссера Федора Бондарчука (сценаристы – Илья Тилькин, Сергей Снежкин, продюсер – Александр Роднянский) с символическим для нашей страны названием – «Сталинград». Это название далеко за пределами исторического имени города, в нем отражаются духовно-нравственные вершины памяти наших народов, их национального достоинства, символы великой экзистенциальной жертвенности, несгибаемого мужества и героизма Красной Армии. Фактически, историческая победа, одержанная в Сталинградской битве, стала переломным этапом не только в Великой Отечественной, но и во всей Второй мировой войне.

Поэтому само обращение к тематике такого уровня уже не могло не обратить на себя внимание. И, конечно же, подкупало, что молодой (по меркам режиссерского становления), отмеченный печатью природной талантливости автор взялся за художественное осмысление тех великих событий и решил «поклониться тем годам, всем командирам и бойцам».

«Дом Павлова» и его обитатели

И вот вы в зале, на экране разворачивается художественное действо. Начинается оно, можно сказать, оригинально, с трагического землетрясения в Японии. Под обломками находят оставшихся в живых немецких детишек. И пока загребают железобетонные завалы, в качестве психологической разгрузки, российский представитель МЧС (голосом режиссера Ф. Бондарчука, который и дальше будет сопровождать зрителя по лабиринтам его замысла) рассказывает о битве на берегах русской реки Волги, о боях в Сталинграде, его защитниках, о своей маме – участнице тех событий.

Далее, как говорится, все по тексту, – зритель приготовился увидеть панорамное (3D это позволяет) отражение тех великих событий, людей той эпохи, «возвращенных» силой искусства в наше время. Но по мере развертывания киноповествования (в рецензии нет необходимости все пересказывать), в душе и мыслях как-то невольно нарастало внутреннее противоречие. Еще бы, шел на «Сталинград», а попал в центр какого-то обиталища (сконструированного из компьютерных и бутафорских инсталляций и напоминающего что-то из оставшегося от разбомбленных остатков и развалин домов) с воюющими «внутри» людьми, *«своими и чужими»*.

Скорее всего, для придания некоей масштабности происходящему «внутри» этого обиталища, изредка демонстрировались налеты бутафорской авиации, такого же рода взрывы и говор автоматов, атаки крупных сил морского десанта. Все это сопровождается музыкальной заставкой композитора А. Бадаламенти (у наших композиторов, надо понимать, кишка тонка, их ухо глухо по части создания произведения, отвечающего духу того времени). После воспроизведенного бутафорского шума «большой войны» за развалинами домов, все опять возвращалось к ним, в центр киноповествования.

На войне как на войне

Что ж, на войне как на войне. На ней все может быть. И потом, как любят го-

ворить «продвинутые авторы» произведений о войне, для ее понимания нужен не только «генеральский подход» но и взгляд из «солдатского окопа». В нашем случае это взгляд из дома, ассоциативно напоминающего зрителю героический дом сержанта Павлова, перед которым гитлеровцы потеряли больше солдат и офицеров, чем при взятии Парижа.

Если авторы так замыслили, тогда это требует более внимательного отношения ко всему, что делается и говорится на экране, – ведь выше правды солдата (это правда самого народа) может быть только правда Всевышнего. Проблема всегда в другом: как выразить эту самую солдатскую правду. И можем только свидетельствовать: такая правда поддается, как правило, выдающимся художникам, будь это режиссер или актер. Как она была раскрыта великим художником и гражданином Сергеем Бондарчуком в «Судьбе человека», в образе бойца Соколова.

В этом смысле фильм «Сталинград» как раз обычный, можно сказать, заурядный случай для современного кинематографа о минувшей войне, когда правда солдата показана формально (жесты, реплики и т.п.), вне раскрытия ее духовно-нравственного состояния на «той войне». По мере развития событий на экране, «окопная правда» фильма ставила больше вопросов, чем ответов. Главный из них: в чем же все-таки духовно-нравственный лейтмотив фильма? Ведь в кино о людях войны, как и в любой религии, эта сторона всегда в числе определяющих. Тем более это важно знать при осмыслении событий, связанных со Сталинградской битвой, она велась на грани непримиримого и ожесточенного противоборства двух сил – ДОБРА и ЗЛА. И кому вроде не ясно: именно Красная Армия была олицетворением сил Добра, а фашизм – Злом и Дьяволом воплоти.

Это понимание собственно в генетической исторической памяти нашего народа. И здесь творческое чутье авторов не подвело, им, можно сказать, удалось вывести судьбы людей к горизонтам масштабности Сталинградской битвы, где на огромных водных и степных просторах шла смертельная схватка между миллионными группировками войск, а на иных пятачках земли накапливались тонны металла из взорвавшихся бомб и снарядов. Тем не менее авторов фильма подвели, то ли самонадеянность (идея большой битвы сама по себе будет на них работать, помогая им очертить разломы судеб и эпох и придать картине масштабность судеб ее героев и всего того, что они делают и говорят), то ли нехватка необходимого таланта для темы такого масштаба, то ли еще что-то…

Какую новую правду о той войне мы узнаем?

На наш взгляд, если более внимательно анализировать эту картину, то многие «противоречивые» точки этого фильма в большей степени связаны как раз еще с «что-то». Основанием для такого вывода служат прошлые работы Ф. Бондарчука, который постоянно стремится придать своим фильмам некую авторскую изюминку, выражением которой нередко становится пошлость и вульгарность в словах, жестах и т.п., в их содержании плохо скрытое презрение к своим героям. Не ко всем конечно.

Вот и в нашем случае, Бондарчук и другие создатели фильма (в **этом** процессе принимали участие и американские кинопроизводители) не были бы «ими», если бы не нашли «своей» изюминки. Смысл последней, прежде всего, в том, что они решили отказаться от историчности, и для них как бы «все одно», в каком месте Сталинградской битвы разворачивается фильм: при этом они как бы «спускаются с небес» и рассматривают поле масштабной битвы на фоне драматических, тесно переплетающихся судеб отдельных людей, «*своих и чужих*».

В сущности, это удалось. И то, что история героев «Сталинграда» трогает зри-

телей, – кого-то больше, кого-то меньше, но не оставляет равнодушными, – это говорит в пользу «такого кино». Но здесь есть другая сторона, она как бы скрыта, но не менее важная (если не самая главная) – это размышления и поступки героев о смыслах и характере той войны. И изюминка, скорее всего, больше состоит в том, что «свои и чужие», поставлены в некое равноправное положение в отстаивании своей позиции; причем, это подтверждается убежденностью актеров (они вполне справились с раскрытием замысла авторов), старающихся максимально убедить зрителей в правде «своих» героев.

И что на поверку выходит? Какую новую правду о той войне мы узнаем? Показаны новые грани нравственного духа наших бойцов, нашедших в себе духовные и физические силы победить коварного и мощного по технической оснащенности врага? Нет же, духовно-нравственная концепция фильма опровергает «примитивизм совкового мышления»: мы лучше, потому что это мы, а враги хуже, потому что они враги и пришли на нашу землю с грабительскими целями. Авторы фильма, как бы исподволь, пытаются убедить зрителя в обратном. Оказывается, словно говорят они, немцы вообще-то неплохие парни, они особо и не виноваты, оказавшись волею военной судьбы под Сталинградом. Более того, если взвесить духовно-нравственные составляющие «их и наших» людей, то наши вообще-то, по целому ряду позиций, проигрывают им, истинным воинам-ариям, которые могут быть рыцарями в любви и дружбе. Эта мыслишка незатейливо, но навязчиво «насаждается» через образ главного героя «от немцев» гауптмана Кана.

Посмотрите, как он верен до жертвенности в своей любви к нашей прекрасной девушке Маше (арт. Янина Студилина) и все делает для ее спасения, несмотря на угрозы быть жестоко наказанным г-ном полковником, убежденного последователя древних германских культов, готового приносить из врагов языческие жертвоприношения. То есть, врага не от «примитивной» человеконенавистнической идеологии фашизма, а воина, который несет в себе тысячелетние традиции предков. Это вам не то, что бойцы и командиры Красной Армии. Они какие-то зачуханные, излишне нетерпимые, даже озлобленные друг на друга, и, конечно же, к своему прошлому до войны (как сегодня без этого). И вообще, убеждают авторы фильма вместе с Каном, русские движимы в войне не высокими идеями, а чувством ненависти и злобы.

И авторы фильма не однажды демонстрируют «правоту» убеждений Кана. Вот, например, безумная атака наших бойцов на позиции врага: пламя от взорванных Каном цистерн с горючим (историки этого факта не подтверждают) опускается на спины наступающих, их одежда загорается и они, охваченные огнем, подобно горящим факелам, бегут и бегут навстречу смерти – под кинжальный огонь врага. Какой же злобой должны быть заполнены души этих «варваров и дикарей», словно твердят авторы фильма, чтобы бежать в атаку в таком состоянии, причем прямо из воды, даже не окунувшись в нее?!

Можно оставить этот эпизод на совести создателей фильма, если бы они ограничились перечисленным. Они идут дальше. Вот наш снайпер снимает немца у колонки с водой. И теперь уже наш капитан Громов (его играет талантливый актер Петр Федоров) отчитывает снайпера за убитого врага. Даже звери, кричит капитан, не грызут друг друга на водопое. Вот так. Но кто не знает, как фашистами отдавались строжайшие для исполнения приказы об отравлении источников воды. Как они перекрывали огнем любые попытки запастись водой сражающиеся гарнизоны, большие и малые.

Есть негласный намек и на то, что и истинную красоту наши бойцы не уме-

ют ценить. В подтверждение этого дается эпизод, где вечно озлобленный «на всех и вся» снайпер Чванов убивает красавицу Машу, посчитав ее немецкой подстилкой. Да и вообще, нам говорят, что взять с этих людей, если они и размножаются как звери: та же девушка Катя забеременела от пяти разведчиков и ее сын (тот, что говорит из нашего времени о маме голосом Ф. Бондарчука) до сих пор не знает, кто его отец.

Время: от Сталинграда до «Сталинграда»

Как все это воспринять и должно быть воспринято нашим современником? Тем более все это говорится о 1942 годе, когда стране и миру, каждому человеку известно, что фашизм оставлял после себя газовые камеры, сожженные вместе с живыми людьми деревни и села, насилие и виселицы. Уже не говорю о том, что понятие чести в то время у наших людей было куда выше и вряд ли девушка с той войны, да еще в той жесточайшей обстановке, спала бы «со всеми мужиками подряд и напоказ». Да и вторая половина вряд ли приняла бы такую девушку.

Да, авторы художественного произведения имеют право на свое видение любой проблемы человеческого бытия. «Имею право», так любил повторять один из героев лирической комедии, когда требовал от жены разрешения повидать брошенных им детей. В нашем случае, что поделаешь, если режиссер Ф. Бондарчук, вместе с другими свободными художниками свободной России (сценаристами, продюсером, актерами) увидели и такие грани войны. По самому большому счету, можно особо не заострять внимание на очередной «пробе экрана» самим режиссером. Пусть тренируется мужик в разных жанрах тематического кино, и кто знает, может через десяток-другой лет и он поднимется к вершинам отечественного кинематографа, на который подняли его великие предшественники, среди которых одна из главенствующих заслуг принадлежит его отцу.

Тем не менее, если исходить из понимания, что у художника, берущего большие эпические темы, затрагивающие генетическую историческую память поколений нашей и других стран, то у него все-таки должна быть и мера гражданской ответственности перед людьми и страной. Тем более при осмыслении таких судьбоносных событий мирового значения, какой была Сталинградская битва. По крайней мере, художник здесь, при всей противоречивости замысла и его воплощения, вряд имеет право на утрату духовно-нравственных нитей и связей между людьми, дающими ответ на вопрос: почему победили столь оснащенного почти всей Европой (при ее прямом участии) врага?

Иными словами, разумно ли переделывать на «свой» лад то, что тебе не принадлежит по законам истории. В данном случае, зачем называть свой фильм «Сталинградом», если он о том, что больше понятно самим авторам, а зрителю надо догадываться. Кстати, не будем забывать, что «Сталинградом» называть свою работу не позволил себе ни один режиссер, в том числе и те, кто был участником той битвы? Нет же, авторы фильма, с присущей им надменностью, взяли на себя «бремя» показать Сталинград и судьбы его людей в бездоказательной альтернативе по отношению к тем, кто в целях и духовно-нравственных смыслах войны со стороны Советского Союза видел миссию освободителя не только своей страны, но и народов мира. «…Он сражался с ясным пониманием того, что фашизм несет людям жестокость, войну, притеснения…Он чувствует свое идейное превосходство и с презрением отвергает чуждые ему лозунги нацистской пропаганды. Можно сказать, что с точки зрения морально-психологической крепости он намного превосходит тех солдат, которых Гитлер послал завоевы-

вать «жизненное пространство». Это о советском солдате писала американская «Арми Таймс» в 1945 году. Так может и сегодня есть прямой смысл продолжать говорить о причинах духовно-нравственного превосходства воинов, принесших Победу, а не изобретать нечто в виде победили из «чувства мести», как это утверждается в рассматриваемом фильме.

Где начинается и заканчивается право художника на истину?

В этой связи нельзя не понимать, что не всякая точка зрения, даже искреннего толка, может нести истинное знание. Может, но не всякая. Если следовать логике науки (а, отчасти, здравого смысла), то поиск истины в жизни людей, особенно в ее военной части, как известно, предполагает выявление всех закономерностей, обусловивших ход событий, основу которого составляет «движение народной жизни», в предельно широком значении этого понятия. Иными словами, истинное знание отражает то, что было и случилось «так и не иначе» потому, что и не могло быть иначе (как с точки зрения позитивного, так и негативного, или того и другого).

Отсюда, несмотря на все оговорки, художник любого разлива не имеет морального права перекладывать на мещанско-либеральный лад то, во что верили народы нашей страны и всего мира. Что поднимало и возвышало их на борьбу с общим врагом. Почему в таком случае, отстаивая «свое» право на истину, тот или иной автор попирает право тех (а их миллионы и миллионы), кто думает иначе? *Разве всякое личное право выражает право на истину?* При этом право тех, кто воевал и трудился во имя Победы вообще выше всякого права – это они мерзли в окопах, трудились в холодных цехах, несли тяжесть сельскохозяйственного труда и жизни военной поры. Поэтому просто неприлично, – тем же художникам пера и экрана, – кто по бездарности, или по барской лени, или от желания прослыть новатором в искусстве и т.п. – городит о войне и людях той поры все, что на беспокойный и неразборчивый творческий ум приходит. Проще говоря, несет «бред сивой кобылы», выдавая его за песнь соловья.

Насколько понимаю, именно об этой стороне общей проблемы современного отечественного искусства в целом говорил Президент России В.В. Путин с ведущими работниками кино на совещании в Сочи (*24 мая 2013 года*). Президент подчеркивал, что людям нужны хорошие картины. А хорошие картины – это те, что обращены к нормальным человеческим чувствам и воспитывают патриотизм, ответственность, вызывают гордость за свою страну и ее народ.

Если попытаться продолжить мысль Президента о хорошем кино, то отражение военной темы в нем должно быть «предельно» хорошим. В силу не только способности кино наглядно, эмоционально-образно обращаться к самым таинственным уголкам души человека, его мироощущению и мировоззрению. Военная тема к этому обязывает: она отражает предельные эмоции, духовно-нравственные чувства всех людей и здесь нельзя облегчать эти чувства (представлять события войны в виде шоу с перестрелками и взрывами, любовными треугольниками и т.п.). Как и переводить их в некое запредельное состояние (насиловать нормальные чувства), когда показывают и навязывают то, чего не было и быть не могло.

При обращении к военной теме в искусстве целесообразно стремиться к правдивости не с точки зрения художника, а от понимания целей и смыслов движения судьбоносных реалий для страны и мира в целом; причем, возможность совпадения того и другого не только подразумевается, а предполагается. Разумеется, не может быть и речи о стилизации или приукрашивании тех событий: в конечном итоге, о войне нужно про-

сто талантливое искусство, где в диалектическом единстве отражается художественный вымысел, правда, истина и вера в лучшее для страны и народа. Все это в Сталинграде отразилось в высшем проявлении духовно-нравственных сил наших сегодняшних и бывших народов. Но в «Сталинграде» Сталинграда не получилось, здесь авторы сдают достигнутые им высоты на той войне.

Особо не помогло и 3D. Разве что наоборот, это добавило еще больше вопросов. В частности, с одной стороны, 3D – это новые технологии в кино и возможно за ними будущее кинематографа. Тем более в наш компьютерный век. И снимать в 3D лирику, природные и музыкальные планы – это одно. Другое, обращение к батальной части войны – это требует особого искусства и ответственности. Конечно, настоящее кино о войне в ее батальной части представляет сложнейшее и дорогостоящее занятие. Так что компьютерная и прочая бутафория – неизбежность и она уже заполоняет почти все фильмы о войне последнего времени, превращая ее в некую постановку и она уже воспринимается как некая игра, созданная вымыслом того или иного автора.

За пределами правды и вымысла – жизнь страны

Но у такого рода вымыслов должны быть пределы, в противном случае недалеко до полной замены действительного на иллюзию правды. Уместно напомнить, когда в Латинской Америке 80-х годов показывали наш 20-ти серийный документальный (!) фильм о Великой Отечественной войне (для зарубежной аудитории он был назван «Неизвестная война»), зрителей больше восхищали не сами героические события, а то, как наглядно и масштабно инсценировались съемки. Они считали, что им показывают не реальные бомбежки, рушащие города и села, ожесточенные сражения, а бутафорию по расписанному сценарию. Сегодня на примере «Сталинграда» можно говорить, как из нашего юного зрителя с помощью 3D делают латиноамериканца.

Вот и спрашивается, во имя чего и кого ставятся фильмы такого плана. Неужели только для того, чтобы потешить свое самолюбование от получения американского «Оскара»? Конечно, у нас стало привычным судить победителей в той войне, но не судят (нравственным судом конечно) тех, кто на различного рода инсинуациях о победителях получает самые разные премии, «от своих и чужих» фондов. Даже Н. Михалков, бесспорно талантливый режиссер, неплохой актер (особенно запоминаются созданные им образы циников), а вот не мог он получить «Оскара», хотя, надо понимать, вполне заслуживал этого за разработку темы нравственного самоопределения человека в беснующемся от пристрастий мире. Тогда он создает картину «Утомленные солнцем» о 30-х годах в жизни страны. Но «правды» для получения тогда «Оскара» не хватило. Режиссер разошелся в критическом кураже и выпускает в свет «Утомленных солнцем – 2», где по части критики истории страны и армии превзошел самого себя. И стал «оскароносцем». Г. Калатозову «Оскара» за «Летят журавли», В. Меньшову за «Москва слезам не верит», С. Бондарчуку за «Войну и мир», а Н. Михалков за «Утомленных солнцем – 2». Чувствуете разницу в гражданских позициях художников экрана!?

Можно предположить, что Ф. Бондарчук, изучив опыт старшего товарища, бросился в погоню за «Оскаром». Если не убедит «Сталинградом» американское жюри, то ему тогда придется поставить в том же духе, например, «Сталинград-2». И показать нравственное противостояние танкистов из двух подбитых танков, «своих и чужих». Почему бы здесь не рассказать, какими все-таки храбрыми и лихими были немецкие танкисты, как они себя по-рыцарски вели, спасая, например, от русских нашу медсестру, случай-

но встретившую и полюбившую рыцаря-танкиста. Так что, если все дело в «Оскаре», что тут скажешь, путь проторенный и таких победителей у нас не «судят».

Вот только все ли дело в «Оскаре»? А если Ф. Бондарчук, вольно или невольно, участвует в крупномасштабной глобальной кампании по развенчанию духовно-нравственных смыслов и истоков Великой Победы советского народа над германским фашизмом? Тогда мы говорим о чем-то более серьезном, чем просто о «удачном или неудачном» пути за «Оскаром».

В этом смысле, кому сегодня неизвестно, что одним из основных направлений пропагандистских акций против современной России является прямое искажение истоков и духовно-нравственных смыслов Великой Отечественной войны. Так появляются, например, фильмы (в самой Германии!!!), где насильники именно наши солдаты и офицеры, а сами немцы трагические герои. Уже не удивляет, что большинство американцев считает, что это они разгромили германский фашизм. А такое не хотите: 60% японцев точно знают, что именно СССР, а не США, подверг Хиросиму и Нагасаки атомной бомбардировке. А хорошие американские парни пришли к ним на помощь, лечили их, помогали справиться с постигшей бедой от злобных русских. И т.д. и т.п. Все это только подтверждает, сколь эффективной может быть даже самая абсурдная, – с точки зрения элементарного здравого смысла, – целенаправленно проводимая пропаганда.

Далек от претензий на истину в последней инстанции. Главная идея рецензии: художнику не лишним (равно как историку, литератору и т.д.) подумать – с чем и во имя кого он выходит в свет со своими словами, творениями о судьбоносных страницах истории? И с таланта здесь спрос особый.

Сведения об авторе

Грузков Владимир Николаевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМАЛИЗМА В РОССИИ (ИСТОРИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Малыгина И.Ю.

Формализм как одна из значимых научных школ XX века в России становился объектом исследования целого ряда работ. А.В. Багрий, А.И. Белецкий, А. Галушкин, А. Дмитриев, Н.И. Ефимов, Я. Левченко, П.Н. Медведев, Б. Парамонов, В.Н. Перетц, В.П. Руднев, М.В. Умнова, Д. Устинов, А.А. Ханзен-Лёве, Б.М. Энгельгардт, В. Эрлих разрабатывали проблему истории и теории русского формализма, но лишь некоторые ученые попытались дать более обобщенную картину их достижений в истории развития отечественного литературоведения. Цель данной статьи можно определить как выявление эволюции теоретических и методологических установок русского формализма, определение места и роли научной школы в истории развития отечественного литературоведения XX в.

Полемика формальной школы с теоретиками литературы предшествующего периода (А.А. Потебня, А.Н. Веселовский).

Формальная школа в своем развитии прошла сложный путь. Многие исследователи отмечают среди предшественников, повлиявших на формирование формалистского мировоззрения и установок, разные имена. Большинство из ученых сводятся к единому мнению в выделении таких, как А.А. Потебня, А.Н. Веселовский в теории литературы, А. Белый, В.Я. Брюсов, В. Хлебников, В. Маяковского в истории литературы. Следует обратить особое внимание на полемику формалистов с представителями двух крупных школ конца XIX – начала XX вв. – психологической и сравнительно-исторической. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, формалисты, заведомо осознавая, что современные и предшествующие им направления, школы, видели в них, как отмечал В. Эрлих, «любопытный, но обособленный и достаточно случайный эпизод, малозначительный факт в истории русского литературоведения XX в.» [18:17], считали своим долгом отстоять правоту и достоверность их теоретических, методологических установок. Во-вторых, нельзя было допустить, чтобы формалистов принимали за направление, отклонившееся от магистрального пути развития русского литературоведения. В оценке современного гуманитарного знания формальная школа занимает прочное и равноправное место среди других литературоведческих школ и направлений XIX-XX вв. М.В. Умнова отмечает: «Характерно, что ощущение своей роли (формальной школы. – *И.М.*) как исторической, своего дела как определяющего следующий этап развития культуры было в высшей степени присуще ОПОЯЗовцам» [14:851]. В-третьих, именно в полемике с А.А. Потебней и А.Н. Веселовским проявились и получили дальнейшее развитие основные идеи, постулаты формальной школы.

Вопросами связи ранних формалистов с теоретиком литературы А.А. Потебней занимались многие ученые: А.В. Багрий, А.И. Белецкий, Н.И. Ефимов, П.Н. Медведев, А.А. Ханзен-Лёве, Б.М. Энгельгардт, В. Эрлих и др. В центре их внимания оказались «поэтический язык» («теория образа»), «поэтичность» или «эстетичность», принцип эстетической имманентности и пр.

Сходство между новаторскими идеями Потебни и появившимися позднее тео-

риями формалистов достаточно отчетливо. Обратимся к проблеме трактовки «поэтического языка». Вслед за немецким философом и языковедом В. фон Гумбольдтом Потебня утверждает, что «поэзия и проза суть языковые явления» [8:103]. Поэзию он понимал как один из двух фундаментальных путей познания действительности, приобретение знания «посредством слов». Отсюда вытекает проблема более общего характера – проблема взаимоотношения языка и мышления. По мнению Потебни, в поэтическом произведении наиболее полно реализуется «идеал» языка – освобождение слова от «тиранического» воздействия мысли. То есть поэзия – мощный защитный механизм, это язык в самой творческой его форме. С другой стороны, любой речевой акт может рассматриваться как поэтическое творчество. Любое взятое слово может выступать как поэтическое произведение [8:156-158].

В свете теории Потебни, формалисты отмечали, что образ играет в поэзии роль, которая состоит не в том, чтобы приближать к нам неизвестное, а, скорее, напротив – в том, чтобы «остранить» знакомое, представив его в новом свете. Это подтверждает в своей монографии А.А. Ханзен-Лёве: «...раннее формалистское определение «поэтичности» языка литературного произведения как остранения «практичности»... совершенно явно восходит к проведенному Потебней разделению поэтической функции языка на поэтически-образную и интеллектуально-понятийную» [16:37]. Формалистское понимание образа расходилось с потебнианским и в том, что он, по мнению первых, является лишь одним из средств поэтичности. К этой точке зрения на характер образности примыкает В.М. Жирмунский, отмечавший, что «поэтический образ – лишь один из факторов художественности наряду с ритмом, мелодикой, роль которых недооценил Потебня» [1:318].

Согласно теории «образности» Потебни, «поэтичность» оказывается функцией постоянно эволюционирующих форм восприятия и мышления. Основополагающий для раннего формализма принцип ветшания и окаменения языковых приемов, а также вообще ходов мысли и форм поведения, может быть прямо возведен к эстетике восприятия, являющейся основой теоретической эволюции Потебни. А.А. Ханзен-Лёве отмечает: «Препятствием для адекватного восприятия идей Потебни формалистами оказалась, тем не менее, ошибочная интерпретация принципа «образности» как зрительного воображения (прежде всего у Шкловского. – *А.Х-Л.*), которому была противопоставлена фонетически-ритмическая природа поэтического языка (сформированная в формалистской теории «звука»)» [16:42]. У В.Б. Шкловского категория «зримого» и все, что с ней связано, занимали прочные позиции в его наследии. На это указал В.А. Колотаев: «Зримое становится краеугольным камнем, на котором возводится концепция искусства В.Б. Шкловского» [7:37]. Однако, как нам представляется, представитель психологической школы понимал под «образностью» конкретную «наглядность» поэтического слова, которая вполне сравнима с принципом «ощутимости» раннего формализма.

Другим предшественником русского формализма, основывавшем свою систему научной поэтики совершенно на других принципах, нежели Потебня, был А.Н. Веселовский – крупный специалист в области сравнительно-исторического литературоведения. Изучению их полемики и преемственности идей посвящены статьи и монографии С.Д. Балухатого, А.И. Белецкого, П.Н. Медведева, В.Н. Перетца, Б.М. Энгельгардта, В. Эрлиха и др.

Отправной точкой веселовских работ по созданию методологии литературного анализа стало стремление выделить историю литературы в отдельную науч-

ную дисциплину, с четко определенными задачами, целями и методами исследования. А. Дмитриев и Я. Левченко отмечают: «Несмотря на то, что проблемы самостоятельного изучения литературы как особой предметной области становились академической наукой, начиная с Веселовского,...они обрели законченную формулировку только через формалистские понятия приема, литературности и механизмов литературной эволюции» [6:51]. При этом следует напомнить, что Веселовский эволюционировал во взглядах от истории литературы к исторической поэтике, с чем связано окончательное понимание им истории литературы как истории общественной мысли в образно-поэтическом переживании и выражающих его формах; исторических мыслей как более широкого понятия; литературы как ее частичного проявления.

Для Веселовского литературное творчество являлось продуктом манипуляции слов, который мог быть познан и систематизирован безотносительно к самому творцу и читателю. Кроме того минимальной единицей исследования, по Веселовскому, является не литературное произведение, а вычленяемые его компоненты – сюжетные схемы и их комбинации, поэтические приемы, образы и символы. А основной задачей литературоведа становилось не определение личного вклада в литературу отдельного писателя, а вычисление кочующих поэтических «формул», обоснование их появления в различных этнических средах и прослеживание их через все перипетии развития назад, к историческому прошлому [3:205]. Основное внимание к генеалогии, которое проявлял Веселовский, не нашло отклика у теоретиков формализма. Однако, в целом, по словам В. Эрлиха, «они почерпнули много нового» [18:28-29]. Определим же, что именно.

Особый интерес формалисты проявили к работе Веселовского «Поэтика сюжетов». На основе базовой идеи труда – трактовки мотива как простой повествовательной единицы, а сюжета как сложной совокупности мотивов – были разработаны и широко использованы формалистами концепции композиции в прозе, сказке (В.Б. Шкловский «О теории прозы», В.Я. Пропп «Морфология сказки»). Что еще более важно, такая трактовка сюжета основывалась на принципиальном разграничении темы литературного произведения и сюжета, т.е. художественной организации материала. Сходство формалистов с Веселовским прослеживается и в общей расстановке акцентов. Пристальное внимание Веселовского к составляющим литературного произведения (литературным приемам, сюжетам, жанрам) явилось важным шагом к морфологическому анализу, ставшему ключевым понятием поэтики XX в. Морфологический анализ благодаря работе В.Я. Проппа «Морфология сказки», как отметила А.В. Рафаева, «на десятилетия вперед заложила основы не только структурного исследования фольклора, но и исследования текста вообще» [10:482]. Убежденность представителя сравнительно-исторической школы, что изучать надо содержимое произведения, а не писателя, поэта, идентична формалистскому пониманию изучения произведения, где ярко выражен анти-эмоционально-психологический подтекст раннего формализма.

Еще одна работа Веселовского, которая обратила на себя внимание формалистов, – «Психологический параллелизм и его формы в отражениях поэтического стиля», которая «оказала сильнейшее воздействие на семантическую теорию раннего формализма» [18:39]. Интересно здесь рассуждение формалистов о принципе порождающей значение детерминации «содержания» «формой», восходящее к тезису Веселовского, согласно которому в художественном языковом мышлении происходит актуализация донаучного состояния сознания.

Формалисты продолжили, развили мысль и концепцию Веселовского об исторической эволюции, основанной на эстетике восприятия, рассматривающей историю искусств как динамическую последовательность сменяющих друг друга систем, каждая из которых принадлежит определенной эпохе. Обращает на себя факт, что принципы Веселовского формалисты воспринимали с точки зрения выделения в нем недопустимого дуализма. «Элемент свободы», как более глубокий и непознаваемый, не подлежит исследованию или, «возведенный» в ранг формы, исследуется наравне с прочими ее элементами. Но сам момент «разрыва» формы и духовного фактора, имеющегося в суждениях Веселовского, формалистами принят во внимание, развит и введен в систему» [12:236].

Итак, новаторские идеи А.А. Потебни ценны уже тем, что он сосредоточил внимание на поэзии как своеобразном способе суждения. Его убежденность в необходимости более тесной связи между лингвистикой и литературоведением нашла продолжение в трудах формалистов. Более того, «взгляд (Потебни. – *И.М.*) на поэтическое произведение как на освобождение Слова, как на реализацию его многочисленных скрытых возможностей, предвосхитил один из основных постулатов формализма, а именно, что поэзия есть знаково-ориентированная речевая деятельность» [18:25]. Взгляды формалистов совпали с Веселовским в аспекте рассмотрения ими истории литературы как отдельной научной дисциплины; в области соотнесения создателя, автора произведения и самой структуры текста; в вопросе исторической эволюции литературы.

Влияние эстетики символистов и футуристов на установки формальной школы.

Тесная взаимосвязь между художественным творчеством и теорией литературы в истории словесности была всегда налицо. «Русский формализм… складывался не как литературная школа, а как рабочая теория творчества, ведь его у нас начинали поэты» [12:237]. Так, основную причину, побудившую символистов заняться изучением поэтики, следует искать в самом их художественном творчестве и в философских догматах, составляющих основу этого направления. Показательным моментом в теории символизма было отношение к языку. Поэтика символизма пыталась положить конец механистической дихотомии формы и содержания, наличествующей в трудах позитивистов и реалистов. Как отмечает В. Эрлих, «Вяч. Иванов боролся в своих выступлениях за единство знака и объекта, формы и содержания» [18:35]. Необходимо отметить важный вклад в развитие теоретической поэтики символизма А. Белого. «В статье с характерным названием «Лирика и эксперимент» Белый оспаривает общепринятое мнение, что системное изучение поэтической техники вовсе не является для художника слова обязательным» [18:36].

Белый первый из современных ему исследователей русской поэзии сосредоточил внимание на ритмической вариативности, что нашло дальнейшее отражение в трудах формалистов. Работы Белого по теории стихосложения послужили краеугольным камнем здания русской научной поэтики. Попытка проследить эволюцию метрических структур на протяжении вековой истории развития русского стиха явилась важнейшим шагом в сторону конкретного, исторического подхода в изучении поэзии. Он вплотную подошел к историческому релятивизму, который впоследствии был представлен в поэтике формалистов. Историческому релятивизму последних посвящена одна из статей отечественного исследователя М.В. Умновой, которая последовательно и основательно проследила данный аспект в позициях формалистской школы [14:815-825]. «Статические методы» Белого, хотя и в значительной мере видо-

измененные, были использованы исследователями-формалистами, прежде всего Б.В. Томашевским и Р.О. Якобсоном.

Подобно формалистам в их звуковой теории, Белый сводит поэтическое слово к его звучанию, так что слово оказывается самоценным «словом-вещью». Символист заменяет статичный дуализм формы и содержания противопоставлением материала и приема. А.А. Ханзен-Лёве пишет: «Из этого следует вполне формалистское определение формы как «ряда технических приемов», а искусства – как синтагматической композиции таких рядов, как системы приемов» [16:47].

Другим представителем символизма, повлиявшим на многие идеи формалистов, был В.Я. Брюсов. Он разделял мнение Белого, что литератор-практик не должен пренебрегать вопросами теории. Брюсов сторонился чисто акустического подхода к стихосложению и подчеркивал тесную связь между фонетическим, семантическим и грамматическим аспектами поэтической речи. Он одним из первых обратил внимание на важность «межсловесных промежутков» (которые формалисты переименовали в «словоразделы») как фактора, влияющего на ритм стиха.

По оценке В. Эрлиха, «во взглядах Брюсова на русское стихосложение не было того догматизма, которым грешат некоторые работы Белого» [18:40]. И с этим справедливым, на наш взгляд, мнением нельзя не согласиться. При всем этом Брюсов в своих статьях и выступлениях остается умеренным формалистом, всегда акцентирующим проблемы формы и техники, «механизма», но не забывающим и о внутренне-поэтических факторах.

Наряду с символизмом в России функционировали другие течения и направления, повлиявшие на формализм. Одним из таковых был футуризм, представленный именами Д. Бурлюка, В. Хлебникова, А. Крученых, В. Маяковского. «С исторической точки зрения первым актом формализма было литературоведческое оправдание теории и практики кубофутуристской заумной поэзии: это «заступничество» с самого начала определило позиции формалистов в их полемичном либо апологетическом устремлении развить искусствоведческие опыты кубофутуристов…» [16:98]. Интересны свидетельства относительно отдельных представителей русского формализма. Так, например, о В.Б. Шкловском сказано в книге «Поэзия русского футуризма»: «Как поэт Шкловский выступил в печати лишь однажды: в альманахе «Взял: Барабан футуристов» были опубликованы два его стихотворения, которые, впрочем, сам автор позже оценил как «совсем плохие». К футуристам же Шкловский причислял себя до конца жизни» [9:324].

Примат формы над содержанием – таков был лозунг раннего футуризма. Внимание футуристов сосредоточилось на внешней форме и звукографической фактуре языкового символа, а не на его коммуникативном аспекте, на знаке, а не на объекте. Этот «бунт» против смысла нашел свое выражение в так называемом «заумном языке». Деятельность футуристов обострила вопрос о необходимости создания адекватной научной поэтики. Это, в свою очередь, стало одним из факторов, подготовившим возникновение русского формализма, который попытался такую поэтику создать. Однако именно из-за футуристических заблуждений в некоторых вопросах (громогласные гиперболы футуристских манифестов и их преувеличенное внимание к поэтической технике) образовалась методологическая односторонность, философская незрелость и психологическая косность раннего формализма. Лозунг «самовитого слова» привел к изоляции поэзии от жизни.

Влияние футуристов на формализм проявился не только в методологии, но и в манере изложения и подачи материала: «Юношеский задор, энергичность, жизнелюбие побуждали русских формалистов к плодотворной деятельности»

[18:49]; «формализм поначалу был *очень шумным* (выделено нами. – *И.М.*) течением, так как развивался параллельно с русским футуризмом и являлся разновидностью научного авангарда» [11:339].

Таким образом, рассмотрев основные точки соприкосновения русского формализма с поэтикой символизма и футуризма, нельзя даже усомниться в непосредственном их влиянии на взгляды и позиции формальной школы в России. Становится понятным, что это не простые совпадения и переклички друг с другом, а глубокое влияние, зиждущееся в основах самих поэтик символизма и футуризма.

История становления, расцвета и распада формализма.

Восхищение достижениями литературного авангарда и неприятие закостенелости академического литературоведения – вот основные, на наш взгляд, катализаторы процесса, который привел к тому, что во втором десятилетии прошлого века новые научные силы сгруппировались в оформленное направление. В 1915 г. группа студентов Московского университета организовала Московский Лингвистический кружок (МЛК). Годом позже в Петербурге несколько молодых филологов и литературоведов объединились в Общество по изучению поэтического языка, ставшее известным как ОПОЯЗ. Так родился русский формализм.

Разные исследователи предлагают свою периодизацию эволюции русской формальной школы. А. Дмитриев и Я. Левченко рассматривают историю формализма с позиции появления самых значимых их работ и процесса объединения представителей школы в определенные сообщества. По их мнению, следует выделять следующие этапы:

1. Норма (провозглашение исходных принципов – манифест В.Б. Шкловского «Воскрешение слова»; сближение с лингвистами Л.П. Якубинским, Е.Д. Поливановым; 1914–1915 гг.).

2. Сеть (формирование исследовательского микросообщества, внутреннего кружка и среды, подготовка к выпуску собственных периодических органов – формирование Общества по изучению поэтического языка (ОПОЯЗа), выпуск сборников по теории поэтического языка; знакомство с Р.О. Якобсоном и москвичами; 1916–1918 гг.).

3. Сплоченная группа (серия публикаций – ряд монографий под маркой ОПОЯЗа, система взаимных ссылок, резкий рост полемических выступлений, формирование второго поколения школы в рамках Государственного института истории искусств; 1919–1923 гг.).

4. Специальность – научная дисциплина («фаза учебников» – своя система преподавания, закрепление автономии в академической и университетской среде, вплоть до постепенного размывания и исчезновения исходной группы – исследовательские семинары в ГИИИ, выход серии «Вопросы поэтики», расхождение в рамках программы и обострившаяся проблема воспроизводства школы, т.н. «младших формалистов»; 1924–1930 гг.) [6:52].

Немного другое деление проводит В. Эрлих:

1. Возникновение формальной школы (1915).

2. «Годы борьбы и полемики» (1916–1920).

3. Стремительный рост (1921–1926).

4. Кризис и разгром (1926–1930) [18:3].

На наш взгляд, наиболее объективным и правильным является деление В. Эрлиха, поскольку он исходит не только из документального и фактографического принципа разграничения, но и содержательного аспекта. Им учитываются основные моменты в литературоведческом наследии формалистов, повлиявшие на эволюцию школы в целом.

Теперь охарактеризуем каждый этап деятельности русского формализма. Поначалу ОПОЯЗ и МЛК не могли обмениваться взглядами на фундаментальные

проблемы теории литературы, поскольку члены этих объединений были еще слишком молоды и неопытны. Однако пытливость ума, единое желание проложить новые пути изучения языка и литературы дали плодотворные всходы. В действительности сфера научных интересов кружков была намного шире, чем предполагали их названия. В первые два года в центре внимания находились даже проблемы русской диалектологии и фольклора. Основной движущей силой МЛК в области теоретических изысканий был Р. Якобсон. По мере укомплектованности кружка в более отчетливую по своей форме группировку, в его программе видное место стали занимать вопросы поэтической речи («О поэтических эпитетах», «О стихотворном ритме» О. Брика; «О пушкинском пятистопном ямбе» Б. Томашевского; «Вопросы литературных влияний и заимствований» С. Боброва; коллективное исследование повести Гоголя «Нос» О. Брика, Ф. Буслаева, Р. Якобсона; «Поэтический язык Хлебникова» Р. Якобсона).

ОПОЯЗ был более неоднородной группировкой, чем МЛК. ОПОЯЗ совмещал в себе два направления: специалистов-языковедов школы Бодуэна де Куртенэ (Л. Якубинский, Е. Поливанов) и теоретиков литературы (В. Шкловского, Б. Эйхенбаума, С. Бернштейна). Эти два течения пытались совмещать литературные опыты с лингвистическими.

Следует отметить особое положение Ю.Н. Тынянова относительно формализма. Л.Я. Гинзбург писала, что он в первой половине 20-х годов не считал нужным заявлять о какой-либо особой позиции: «Он принимает теоретические положения раннего ОПОЯЗа, в известной мере пользуется ими в своих первых статьях» [5:451]. По поводу роли и включения в ряды формалистов Ю.Н. Тынянова рассуждает Д. Устинов: «Тынянов не стоял у истоков формализма в целом или ОПОЯЗа – в частности, но именно он, подключившись к уже наличному состоянию формального метода, стал основным его теоретическим «движителем» во время эволюции формализма к следующим методологическим фазам» [15:301].

Молодых формалистов объединяло стремление в противовес прошлым академическим традициям изучать литературу в ее специфике, в ее словесной конкретности. Л.Я. Гинзбург в своих воспоминаниях пишет: «В 10-х и в начале 20-х годов школа в основном разрабатывала теоретическую поэтику: поэтический язык в его отличии от практического, проблемы повествовательного сказа или сюжета и т.д. В кругу этих вопросов сложились первоначальные теоретические положения ОПОЯЗа: произведение есть «сумма приемов»; прием превращает сырой, внеэстетический материал в художественное построение» [5:450].

Открытия и достижения петроградских формалистов увидели свет в виде сборников и статей, которые не могли не вызвать острых полемик и дискуссий по поводу их содержимого. Ведь в этих работах содержались яркая критика течений, существовавших в России до и во время функционирования формалистов, а также резкие отзывы на академическое литературоведение. Формалисты непримиримо относились к утилитаризму эпигонов Писарева, к метафизике символистов, к академическому эклектизму. Так, в работе «Проблемы изучения литературы и языка» Ю. Тынянов и Р. Якобсон отмечали: «Необходимо отмежевание от академического эклектизма, от схоластического «формализма», подменяющего анализ терминологией и каталогизацией явлений, от повторного превращения науки о литературе и языке из науки системной в жанры эпизодические и анекдотические» [13:282]. Р. Якобсон «в высшей степени презрительно отзывался о традиционном литературоведении как невразумительном «конгломерате доморощенных дисциплин» [19:11].

Б. Эйхенбаум выражал неудовлетворенность «наивным психологическим реализмом», возникавшим из увлечения биографией писателя. К нему примыкал и О. Брик, высмеивающий ученых-пушкинистов в том, что они ставят много бессмысленных вопросов и сами на них отвечают. По воспоминаниям И.Л. Андроникова, «Эйхенбаум излагал мысли увлекательно, остро, изящно, писал почти всегда полемически, заостряя свои положения против поверхностных и неисторичных работ, выдвигая множество новых проблем, призывая к пересмотру субъективных, устарелых, антинаучных взглядов» [2:334].

Формалистами был брошен вызов реалистической эстетике. Согласно концепции Б. Шкловского, основной задачей искусства является вовсе не воспроизведение жизни в конкретных образах, а, напротив, творческое искажение действительности с помощью целого арсенала приемов, имеющихся в распоряжении писателя. В своих наиболее радикальных высказываниях формалисты доходили до того, что полностью отрицали значение социального и идеологического аспектов. В этом плане нельзя не согласиться с П.Н. Медведевым, который в своей оценке формальной школы отметил, что рассматривать публикации 1916–1921 гг. как академические исследования значило лишь уклониться от исторической истины.

Но, несмотря на все полемические высказывания в адрес современных и предшествующих школ и направлений, формалисты были тесно с ними связаны. Так, первые публикации ОПОЯЗа и МЛК сильно напоминают хлебниковские мысли о «самовитости слова». Подавляющая часть исследований членов ОПОЯЗа касалась вопросов структуры художественной прозы, обсуждение которых выводило на проблему «словесной инструментировки» (тому пример – статья Б. Эйхенбаума «Как сделана Шинель Гоголя»).

Через пять лет после возникновения формальная школа не только получила широкий резонанс в критических обзорах, но и завоевала твердые позиции в академическом литературоведении. Свидетельство тому – образование отделения «истории словесных искусств» в Петроградском государственном институте искусств в 1920 г. Председателем нового отделения стал В. Жирмунский, который, по словам В. Эрлиха, «был самым влиятельным покровителем формальной школы» [18:83]. Кроме В. Жирмунского активную работу в новом центре литературных исследований вели С. Балухатый, В. Виноградов, Г. Гуковский, Б. Томашевский, Ю. Тынянов, В. Шкловский, Б. Энгельгардт, Б. Эйхенбаум.

1921–1926 гг. характеризуются исследователями русского формализма как расцвет литературоведческой школы. В это время заметно расширяется сфера ее научных интересов. Наблюдается более широкий взгляд на стихотворную форму. Анализу подвергались не только звуковая оболочка, но и значение поэтической речи. Осознание важности семантического аспекта повлекло за собой многочисленные исследования по вопросам стиля и композиции, образной структуры и повествовательной техники. Все более заметное место в работах формалистов стали занимать вопросы художественной прозы. Однако, несмотря на отчетливый рост этого интереса, основным предметом изучения оставалась поэзия. «Поэтическая семантика» была неотъемлемой частью формалистской теории стиха. Теснейшая взаимосвязь и взаимозависимость ритма и синтаксиса стала в середине 20-х гг. лейтмотивом формалистских исследований, посвященных стиху.

Одновременно с модификацией взглядов в области теоретической поэтики шел и другой процесс – все более частое обращение к истории литературы (работы «Достоевский и Гоголь», «Архаисты и Пушкин» Ю. Тынянова, «Пушкин»

Б. Томашевского, «Молодой Толстой», «Лермонтов» Б. Эйхенбаума). Историка литературы, по формалистским воззрениям, должна интересовать историческая роль творческой личности художника, его место в общей схеме литературного процесса, литературной эволюции.

1926–1930-е гг. явились кризисным и закатным временем для формальной школы. Обвинения сторонников марксизма в отрицании формалистами воздействия общественной жизни на литературу, размежевания в группе самой школы из-за обращения к новым научным проблемам, приведшим к увеличению очень разных по убеждениям, методологическим и эстетическим взглядам членов кружка, не могли не сказаться на отношениях внутри формальной школы. Л.Я. Гинзбург писала: «…рушилась теория замкнутого литературного ряда, развивающегося по своим внутренним законам. Крупнейшие советские филологи, начавшие свою деятельность под знаком ОПОЯЗа, Б. Эйхенбаум, В. Шкловский, Б. Томашевский (В. Жирмунский в 1919-1920 годах посещал собрания ОПОЯЗа, но полностью никогда не разделял его теоретические установки), со временем пришли к историческому и социальному пониманию литературы» [5:450].

Стоит в этой связи вспомнить тезисы Ю. Тынянова и Р. Якобсона в «Проблемах изучения литературы и языка», где было выдвинуто требование сочетания синхронического изучения языка, литературы с диахроническим (т.е. историческим) и провозглашалось, что история литературы или искусства тесно связана с другими историческими рядами. Соотношение литературного ряда с социальным Тынянов предлагает изучать начиная с «соседних», ближайших рядов и фактов: литературные отношения, быт, в условиях которого существует литература, с которым она взаимодействует [13:282-283].

Наиболее яркое проявление сочетания формалистского метода с социологическим выявлено нами в работах В. Шкловского «Третья фабрика» и «Матерьял и стиль в романе Льва Толстого «Война и мир», а также в статье Б. Эйхенбаума «Литература и литературный быт». В. Шкловский, Ю. Тынянов, Б. Эйхенбаум испытывали растущую неудовлетворенность имманентным подходом к литературе: «Чистый формализм был пересмотрен и не выдержал испытания. Исходная рабочая гипотеза изжила себя. Однобокость ортодоксального взгляда ОПОЯЗа стала препятствием к дальнейшему развитию формалистского движения» [18:131].

Однако на этом не завершилась история существования русского формализма, поскольку их идеи, теории попытались возродить снова, но и после них нашлись люди, которые продолжили развивать и пропагандировать формалистов.

Попытка возрождения, последователи школы в истории литературоведения.

Последним этапом исторического развития русского формализма явилась попытка воскрешения их идей. Вопрос о восстановлении ОПОЯЗа возникает сразу после возвращения Шкловского из эмиграции. В 1928 г. бывшие соратники вдруг решили восстановить существующий более пяти лет «в рассеянии» ОПОЯЗ. Необходимость новой литературной организации Шкловский осознал только после развала Лефа – группы, с которой он идентифицировал себя все предыдущие годы. Не ясно, однако, намеревался ли Шкловский восстановить именно ОПОЯЗ или речь шла о совершенно новой группировке.

Четкий план возрождения сформировывается ко времени встречи Тынянова с Якобсоном: «Реальное мое предложение на данный момент следующее: отнесись внимательно. Развалился Леф. В Федерации очистилось пять мест для представительства и определенное количество листов. Ты приезжаешь, мы собираемся в ОПОЯЗ или в общество под новым названием. Состав Общества – я,

ты, Борис (книга о Толстом его мне не нравится), Роман Якобсон, Якубинский, Сергей Бернштейн, остатки Поливанова, хорошо бы Томашевский и младшее поколение, не сейчас же приглашенное. И так, ставши на костях, будем трубить сбор. Мы получаем в Федерации одно место как самостоятельная группа и листаж, скажем – два сборника в год и начинаем их издавать… Мы восстановим наш коллективный разум» [17:194].

Попыткой формалистского возрождения явилась работа Шкловского «Памятник научной ошибке». «Этот текст, – по мнению А. Галушкина, – едва ли не первый у Шкловского, в котором он заявляет о значении «марксистского метода» для литературоведения и довольно прямолинейно определяет связи между литературным и «базисным», «экономическим» рядами. Однако, если убрать ритуальные поклоны марксизму, легко заметить, что в статье нет ничего принципиально нового по сравнению с тем, что писалось Шкловским во второй половине 1920-х. В книгах «Материал и стиль в романе Льва Толстого «Война и мир», «Матвей Комаров, житель города Москвы» Шкловский уже предпринимал рискованные эксперименты, пытаясь, например, объяснить эволюцию жанра «классовыми» причинами» [4:56]. Не меньше внимания Шкловский уделяет перспективам развития формализма, особо выделяя тыняновское понятие «литературная функция».

Формалисты в тот период не ощущали свойственной ОПОЯЗовцам потребности в кардинальной перемене направления движения (сама эпоха революционных потрясений уходила в прошлое). Гораздо более насущные задачи им виделись, во-первых, в философском обосновании метода, которое придало бы методу стабильность, устойчивость и ясность исходных предпосылок и оснований, а во-вторых, в ревизии и верификации основных понятий и терминов формализма, теоретический объем которых часто оставался в работах старших формалистов не выявленным даже приблизительно. «Желание младоформалистов (так называет формалистов Устинов. – *И.М.*) в целом оставаться в рамках разработанных учителями концепций было в глазах старших формалистов проявлением «эпигонства», служившего символом отсутствия собственного творческого начала», – пишет Д. Устинов [15:312]. Было уже поздно пытаться собрать все силы в одно объединение, формализм как литературоведческая школа полностью себя изжила.

Таким образом, можно сказать, что попытка возродить идеи формалистов в рамках их функционирования в школе не удалась. Однако сами концепции, ростки их позиций и установок пробили себе новую дорогу. Наследниками формалистских идей явились члены Пражского лингвистического кружка (ПЛК), представителями которого были Б. Гавранек, Р. Якобсон, В. Матезиус, Я. Мукаржовский и Б. Трнка.

Пражские формалисты смогли избежать методологических ошибок своих предшественников и не стали сводить литературное произведение к вербальному субстрату. Не впали они и в другое заблуждение ОПОЯЗа – стремление приравнять литературу к «литературности». Одной из насущих проблем был объявлен вопрос взаимоотношений между «эстетической функцией языка» и другими типами речевой деятельности. Отсюда вытекала важность поэтической речи.

ПЛК был не единственным приемником идей русского формализма. Формалистское влияние прослеживается и в польском литературоведении. Как отмечает В. Эрлих, «в польскую науку пришла целая плеяда талантливых исследователей, которые посвятили себя систематическому изучению вопросов стиля и композиции» [18:143]. Это объединение было представлено именами С. Адамчевского, В. Борового, Ю. Кржижановского, Л. Пивиньского, В. Вайнтрауба, К.

Войцеховского, К. Заводзиньского. Другим центром, воспринявшим идеи формализма, являлся Польский литературный кружок в Варшавском университете, среди которого были К. Будзык, Д. Хопенштанд, Ф. Седлецкий, С. Жулкевский. Первостепенное место в их проекте отводилось трудам русских формалистов и ученым околоформалистской ориентации. Так, «Исследования польской метрики» Седлецкого содержат весомое подтверждение формальной теории поэзии, разработанной Бриком, Якобсоном и Томашевским, а также творческое развитие их идей применительно к вопросам польской просодии. Седлецкий, давая определение размеру и ритму, широко использует выдвинутые Шкловским концепции «остранения» и «ощутимости». Однако многообещающее развитие польского и чешского литературоведения было остановлено теми же обстоятельствами, которые вызвали и ускорили распад русского формализма.

Итак, формализм стал одной из наиболее ярких школ в русском литературоведении. Одним из характерных тезисов концепции формалистов стало утверждение искусства как игры. Стиль и жанр представлялись ими самодовлеющими категориями, главными фактами литературной «эволюции». Отрицая значение индивидуальной и социальной психологии (правда, недостаточно последовательно и на практике часто к ней обращаясь), формалисты трактовалит литературное произведение как явление, внеположное сознанию.

За период своей плодотворной деятельности формальная школа разработала много актуальных и по сей день проблем и вопросов. Так, Тынянов предложил термин «лирический герой», вывел фундаментальный закон различия стиха и прозы, утвердил понимание литературного произведения как системы. Шкловский в книге «Искусство как прием» рассматривал художественный текст в качестве конструкции, механически сложенной из различных приемов. Именно в этом упрекали формалистов их многочисленные оппоненты, однако, противопоставление материала приему – не только резкое, но и подробнейшим образом аргументированное – стало одной из наиболее плодотворных идей в литературоведении нашего века. Эйхенбаум блестяще продемонстрировал сильные стороны формального метода в своих работах: тщательное прочтение текста, интерпретация содержания как проявления литературной формы, опора на знания литературной конкретики, на изучение писательского мастерства.

Литература

1. Академические школы в русском литературоведении / Под. ред. П.А. Николаева. – М: Наука, 1975.

2. Андроников И.Л. Путь Эйхенбаума // Андроников И.Л. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1975.

3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. – М.: Высшая школа, 1989.

4. Галушкин А. «И так, ставши на костях, будем трубить сбор...». К истории несостоявшегося возрождения ОПОЯЗа в 1928-1930 гг. // НЛО. – 2000. - №44. – С. 56-65.

5. Гинзбург Л.Я. Тынянов-литературовед // Гинзбург Л.Я. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. – СПб.: Искусство, 2002.

6. Дмитриев А., Левченко Я. Наука как прием: еще раз о методологическом наследии русского формализма // НЛО. – 2001. – № 50. – С. 49-63.

7. Колотаев В.А. Структура зримого в теории поэтического языка В.Б. Шкловского // Логос. – 1999. - № 11-12. – С. 37-54.

8. Потебня А.А. Мысль и язык: Собрание трудов. – М.: Лабиринт, 1999.

9. Поэзия русского футуризма. – СПб.: Академические проект, 1999.

10. Рафаева А.В. Методы В.Я. Проппа в современной науке // В.Я. Пропп. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 467-485.

11. Руднев В.П. Формальная школа // Словарь культуры XX в. – М.: Аграф, 1997. – С. 339-343.

12. Русская наука о литературе в конце XIX – начале XX вв. / Под. ред. П.А. Николаева. – М.: Наука, 1982.

13. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977.

14. Умнова М.В. Релятивистские установки в системе идей ОПОЯЗа // Роман Якобсон: Тексты, документы, исследования. – М.: РГГУ, 1999. – С. 815-825.

15. Устинов Д. Формализм и младоформалисты. Статья первая: постановка проблемы // НЛО. – 2001. – № 50. – С. 301.

16. Ханзен-Лёве А.А. Русский формализм. – М.: Языки русской культуры, 2001.

17. Шкловский В.Б. О теории прозы. – М.: Советский писатель, 1983.

18. Эрлих В. Русский формализм: история и теория. – СПб.: Академический проект, 1996.

19. Якобсон Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс, 1987.

* * *

Сведения об авторе

Малыгина Инна Юрьевна – кандидат филологических наук, учитель высшей квалификационной категории; доцент кафедры русской и зарубежной литературы Ставропольского государственного педагогического института. Предметом ее исследования являются вопросы методологии литературоведения, теории литературы, литературного краеведения, проблемы методики преподавания литературы. Она автор 75 научных и учебно-методических работ, в том числе 2 коллективных монографий и учебных пособий «Экскурсия в мир литературы Ставрополья: Музей региональной литературы и литературного краеведения» (Ставрополь, 2008), «ЕГЭ по литературе (часть «С»)» (Ставрополь, 2009, 2010), «Методика преподавания русской литературы» (Элиста, 2013).

ОЦЕНКА РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА АГАРНОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Дешевова Н.В.

Системный подход в современной экономической науке является одной из основных методологических основ анализа и оценивания любого исследуемого объекта. Объектом нашего научного исследования является ресурсный потенциал аграрного сектора экономики региона. Мы рассматриваем ресурсный потенциал как систему, обладающую определенными свойствами. Важным обстоятельством в этой связи является исследование не только ее количественных характеристик, но и структурных параметров. Непременным условием является исследование динамических характеристик ресурсного потенциала аграрного производства, включая использование методов прогнозирования и компьютерного эксперимента, экономико-математическое и имитационное моделирование для выявления его территориальных особенностей.

Всякое научное исследование должно основываться на идеях системного анализа. По И.М. Сыроежину [1] системный анализ выступает как комплекс специальных процедур, приемов и методов, обеспечивающих реализацию системного подхода, то есть данные понятия являются, по существу, достаточно близкими. И.М. Сыроежин рассматривает системный подход как совокупность методологических принципов и теоретических положений, позволяющих рассматривать каждый элемент системы в его связи и взаимодействии с другими элементами, прослеживать изменения, происходящие в системе, в результате изменения отдельных ее звеньев, изучать специфические системные качества (эмерджентные свойства), делать обоснованные выводы относительно закономерностей развития системы, определять оптимальный режим ее функционирования. По нашему мнению, под системой следует понимать совокупность элементов (отношений), закономерно связанных в единое целое, которое обладает свойствами, отсутствующими у этих элементов (отношений). Применительно к экономической теории и практике с нашей точки зрения, конструктивным является определение системы как единства целей, ресурсов и строения (структуры). Это означает, что все части системы служат общей цели ее функционирования и способствуют формированию наилучших результатов применительно к определенному критерию эффективности. Изменение одной переменной влияет, как правило, на многие другие переменные. Большие и сложные системы обладают свойствами, которые не присущи ни одному из формирующих эти системы элементов (блоков). По мере развития большой и сложной системы связанность элементов усиливается. На определенном этапе нарастания связанности эмерджентность достигает такого уровня, при котором целостные свойства системы не только невозможно наблюдать по свойствам отдельных элементов, но и невозможно выявить статистическим обобщением свойств отдельных элементов. Нужен специальный системный метод исследования, ориентированный на это новое качество.

По нашему мнению, в основе исследования экономических процессов и явлений должен лежать системный анализ, позволяющий изучить эти процессы и явления всесторонне, в единстве всех взаимосвязей и взаимозависимостей.

Это имеет огромное значение, ибо рыночные преобразования требуют системных преобразований всех сторон жизнедеятельности общества, всех аспектов хозяйствующего механизма.

Использование указанных методов исследования, позволит объективно оценить существующую обстановку, прогнозировать дальнейшие тенденции развития региональной аграрной экономической системы, а также разрабатывать адекватные управленческие действия.

Экономико-математические модели в достаточной степени универсальны и дают объективное представление о моделируемых объектах и процессах. На наш взгляд, применять методы моделирования тенденций развития аграрной экономической системы с целью использования их при детальном исследовании ресурсного потенциала аграрного производства региона крайне необходимо для поддержания конкурентоспособности сельскохозяйственной продукции на должном уровне. В настоящее время большинство сельхозтоваропроизводителей региона осуществляют свою деятельность, опираясь скорее на свою интуицию, чем на использование информационно-аналитических методов [2].

Однако, несмотря на остроту указанной проблемы, в настоящее время не существует ни в достаточной мере разработанного соответствующего методического инструментария, ни единой системы показателей, учитывающей уровень рассмотрения и степень развития ресурсного потенциала, ни общепринятого методологического подхода к его оценке. В каждом конкретном случае выбор их зависит от целей и задач исследования, а также уровня, на котором производятся анализ и оценка, подхода к пониманию сущности и содержания формирования, развития и воспроизводства ресурсного потенциала, а также от наличия и доступности соответствующей статистической информации. Очень важная роль принадлежит отношению руководителей сельхозпредприятий к использованию современных методов обработки информации, а также наличию (а чаще отсутствию) требуемого интеллектуального ресурса. К сожалению, на сегодняшний день органами государственной статистики не ведется регулярный мониторинг аграрного производства, на основании результатов которого можно было бы получать адекватную оценку ресурсного потенциала аграрного производства как страны в целом, так и отдельных ее территориально-хозяйственных образований, а также и отдельных сельхозпредприятий.

Таким образом, практически все используемые информационно-аналитические методики, с одной стороны, не обеспечены требуемым информационным ресурсом, а с другой стороны отсутствуют востребованность и необходимые интеллектуальные ресурсы анализа и оценки ресурсного потенциала аграрного производства с учетом различных региональных уровней и особенностей. Такая ситуация имеет место несмотря на проведение научных исследований, связанных с оценкой ресурсного потенциала региона в целом и его аграрного компонента в частности.

Важным обстоятельством является то, что регион является структурным элементом страны как социально и экономически, так и административно-территориально, так как представляет собой мезозвено между макро- и микроуровнями социально-экономической системы государства. То есть здесь мы наблюдаем определенную системную иерархию с надсистемой национального уровня и подсистемами муниципального уровня и уровня предприятий. Эта структура естественным образом изоморфна структуре ресурсного потенциала в целом и ресурсного потенциала аграрного производства в частности. Поэтому при исследовании ресурсного потенциала аг-

рарного производства отдельного региона (в нашем случае Ставропольского края) необходимо опираться на методологию системного анализа [3].

Исходя из этого, опираясь на данные проведенных нами исследований, был составлен обобщенный алгоритм системного исследования, который состоит из трех стадий: анализ, синтез и практическая реализация. Каждая стадия состоит из этапов, которые позволяют, по нашему мнению, детально проанализировать состояние аграрного сектора экономики и смоделировать модель его эффективного развития (таблица 1).

Реализация первого этапа исследования предусматривает обязательную структуризацию в разрезе основных компонентов ресурсного потенциала аграрного производства и по административно-территориальному признаку. Компонентная декомпозиция целесообразна путем выделения следующих составляющих: природно-ресурсная, трудовая, предпринимательская, финансовая, информационная, материально-техническая, научно-технологическая. Декомпозиция по административно-территориальному признаку осуществляется на уровне муниципальных образований.

Важным условием декомпозиции как этапа системного исследования является, во-первых то, что такой сложный объект как ресурсный потенциал аграрного производства региона расчленяется на относительно более простые дос-

Таблица 1.

Обобщенный алгоритм системного исследования ресурсного потенциала аграрного производства региона

Стадии исследования	Этапы	Содержание этапа
Анализ	I	Декомпозиция системы ресурсного потенциала аграрного производства региона
	II	Анализ факторов, состояния и тенденций развития компонентов ресурсного потенциала аграрного производства региона
	III	Формализация и системное моделирование динамических характеристик ресурсного потенциала аграрного производства региона
Синтез	IV	Формирование синтетической модели ресурсного потенциала аграрного производства региона
	V	Определение диапазонов изменения количественных и структурных параметров моделей ресурсного потенциала аграрного производства региона
	VI	Формирование инструментарной среды реализации модели
	VII	Построение системы экономико-математических и имитационных моделей
	VIII	Реализация системы моделей, верификация и анализ результатов
Практическая реализация	IX	Позиционирование ресурсного потенциала аграрного производства региона в системе ресурсного потенциала округа или экономического района
	X	Социально-экономическая интерпретация результатов моделирования и позиционирования
	XI	Разработка рекомендаций для регулирования ресурсного потенциала аграрного производства региона с учетом тенденций развития ресурсного потенциала округа (или экономического района) и страны

таточно однородные компоненты, более практически пригодные для количественного и качественного исследования, во-вторых, непременное обеспечение конструктивной возможности последующего объединения указанных компонент в единое целое. Это означает, что декомпозиция ресурсного потенциала аграрного производства региона обязательно должна производиться с учетом сочетания аналитических и синтетических этапов системного исследования.

Второй этап и для округа, и для региона заключается в аналитическом исследовании различными экономико-статистическими методами характеристик компонент ресурсного потенциала аграрного производства и идентификации тенденций развития всех этих компонент, результаты которых помимо самостоятельного значения предназначены также и для соответствующего использования затем в процессе экономико-математического и имитационного моделирования.

Формализация и моделирование на третьем этапе системного исследования предполагают использовании комплекса экономико-математических методов, включая построение трендовых моделей, а также адаптивных моделей характеристик ресурсного потенциала аграрного производства.

Четвертый этап основывается на использовании возможностей имитационного моделирования. Он основывается на результатах трех первых этапов системного исследования.

Пятый этап, по сути, представляет собой «настройку» моделей, прежде всего, имитационной с учетом настоящих и перспективных значений параметров исследуемой системы ресурсного потенциала. Задание диапазонов изменения параметров моделирования для различных составляющих системы моделей ресурсного потенциала аграрного производства осуществляется с использованием расчетно-экспертных методов.

Состав, агрегирование и уровень сложности применяемых инструментальных средств моделирования и прогнозирования значений параметров ресурсного потенциала аграрного производства определяются требованиями и ресурсной обеспеченностью решаемых задач, в том числе уровнем детализации и уровнем точности, интеллектуальными, информационными и технологическими возможностями проведения конкретного исследования (VI этап).

Для реализации сформированной системы моделей процессов формирования и развития ресурсного потенциала аграрного производства региона необходимо использовать широкий спектр методов математического моделирования на базе современных компьютерных технологий. При осуществлении имитационного моделирования предпочтительно опираться на имеющиеся соответствующие средства, например, можно использовать среду моделирования управленческих процессов PowerSim Studio 7 для гибкого и оперативного поливариантного прогностического исследования, включая проведение компьютерных экспериментов, процессов формирования и развития ресурсного потенциала аграрного производства с регулярным учетом вариаций в социально-экономической ситуации. Это будет следующим этапом исследования.

Верификация результатов моделирования и самих моделей производится как до реализации модели, так и в ходе реализации алгоритма и после нее по различным направлениям: логическая и экспертная оценка, сопоставление результатов, полученных на базе различных методов моделирования одних и тех же процессов формирования и развития ресурсного потенциала, использование ретроспективной информации аналоговых подходов и т.д.

Важнейшей задачей системного анализа ресурсного потенциала аграрного

производства региона является его позиционирование как в системе координат системы более высокого порядка (федеральный округ), так и соответствующее ранжирование его субъектов – муниципальных образований. Здесь помимо математического моделирования весьма полезно использование методов многомерного статистического анализа, в частности кластерного анализа. Это позволяет не только давать относительную оценку уровня развития ресурсного потенциала аграрного производства административно территориального субъекта соответствующего уровня, но и определить направления его развития [4].

В тех случаях, когда социально-экономическая интерпретация результатов моделирования и позиционирования ресурсного потенциала (десятый этап) частично или полностью не удовлетворяет экспертов по структурным, качественным или количественным характеристикам, целесообразно проведение трансформации системы моделей ресурсного потенциала аграрного производства региона, поэтому важным свойством этой системы моделей является ее открытость, модульность и принципиальная возможность актуализации и развития для обеспечения адекватности изменениям внешней и внутренней среды, а также требованиям решения новых задач.

Конечным итогом реализации каждого цикла системного исследования ресурсного потенциала аграрного производства региона является разработка научно обоснованных рекомендаций для осуществления регулирования ресурсного потенциала региона и его субъектов с учетом тенденций развития ресурсного потенциала округа, страны и мира.

Таким образом, разработанный алгоритм системного исследования функционирования и развития ресурсного потенциала аграрного производства региона, конструктивно учитывает сочетание анализа и синтеза, основан на использовании системы моделей и содержит рекомендации по реализации каждого этапа, что создает основу для широкого применения информационно-аналитических методов при обосновании рекомендаций и управленческих воздействий в области регулирования воспроизводственных процессов регионального ресурсного потенциала аграрного производства.

Литература

1. Основы теории хозяйственных систем // Учебное пособие. - Экономическая кибернетика. - ч.I. отв. ред. И.М. Сыроежин. - Л., 1974.

2. Голопузов Е.Н., Щадринцев А.И. Математические методы ранжирования экономических показателей // Экономический анализ: теория и практика, № 18(75) 2006.

3. Киселёва Н.Н. Киселёв В.В., Донев Д.Д. Моделирование устойчивости развития южно-российских регионов // Ученые записки СКАГС. – 2008. – №1.

4. Кистанов В.В., Вопросы системного подхода в исследованиях региональной экономики. – М.: 1976.

Сведения об авторе

Дешевова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры экономики, менеджмента и рекламы ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВОЕННЫХ ГОСПИТАЛЕЙ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Герман Р.Э.

Война, по словам выдающегося русского хирурга Н. И. Пирогова, – это «травматическая эпидемия». В первой половине XIX в. на Кавказе России нередко приходилось действовать военными методами. В ходе «замирения» Кавказа, в войнах с Турцией и Персией российские войска несли потери убитыми, ранеными и заболевшими. В любой войне более успешной оказывается, как правило, та сторона, чья медицина работает лучше, кто быстрее сможет излечить и вновь поставить в строй раненых. Такого рода задачи стояли и перед Россией. Для решения этих задач необходимо было создать сеть лечебных учреждений на территории, находящейся в непосредственной близости от театра военных действий, – в Кавказской губернии.

Функционирование системы лечебных учреждений Кавказской губернии во многом было ориентировано на удовлетворение потребностей военных. Это было обусловлено сложной военно-политической ситуацией на Кавказе. Все больные из проходящих воинских команд «для содержания и пользования» оставлялись в больницах приказов общественного призрения или в городских лазаретах. В Кизляре и Моздоке – двух городах, находившихся в непосредственной близости от театра военных действий с горцами – в 1814 году лазареты были переполнены. Эта проблема требовала вмешательства гражданского губернатора. Часть больных военного ведомства из переполненных гарнизонных лазаретов Кизляра и Моздока была поручена заботе гражданских властей губернии [1].

В 1836 году в Ставрополе был открыт военный госпиталь [2]. Сначала госпиталь не имел своего здания и располагался в домах, нанимаемых у частных лиц. Здания, нанимаемые для госпиталя, должны были находиться в «ближайшем расстоянии к Главному Госпитальному Корпусу в надлежащем устройстве с необходимыми при них другими строениями, как то: банями, кухнями, и сараями» [3].

После штурма аулов Старый и Новый Гоцатль в 1834 году русское командование на протяжении более чем двух лет ограничивалось отдельными экспедициями против «непокорных» аулов, в ходе которых российские войска несли высокие потери. Данная ситуация и заставила администрацию области основать еще один госпиталь, хотя он и находится сравнительно далеко от места боевых действий. К тому же через Ставрополь проходили воинские формирования, пополнявшие Кавказский корпус.

В течение всего хода Кавказской войны движение войск по территории Кавказской области было достаточно интенсивным. Войска направлялись из разных частей империи, многие военнослужащие, в особенности новобранцы, были непривычны к жаркому кавказскому климату. «Для улучшения средств к поданию заболевшим рекрутам медицинского пособия» было решено «сообразно прошлогодич-

ным примерам» учредить временные госпитальные отделения в селе Песчанокопском на 100 и в заштатном городе Александрове на 75 человек [4]. Инициатива учреждения временных госпитальных отделений исходила от военного командования. Подобным же образом госпитальные отделения учреждались в течение ряда лет [5]. В 1836-1839 годах «военно-временный» госпиталь функционировал в селе Песчанокопском по полгода и более, под него занималось от 40 до 50 обывательских домов [6]. Эти данные позволяют утверждать, что села казенных крестьян, расположенные возле дорог, играли существенную роль в медицинском обслуживании проходящих войск.

В летние месяцы число больных в Ставропольском госпитале уменьшалось, поскольку часть больных отправлялось «на воды» [7]. Госпитали оказывали врачебную помощь не только военнослужащим. Медицинских учреждений и кадров в области не хватало, «заболевших трудными болезнями казенных крестьян» было решено отправлять в ближайшие военные госпиталя [8]. К 1842 году в Кавказской области было 5 постоянных и 3 временных госпиталя.

Из всех городов Кавказской области Ставрополь был самым крупным, поэтому там был и самый большой госпиталь. Пятигорский госпиталь был меньше, но там могли лечиться больше офицеров, чем в любом другом госпитале. Это объяснялось наличием в Пятигорске источников минеральных вод. Временные госпитали учреждались, как правило, во время эпидемий и при поступлении большого количества раненых и больных солдат, а также в летнее время – период интенсивного движения воинских команд.

В зависимости от места расположения госпитали получали как бы определенную специализацию. В Ставрополе находился один из самых больших военных госпиталей Кавказа, но в него поступало «… гораздо менее хирургических оперативных случаев, нежели в другие небольшие госпиталя, лежащие ближе к месту военных действий» [9].

Из всех населенных пунктов Ставропольской губернии в Пятигорске было сосредоточено наибольшее число врачей. Старший доктор войск Кавказской линии писал: «Ни в одном месте Кавказской линии нет столько медицинских чинов, сколько в городе Пятигорске и вообще при минеральных водах» (80). Летом в Пятигорске «… собиралось обыкновенно значительное количество раненых и других больных, присылаемых сюда из разных частей Кавказа для лечения водами» [10].

В условия нехватки медицинских кадров для лечения гражданского населения значения наличия в губернии военных госпиталей возрастало. Не хватало не только врачей, но и среднего медицинского персонала – фельдшеров. Данная ситуация резко отрицательно отражалась на здоровье и численности государственных крестьян, вверенных попечению гражданской администрации губернии.

Поэтому гражданский губернатор Волоцкий в 1849 году предложил готовить фельдшеров из грамотных сыновей казенных поселян, обучение должно было проходить при военных госпиталях [11]. Командующий войсками на Кавказской линии утвердил предложение Волоцкого. Грамотных крестьянских мальчиков 10-12 лет стали направлять на обучение фельдшерской специальности в Ставропольский, Пятигорский и Георгиевский военные госпитали, распределяя затем по уездам губернии [12]. С помощью военных госпиталей, таким образом, удалось частично снять остроту такой проблемы, как обеспеченность поселений медицинскими кадрами.

Военно-медицинские учреждения, врачебные учреждения гражданского ведомства и воинские части, расквартированные на территории Ставропольской губернии (Кавказской облас-

ти), были тесно взаимосвязаны. Военные госпиталя лечили гражданское население, в них обучались медицинским навыкам будущие фельдшеры. Медицина гражданского ведомства во многом была ориентирована, как отмечалось выше, на удовлетворение потребностей военных. Здесь прослеживается общая тенденция – Ставрополье являлось базой для российских войск, действовавших на Кавказе.

Снабжение военных госпиталей медикаментами и аптечными припасами осуществляла Ставропольская Врачебная Управа через Ставропольскую Казенную аптеку. Для снабжения медикаментами отдаленных гарнизонов использовался «конно-подвижной магазин» [13]. Ставропольская Казенная аптека снабжала медикаментами госпитали не только Ставропольской губернии, но и всего Кавказа.

Стремясь как можно скорее закончить войну на Кавказе, российское правительство перебрасывало туда новые воинские формирования, пополняя состав Кавказского корпуса. В сентябре 1849 года 16 маршевых батальонов должны были проходить по территории Ставропольской губернии, направляясь в действующие войска. Для лечения заболевших в пути в селе Средне-Егорлыцком открывался временный госпиталь на 75 человек. На Ставропольскую Врачебную Управу возлагалось снабжение этого госпиталя медикаментами и «аптечными припасами» [14].

Во время движения маршевые батальоны останавливались в окрестностях Ставрополя на 6-дневный отдых. В населенные пункты, где останавливались батальоны, так же были направлены медикаменты. Движение войск по территории Ставропольской губернии в рассматриваемый период было весьма интенсивным, Кавказская война продолжалась. Обычно по пути следования воинских партий в наиболее крупных селях учреждались «военно-временные госпиталя». Но по мере строительства новых дорог маршруты передислокации армейских подразделений изменялись, а значит, вновь вставала проблема медицинского обслуживания заболевших военнослужащих. Так, в 1852 году была «окончательно открыта новая военная дорога от Среднего Егорлыка до Екатиринограда». Для «обеспечения заболевших из проходящих команд чинов» в некоторых местах новой дороги устраивались «госпитальные отделения» [15]. Эти госпитальные отделения было решено основать «в пунктах новой дороги, ближайшим к имеющимся на старой дороге госпиталям». Заболевших в дороге «воинских чинов» оставляли в госпитальных отделениях, а оттуда на обывательских подводах доставляли в ближайших госпиталь [16]. К середине XIX века в Ставропольской губернии и на Кавказской линии было расположено 17 госпиталей и лазаретов на в общей сложности на 4555 мест [17].

Происходили изменения и в сфере медицинского обслуживания гражданского населения. В 1857-1857 годах была учреждена медицинская часть при Ставропольской Палате Государственных Имуществ. К каждой административно-территориальной единице губернии был прикреплен штат медиков, на которых возлагались врачебные и врачебно-полицейские функции [18].

Итак, в условиях Кавказской войны на Ставрополье была создана система военных госпиталей, которая служила для лечения раненых солдат и офицеров. Удовлетворение материальных потребностей военных госпиталей на Кавказе возлагалось на гражданскую администрацию губернии (области). В условиях нехватки медицинских кадров и лечебных учреждений гражданское население получало медицинскую помощь именно в военных госпиталях. Функционирование госпиталей напрямую зависело от военно-политических факторов.

Источники и литература

1. Государственный архив Ставропольского края (ГАСК), ф. 87, оп. 1, д. 408, л. 9,12-12об.

2. Ставрополь в географическом, историческом, топографическом и статистическом отношениях // Кавказский календарь на 1855 г. Тифлис,1854. С. 485.

3. ГАСК, ф. 79, оп. 1, д. 1808, л. 2.

4. ГАСК, ф. 71, оп.1, д. 580, л. 1-1об.

5. ГАСК, ф. 444, оп. 1, д. 1175, л. 1-1об.

6. Там же. Л. 17.

7. ГАСК, ф. 71, оп. 1, д. 646, л. 3-3об.

8. ГАСК, ф. 65, оп. 1, д. 48, л. 20-21.

9. Пирогов Н. И. Отчет о путешествии по Кавказу. М.,1952. С. 59.

10. ГАСК, ф. 68, оп.1, д. 927, л. 6-9,13-16.

11. ГАСК, ф. 65, оп.1, д. 306, л. 1об.

12. ГАСК, ф. 66, оп. 1, д. 103. л. 64.

13. ГАСК, ф. 66, оп.1, д. 103. л. 146.

14. ГАСК, ф. 68, оп. 1, д. 927, л. 39-41.

15. Богословский В. С. Пятигорские и с ними смежные минеральные воды. – М.,1886. – С. 8-10.

16. Акты Кавказской археографической комиссии (АКАК). Т.2. – Тифлис, 1868. С. 251-252.

17. Там же. С. 930-932.

18. Пятигорск в исторических документах. – Ставрополь, 1985. – С. 41.

Сведения об авторе

Герман Роман Эдуардович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и права, автор более 120 научных и методических работ. Сфера научных интересов – история и историография Кавказской войны.

* * *

СВАДЕБНЫЕ ОБРЯДЫ И СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАЗАКОВ СТАНИЦЫ СТАРОПАВЛОВСКОЙ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКОВ

Гордиенко А.Б.

Терское казачество имело богатую историю, неповторимую культуру и собственный этнотерриториальный статус в Российской империи. Бурные события XX века, связанные с революцией 1917 г., Гражданской войной и становлением советского государства, привели к утрате этого статуса и забвению самобытных традиций терцев. В настоящее время бывшая территория Терского казачьего войска разделена между 6 субъектами Российской Федерации, а историко-культурное наследие терских казаков распылено. Системная работа по его изучению и сохранению не ведется. Все это актуализирует проблемы исследования самобытной культуры казачьего населения Терека.

В числе прочих, данную задачу ставит перед собой масштабный экспедиционный проект «Ставрополье, век XX», осуществляемый Ставропольским историко-культурным и природно-ландшафтным музеем-заповедником им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве при поддержке Министерства культуры Ставропольского края и краевого Комитета по делам национальностей и казачества. Проект был запущен в 2002 г. Его целью является, как сбережение элементов традиционной культуры народов края, так и сохранение исторической памяти наших земляков о событиях XX столетия.

В ходе полевых исследований было опрошено около 200 респондентов, многие из которых являются старожилами и обладают уникальной информацией по истории своих населенных пунктов. Кроме того, было собрано 492 предмета музейного значения [1: 107] .

Первой попыткой обратиться к традиционной культуре терского казачества в рамках проекта, стала экспедиция 2006 г. в станицу Боргустанскую Предгорного района Ставропольского края. Этот населенный пункт был основан в 1825 г. и в начале XX в. относился к Пятигорскому отделу Терской области [2: 12].

С учётом опыта, приобретенного в ходе данной экспедиции, научные сотрудники Ставропольского государственного музея-заповедника решили провести исследования в станице Старопавловской Кировского района (лето 2013 г.). При этом ученые ставили перед собой следующие задачи:

1. Изучить ремесленные, трудовые и бытовые практики, семейные обычаи и религиозные традиции, характерные для местного населения на протяжении XX в.
2. Исследовать особенности социального уклада и менталитета казаков станицы Старопавловской.
3. Выявить то, как глобальные события XX столетия (Гражданская война, коллективизация, Великая Отечественная война, Перестройка, возрождение казачества) отразились на судьбе жителей изучаемого населенного пункта.
4. Произвести сборы предметов музейного значения.
5. Провести фотофиксацию исторических объектов станицы Старопавловской.
6. Создать фонотеку воспоминаний коренных терских казаков-старожилов.

Станица Старопавловская была не случайно выбрана в качестве объекта этнографического изучения. Это одно из наиболее старых казачьих поселений на территории нашего края. Согласно народным преданиям, а также на основании сохранившихся документальных ис-

точников, она была основана в 1773 году яицкими казаками – участниками восстания 1772 года, которые, скрываясь от наказания, бежали с Яика (река Урал) на территорию Северного Кавказа.

Первоначально 13 семей беглых казаков поселились на правом берегу реки Куры, чуть ниже её излучины, поэтому поселение назвали Правобережным. 18 сентября 1777 года рядом с казачьим поселением была заложена Павловская крепость Азово-Моздокской оборонительной линии. В её гарнизоне служили казаки Волжского полка. Летом 1778 года сюда стали прибывать семьи с Волги и Хопра. Правобережное было переименовано в станицу Павловскую. Процесс переселения в станицу был завершен в 1781 году. К этому времени здесь числилось 334 души мужского пола (из них – 3 офицера, 3 урядника и 105 казаков).

Основным занятием населения станицы было несение охранной службы в крепости, также казаки участвовали в различных военных экспедициях на Северном Кавказе. Непосредственно же на пограничную линию к реке Малке, были вынесены посты Пробежной и Соленобродский. Они находились в 12 километрах от станицы. Сначала на эти посты отправлялись дежурные наряды. Затем вблизи постов стали основывать так называемые городки с населением по 7-10 семей. С 1826 года началось переселение из станицы на территорию этих постов. К 1829 году на новом месте в 130 дворах уже проживало 669 жителей.

Вначале переселенцы называли свое новое поселение станица Пробежная, а с 1852 года за этим населенным пунктом закрепилось название Старопавловская. [3: 287-288]. В центре станицы стояла церковь, а вокруг нее правильными квадратами шла жилая застройка. С севера станицу прикрывал рукотворный овраг Неволька с проточной водой из реки Малки.

Гордостью станицы, её своеобразной эмблемой стал дуб, по преданию посаженный в честь переселения с Куры на Малку в 1826 году. Его высота – 21,3 м, периметр у основания – 4,35 м. Этот дуб до нынешнего времени растет в центре станицы и является очень почитаемым местом для её жителей.

Необходимо отметить, что историческая память о славном казачьем прошлом по сей день бережно хранится станичниками. Точно так же, как и элементы бытовой казачьей культуры. В частности, это касается традиций свадебного обряда терского казачества. Они были частично сохранены, а частично бережно воссозданы усилиями местного фольклорного коллектива «Терские казаки», и являются важной частью общественной жизни станицы.

По данным интервью со старожилами и знатоками казачьего фольклора, традиционным типом семейного объединения для старопавловцев в течение XIX – первой половины XX века была большая патриархальная семья. В такое семейное объединение, как правило, входило три поколения родственников: старшая семейная пара, её сыновья с женами, и их дети.

Коренная жительница станицы, Л.Ф. Губина (1939 г.р.) так описывает семью, куда попала после замужества её бабушка: «Бабушка моя говорила, вот её взяли [замуж], их [родственников мужа] восемнадцать душ было. Вот такая, грит, семья. И вот утром рано, в три часа ночи, встаю… Тогда же как, печки растапливали… Напеку, грить, гору блинов… Они встали: раз, и всё съели. И снова начинается готовка. Восемнадцать человек! А потом уже они [бабушка с дедушкой] сами там отделились, хатку себе начали строить» [4].

Таким образом, традиция сохранения большесемейных коллективов в станичной среде оказалась весьма устойчивой. И если даже такой коллектив распадался из-за разрастания входящих в него малых семей, родственники, как правило, селились неподалеку друг от друга.

Жительница станицы Е.М. Хопёрская (1928 г.р.) так рассказывает о первопосе-

ленцах станицы: «Когда приехали первые Кудины, тут Кудин Захар жил. Рядом – Семён, потом – Иван, а потом Самуил. А три их сестры замуж вышли, разъехались. Чмелёв Фёдор приехал, он поселился в сторону хутора, и там Чмелёв курган, Чмелёва степь. А есть еще Балютина гора, Балютина речка, и сад Балютин. Кудина гора, Кудина речка, и Кудин сад. Харина гора, Харина речка и Харин сад под горой. А еще, Колковы на углу жили. И был Колков извоз» [4].

Патриархальные традиции большой семьи, когда старшая семейная пара выступала главной в доме, оказали своё влияние и на свадебную обрядность. В частности, именно старшие родственники, зачастую, занимались выбором будущего брачного партнера. Хотя, в некоторых семьях, порой, учитывалось и мнение молодых. Как отметили участницы фольклорного ансамбля «Терские казаки»: «Насильно не отдавали [замуж], но родители всё равно советовали» [4].

Цикл свадебных мероприятий традиционно включал несколько этапов. Первый из них – сватовство. В качестве сватов выступали наиболее уважаемые родственники и соседи. Сваты под видом купцов или странников входили в дом невесты и заводили иносказательную беседу. Если жених был совсем не по душе хозяевам дома, то они не предлагали даже сесть, и это означало отказ. Но если родители невесты и были рады сватам, то они все равно не давали сразу согласия – обычай требует, чтобы сваты приходили 3 раза. При этом, описывая обряд сватовства, многие респонденты отмечали, что родители потенциальной невесты заранее, неофициально, давали понять о своем решении. И сватов, как правило, не посылали в дом, где они могли получить отказ [4].

Когда родители невесты давали согласие на брак, вечером в их доме собирались родственники. Невесту и жениха отводили в другую комнату на «первое свидание». Родня жениха угощала будущих родственников, даже в доме невесты вином, «хлебом-солью». Когда родственники невесты выпивали по три стакана вина, они усаживали за стол родственников жениха. Выпив по три стакана вина, те приглашали всех идти «печи глядать», т. е. осматривать хозяйство жениха.

В доме жениха совершался обряд рукобития. Родители вступающих в брак договаривались, сколько должна будет заплатить виновная сторона в случае расстройства свадьбы. Договор закреплялся рукобитием.

В первое после рукобития воскресенье устраивали своды. Во время этого обряда родители молодых окончательно договаривались об условиях и дне свадьбы, определяли расходы, приданое. Изменение этих условий после сводов не допускалось.

Как правило, свадьбы играли осенью, после окончания сельскохозяйственных работ. Коренная жительница станицы Н.Т. Наседко (1940 г.р.) замечает: «Всяко играли, и весной тоже… Но чаще осенью, когда уборка [урожая] пройдет. Конец октября настал, и пошли свадьбы» [4].

Старожилы утверждают, что непосредственно в свадебной церемонии раньше принимали участие только взрослые и семейные люди. Для молодежи же устраивались вечерки в доме невесты, накануне свадьбы. Отсутствие юношей, девушек и подростков на свадьбе станичники объясняют воспитательными мотивами.

В день свадьбы, с утра, от жениха к невесте приходила сваха и вместе с девушками, под их песни начинала «убирать невесту к венцу». В это время будущий супруг просил благословения у родителей. После него, поезд жениха отправлялся к дому невесты.

Когда будущие молодожены уезжали в церковь, мать и отец невесты оставались дома и при помощи других родственников переносили приданое невесты в дом жениха. Перенос приданого, зачастую,

превращался в целую процессию и сопровождался песнями и прибаутками. Например, при несении сундука, родственники провозглашали: «Сундук полон, железом окован!» [4].

В церковь первыми вступали жених и невеста. В углу сваха заплетала волосы невесты в две косы. После венчания все отправлялись в дом жениха. Затем, свадебная процессия с песнями двигалась в дом невесты. Праздничное застолье длилось три дня. Наряду с сакральным смыслом (в восточнославянской традиции число «три» считалось счастливым), это было связано с обилием гостей, желающих поздравить и одарить молодых.

Своеобразие свадебного обряда терского казачества, заключается в сочетании восточнославянских и горских традиций. Влияние последних, например, проявлялось в стрельбе из ружей в воздух во время вхождения поезда жениха во двор невесты. А восточнославянские корни обнаруживает сохраненный станичниками песенный фольклор, который стал неотъемлемой частью каждого из этапов свадебной церемонии.

Сложившись издавна свадебные традиции и обычаи в некоторых чертах сохраняются в станице и по сей день.

Литература

1. Гордиенко А.Б. Устные источники о развитии кустарных промыслов на Ставрополье в фондах Ставропольского государственного музея-заповедника // Прозрителевские чтения: Сборник материалов научно-практической конференции. Выпуск 6. – Ставрополь, 2011. – С. 107-110.

2. Гордиенко А.Б. Опыт изучения традиционной казачьей культуры в ходе реализации проекта «Ставрополье, век XX» // Прозрителевские чтения: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Выпуск 7. – Ставрополь, 2013. – С. 11-14.

3. Колесников В.А. Станицы Ставрополья. Историко-статистический и топонимический справочник (последняя треть XVIII в. – 1917 г.). – М., 2012.

4. Полевой материал отдела этнографии СГМЗ.

Сведения об авторе

Гордиенко Андрей Борисович – заведующий отделом этнографии Ставропольского историко-культурного и природно-ландшафтного музея-заповедника им. Г.Н. Прозрителева и Г.К. Праве, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Автор 12 научных публикаций. Сфера научных интересов: локальная история, этнография, история повседневности.

* * *

РАЗВИТИЕ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ НА СЕВЕРО-ВОСТОЧНОМ КАВКАЗЕ КАК ФАКТОР УСКОРЕНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX В.)

Кулешин М.Г.

Не последнюю роль в формировании нового экономического пространства на Северном Кавказе сыграли пути сообщения. В 1857 г. в Российской империи образовано Главное общество российских железных дорог – частная организация, которая активно поддерживалась правительством. Решение о строительстве отдельных веток принималось Обществом совместно с правительственными органами: Комитетом министров и Департаментом государственной экономики Государственного Совета. Правительство придавало огромное значение железнодорожному строительству на Северном Кавказе, поскольку с его помощью оно надеялось окончательно привязать край к России.

Так Великий Князь Михаил Николаевич в январе 1869 г. отмечал, что «<…> Кавказ покорен и спокоен, дабы упрочить это покорение, нужно покорение духовное, которое возможно лишь при условии сокращения расстояний, отделяющих Кавказ от империи, <…> только железная дорога может прикрепить Кавказский край к России, навсегда прочными и неразрывными узами, тогда, быть может, не в далеком будущем Кавказа не станет, а будет лишь продолжение Южной России до азиатской ее границы» [1].

В начале 1870 года правительство поддержала идею соединить Кавказ с центром империи железнодорожным путем. Решение о строительстве железной дороги Ростов-Владикавказ было принято на совещании с участием императора, тогда дорогу включили в состав так называемых «неотложных железных дорог» стратегического значения. Император Александр II 2 января 1870 г. повелел: «Линию от Ростова до Владикавказа включить в сеть главнейших железных дорог и обеспечить исполнение этих дорог преимущественно пред другими» [2].

Сквозное пассажирское и товарное движение по всей линии Ростово-Владикавказской железной дороги было торжественно открыто 2 июля 1875 г. (позже, в 1884 г., переименованной во Владикавказскую железную дорогу). С сооружением в 1894 г. Петровской ветки Владикавказской железной дороги (Беслан-Петровск) были созданы условия для развития нефтяной промышленности Северо-Восточного Кавказа. Между Владикавказом и Грозным начал ходить дилижанс, и сообщение с центральными губерниями России шло теперь для Чечни не окружным путем, а значительно короче – через Владикавказ.

Значительную роль в развитии торговли на Северо-Восточном Кавказе сыграли железные дороги, которые способствовали разрушению патриархальных устоев горской деревни. Железные дороги сближали горцев с русским народом и его культурой. В 1876 г. один из горцев писал: «Против могущественного напора цивилизации не устоят никакие традиции старины. И, слава Богу, что цивилизация забросила к нам луч свой; наконец мы видим и железную дорогу: свист локомотива оглушает нас, мирных граждан, и напоминает нам ежедневно, что и мы присоединились к семье цивилизованной Европы» [3].

На территории Терской области все дороги делились на участки, на основании особых административных правил к каждому участку приписывались аулы,

жители которых подвергались ответственности в виде штрафов, административных ссылок, содержания под караулом за всякий случай убийства, разбоя или грабежа, произошедшего на приписываемом участке. Проходящая по области Ростово-Владикавказская железная дорога тоже была поделена на участки, и к каждому из них приписывались аулы, которым вменялась в обязанность заботиться о целостности железнодорожных путей. С этой целью аулы содержали за свой счет особую стражу.

Постройка владикавказской железной дороги через территорию Северо-Восточного Кавказа закрепила и упрочила экономические связи края с ведущими промышленными районами Российской империи. По мнению кавказского исследователя З.Х. Ибрагимовой, «<…> Эта дорога привязала Кавказ к России в стратегическом смысле надежнее, чем это могло сделать поселение 100 000 новых колонистов на Северном Кавказе» [4].

С устройством Ростово-Владикавказская железной дороги торговая деятельность, как нами выше отмечалось, значительно оживилась, только в 1900 г. по железной дороге было перевезено товаров в 15807873 пуда [5].

Работа кубанского статиста Ф.А. Щербины является, единственной в дореволюционной литературе, где рассматриваются экономические сдвиги, которые произошли в результате проведения Владикавказской железной дороги. Автор справедливо отмечает, что данная дорога способствовала в сильнейшей степени изменению хозяйственного строя «<…> быстро и бесповоротно начали заменяться скотоводческие формы хозяйства земледельческими»[6]. Железная дорога открыла возможность сбыта земледельческих продуктов почти на местах их производства, способствовала возникновению новых торговых центров, усилению притока коренного и пришлого населения».

По нашему мнению, функционирование железной дороги оказало влияние и на изменение структуры торговли: благодаря увеличению рынка сбыта наблюдался рост торговли хлебом, что в значительной степени повлияло на развитие товарного земледелия. Рост хлебной торговли привел к увеличению посевных площадей, а помимо структуры торговли переменились традиционные торговые пути, товарораспределительные центры. Однако не стоит и преувеличивать значения этой железной дороги, поскольку Ростово-Владикавказская дорога почти десять лет после своего открытия была убыточной. Отчасти это было связано с рядом не урожайных лет и неблагоприятной экономической конъюнктурой тех лет. Не меньшее значение имело игнорирование властями экономических интересов региона, так как дорога была проложена по самому короткому пути, и она обходила такие важные административные центры, как Ставрополь и Екатеринодар.

Шоссейные пути сообщения также имели громадное значение для благосостояния населения. Русский ученный Е. Марков отмечал, что «<…> Хорошая дорога – вот первая артерия, по которой обыкновенно вливается в страну цивилизация» [7].

В этом отношении, до второй половины XIX в. Северо-Восточный Кавказ находился в не удовлетворительном положении. В прежнее время сооружение дорог служило одним из действительных средств к покорению края и упрочнению России в регионе. «С окончанием Кавказской войны, дороги приобретают значение общеполезных путей сообщения преимущественно для торговли и промышленности» [8]. Наместник Кавказа Михаил Николаевич указывал, что «<…> устройство колесных путей в местностях, обитаемых горцами, где по большей части, или вовсе не было дорог, или были пешеходные или вьючные тропы, и то в большинстве случаем годные для сообщения не во всякую пору года, – составляет предмет первоначальной важности как в видах упрочнения пра-

вительственной власти в этих частях края, так и в видах экономического и гражданственного их преуспевания» [9].

Раньше приходилось ездить по горным тропинкам, которые на страшной высоте лепятся по краям гор. Местами эти тропинки были настолько узкие, что едва-едва по ним можно ехать одному, иногда она прерывалась расселенной. В этом случае путнику приходилось перебираться по мостику, состоящему из двух жердей, поверх которых наложены плоские камни. Такой мостик дрожит и качается под тяжестью человека.

Первым примером возможности построения хорошей дороги показало горцам правительство, как отмечала газета «Терские ведомости», «<…> это природное шоссе начинается у селения Алагира, расположенного у выхода из ущелья на плоскость р. Ардона и вдоль этой реки идет вверх, переходя с одного берега на другой, доходит до селения Зарамака, а затем по Мамисонскому ущелью поднимается на Кавказский хребет и переваливается в Кутаисскую губернию. Длина ее в пределах Терской области от Алагира до перевала составляет приблизительно около 60 верст» [10].

В первое время после образования Терской области горцы не принимали участия в строительстве дорог, а обязанность их возведения возлагалась исключительно на армию и войска, едва успевшие окончить труд покорения края. По мере того, как администрация приобретала влияние на население, горцы постепенно стали сами принимать активное участие в устройстве путей сообщения как за плату, в качестве наемных рабочих, так и безвозмездно, прокладывая, по общественным приговорам второстепенные, а иногда даже и значительные дороги. Данный факт служит неоспоримым доказательством, как разумного влияния администрации, так и значительного шага, сделанного вперед самими горцами на пути развития и сближения с Россией.

В Ичкеринском округе в течение трех лет была построена дорога в ущелье Хулхулау, Аргунском округе дорожное сообщение связывала крепость Шатой с укреплением Буни, а также между наиболее крупными аулами, лежавшими вокруг Шатоевской крепости. Вьючная дорога между аулами Цугуной и Верхние Варанды была перестроена в колесную. Общая протяженность этих дорог составила 60-65 верст. Все они были проложены в октябре 1868 г. совместно с горским населением. В период строительства использовался труд 14 000 человек. Осенью 1876 г. в Введенском округе Чечни при ремонте старых и строительстве новых дорог и мостов участвовало 1920 человек [11]. С момента окончания войны до 1870 г. совместно проложено колесных и аробных дорог около 375 верст [12], что значительно улучшало экономику региона, а также культурные контакты, как внутри области, так и с ее соседями.

Необходимо отметить, что к концу XIX в. горцы уже сами активно строили себе дороги, без участия администрации. Газета «Терские ведомости» отмечала, что «<…> население, не имея с плоскостью в прежнее время даже порядочной тропы для верховой езды, в настоящие время располагает для колесного сообщения весьма порядочной дорогой, разработанной местным населением за свой счет» [13].

Такие работы производились и при помощи со стороны властей: деньгами для покупки инструментов, пороха, или откомандированием небольших команд нижних чинов, для трассировки дорог и руководства непривычными к подобному делу жителями [14].

По просьбам жителей Чеченского и Кабардинского округов, с разрешения Кавказского наместника, взамен отбывания земских повинностей, население обложили денежным сбором, в первом округе – по 20, во втором – по 40 копеек с дыма [15]. Современник Н.С. Иваненков так отзывался об исполнении горцами

земских повинностей: «<…> дороги везде содержатся окрестным населением довольно исправно, за исключением таких мест, где сползает земля, или случаются частые размывы дорог дождями, каменные обвалы. Дороги хорошо разработаны и усыпаны природным щебнем, только не особенно прочным, как и все здешние природные породы. По этой же причине они часто портятся: то от сползаний пластов земли в реку, то от простого разрушения горных пород от действия воды, солнца и ветра» [16].

Ардасенов А. в конце XIX в. писал, что «<…> в настоящее время горцы Северного Кавказа вступают в новый период жизни. Современная торгово-промышленная жизнь начинает касаться их все более и более <…> благодаря улучшенным путям сообщения, в особенности, железным дорогам, сблизившим пространства и народы. Новые экономические отношения, в которых горцу приходится теперь действовать, волей или неволей, как более развитые и могущественные, подвергают его хозяйственный быт, культуру серьезному испытанию, увлекая за собой и подчиняя своему влиянию» [17].

С развитием на Северо-Восточном Кавказе таких отраслей специального торгового земледелия, как производство льняного и подсолнечного масла, табаководство, возрастали и их товарные перевозки. Рост товарного потенциала сельскохозяйственного производства Северного Кавказа был связан с активизацией товарных связей внутри самой области, ее контактами с другими районами Российской империи. Однако Терская область представляла в природном отношении регион с ярко выраженной вертикальной зональностью. Наличие равнинной, предгорной и горной зон создавало неравноценные возможности в экономическом развитии населения. Наиболее быстро торговые отношения шли на плоскостных землях.

Присоединение Кавказского края к Российской империи создало условия для укрепления не только политических и экономических, но и культурных связей Северного Кавказа с Россией. К концу века российские управленческие структуры сумели приспособиться к политико-экономическим особенностям края, местным традициям и обычаям горцев, а в отношениях между живущими на данной территории народами возникла тесная на бытовом уровне межэтническая кооперация, в итоге приведшая к взаимопроникновению культур и мирному сосуществованию. Стал происходить взаимополезный процесс заимствования технических достижений и хозяйственного опыта в сельском хозяйстве, промышленности, транспорте, строительстве ирригационных сооружений, как для горцев, так и для славянского населения. В области получает развитие промышленное производство. Изменение экономической инфраструктуры привело к изменению характера и объемов хозяйствования. Уровень жизни и благосостояния населения к концу XIX в. значительно выросли.

Не последнюю роль в формировании нового экономического пространства на Северном Кавказе сыграли пути сообщения. Вторая половина XIX в. – время появления первых шоссейных, а затем и железных дорог. Постройка Ростово-Владикавказской железной дороги закрепила и упрочила экономические связи края с ведущими промышленными районами Российской империи. Функционирование железной дороги, развитие густой сети шоссейных дорог оказали влияние на изменение структуры торговли: благодаря увеличению рынков сбыта наблюдался рост торговли хлебом, что в значительной степени повлияло на развитие товарного земледелия и дало мощный толчок к расширению внутреннего рынка.

Литература

1. Наша железнодорожная политика по документам архива Кабинета министров. – СПб., 1902. Т. 2. С.35.

2. Сборник сведений о железных дорогах. — СПб., 1875. С. 99.

3. Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. IX. – Тифлис, 1876. С. 111-112.

4. Ибрагимова Чеченская история. – М., 2002. С. 337.

5. Отчет начальника Терской области и Наказного атамана Терского казачьего войска о состоянии области и войска за 1900 г. – Владикавказ, 1901. – С.100.

6. Щербина Ф.А. Общий очерк экономических и торгово-промышленных условий района Владикавказской железной дороги. – Вып.1. – С.11.

7. Марков Е. Очерки Кавказа. – СПб-М., 1887. – С.33.

8. Отчет по Главному управлению Наместника Кавказского за первое десятилетие управления Кавказским и Закавказским краем Его Императорским Высочеством Великим князем Михаил Николаевичем 6 декабря 1862 – 6 декабря 1872 гг.– Тифлис, 1873. – С. 13.

9. Всеподданнейший отчет Главнокомандующего Кавказской армией по военно-народному управлению за 1863-1869 гг. – СПб., 1870. С. 90.

10. Терские ведомости. – № 2.– 1884.– С.2.

11. . Из истории Социальных отношений и классовой борьбы в Чечено-Ингушетиии в последней четверти XIX в. // Социальные отношения и классовая борьба в Чечено-Ингушетии в дореволюционный период (XI- начало XX вв.). – Грозный, 1979. – С. 106.

12. Всеподданнейший отчет Главнокомандующего Кавказской армией по военно-народному управлению за 1863-1869 гг. – СПб., 1870. С. 92.

13. Терские ведомости.– № 2. 1884. – С.2.

14. Всеподданнейший отчет Главнокомандующего Кавказской армией по военно-народному управлению за 1863-1869 гг. – СПб., 1870.– С. 91.

15. Всеподданнейший отчет Главнокомандующего Кавказской армией по военно-народному управлению за 1863-1869 гг. – СПб., 1870. – С. 93.

16. Терский сборник / Под. ред М.А. Караулова. Вып 7. – Владикавказ, 1910. – С. 142-143.

17. В. Н. Л. Переходное состояние горцев Северного Кавказа // Новое обозрение. № 4266. – Тифлис, 1896. С. 20.

Сведения об авторе

Кулешин Максим Георгиевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Автор более 15 научных и учебно-методических работ и 1 монографии.

* * *

КУЛЬТУРНЫЙ МИР ПРОВИНЦИАЛКИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В. (НА МАТЕРИАЛАХ ПЕРИОДИКИ СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Нестерова В.Л., Нестеров А.С.

Для воссоздания картины культурного мира женщин Ставропольской губернии второй половины XIX – начала XX в. необходимо представить историческую оценку деятельности дамских обществ, кружков, образовательных учреждений для женщин.

За время проведения буржуазных реформ 60-70-х гг. XIX столетия происходила бурная социализация женщины. Повышается и уровень социокультурной мобильности женского населения. Пользуясь возможностями пореформенной России, женщины переставали быть узницами своих деревень, с уверенностью осваивали более цивилизованный город. В стремлении прокормить себя и своих детей, чаще всего переселялись вдовы, но встречались и случаи побега в город сельчанок от своих мужей. Таим образом, в город переселялась наиболее мобильная и предприимчивая часть уроженок сельской местности.

Попадая в городскую среду, материально обеспеченная женщина стремилась изменить свой внешний облик, приблизиться к типу столичной дамы. Внешний облик женщины, её одежда, обувь, головной убор, аксессуары отражали экономическое, социальное положение в обществе и были определенными символами её образа жизни. Это те не многие составные элементы, части женского культурного мира. Именно эти составные элементы формируют содержание женской истории, женского образа.

Периодическая печать является одним из важнейших источников при изучении Ставропольской губернии, позволяющая воссоздать события и факты второй половины XIX – начала XX в. Благодаря информативной функции периодики история повседневности предстает во всем многообразии. Данный вид источника в региональном аспекте позволяет детально рассмотреть процесс социализации женщин, правильно определить ее социальное предназначение в условиях той исторической действительности, в которой находился данный регион в исследуемый период. Периодическая печать позволяет изучить общество «изнутри», проследить динамику экономических и политических изменений, трансформацию ментальных установок.

Периодическая печать Ставропольской губернии исследуемого периода представлена в основном газетами, и только с 1873 г. свет увидел журнал «Кавказские епархиальные ведомости». Среди его публикаций наибольший интерес для читателей представляли «Материалы для истории Кавказской Епархии», «Исторический очерк Ставропольского духовного училища» – материалы, освещающие жизнь региона. Специальных периодических региональных изданий, ориентированных на женскую аудиторию не было. Эволюцию женского образа в Ставропольской губернии можно проследить по документам архивных фондов, анализируя периодические издания.

Так в «Ставропольских епархиальных ведомостях» за 1907 г. размещена статья, посвященная женскому вопросу «Типы женщин и идеалы женщины». В статье представлено многообразие различных типов женщин, которые обладали специфическими критериями, но все эти образы наполнены идеей полезности оте-

честву любыми средствами. Присутствует также тема борьбы женщины за свои права, так как рубеж XIX–XX вв. – это время активизации женского движения.

В материалах говорится: когда женщина вооружится возможными для нее благами истинной культуры, когда использует все природные, личные свои силы, когда, наконец, она будет вместе с тем истинною христианскою, только тогда она может истинно бороться за поруганные в настоящее время свободу, братство и равенство, только тогда борьба ее разрешится множеством побед для общего процветания, прогресса, счастья людей.

Статья в «Ставропольских губернских ведомостях» №13 за 1906 г. «К «женскому вопросу» в нашей духовной среде», написанная Диаконом Тихоном Акинфиевым представляет наглядное понимание женской темы в духовной среде. Автор пишет: «Уже теперь, на заре новых условий общественной жизни русского народа, все больше и больше раздаются голоса о расширении прав женщины. Культивируясь, человечество вообще и русское в, частности, должно сознать, что якобы препятствующие равноправию женщины: легкомыслие, ветреность, неустойчивость в убеждениях и другие отрицательные качества, во-первых, в равной мере присущи и решителям судеб вселенной – мужчинам, а во-вторых, если качества эти чаще и заметнее проявляются у женщины, то не потому, что оно существо низшее, а единственно благодаря тем условиям, в которые женщина поставлена не Богом, Творцом вселенной, а человеком, равною ей тварью.

Пробыв целые века в рабстве у мужчины, женщина естественно должна была разработать у себя в совершенстве только рабские качества: ложь, хитрость и коварство. Но вот, двери теремов открыты, решетки спилены и, хотя женщина-раба не награждена равными с мужчиной правами, но ее признали человеком и женщина доказала, что она человек.

Присматриваясь к современной нашей женщине труда, мы должны сознаться, что дела она не портит. Везде, куда только допущена интеллигентная женщина, как сотрудница мужчины, она не только внесла своеобразную атмосферу порядочности, сдерживающей разнузданность более совершенной, как принято думать, половины человеческого рода, но и в работе оказалась терпеливой, аккуратной, добросовестной.

Многие боятся, что деловая женщина лишится своей женственности и привлекательности, как женщина, современно нами признаваемая и жизнь от того, видите ли, потеряет всю свою прелесть. Стыдное эгоистическое рассуждение тупых, бесстыдных сластолюбцев, привыкших смотреть на женщину через призму своих низменных, необузданных страстей.

И так, голоса за права женщины слышатся все настойчивей. Возражений им нет. А этот значит: пройдет гремящий и сокрушающий ураган, очистится небо, заблестит солнышко. Жизнь, другая жизнь потечет своим равномерным порядком, и женщина займет в ней должное нерабское положение. Но другая жизнь предъявит и другие условия желающим жить не в смысле только животного существования. Предъявит она их и русской женщине вообще, а также и женщине нашего сословия. Только умственно развитая женщина выдвинется вперед. Обидно и больно будет видеть, если наши дочери принуждены будут лишь с завистью смотреть на участниц житейского пира свободы и хотя бы относительной равноправности.

В то время, когда другие с боем ищут себе права, хотя многие по юности и неразумию заявляют о них подчас смешно, а подчас и нелепо, наши дочери, «смирехонько сидят», сидят и ждут. Но это не значит, что нет у них нужды. Это только значит, что милостивый Бог, быть может, за многострадальность их матерей, щадит детей от страшных, иногда кровавых случай-

ностей стихийного житейского бурелома, переживаемого нашей дорогой родиной.

Честь и слава вам юницы, сумевшие в хаотическом водовороте текущих событий сдержать свои юные страсти!

За вас должны сказать другие, жизнью наученные сдержанней, спокойней предъявлять свои требования.

Честь и слава вашим руководительницам, сумевшим внушить доверие к себе! Да, другие должны, обязаны сказать. – Обеспеченное, независимое положение девушки, а также осмысленное, нерабское и достойное «венца творения» положение жены и матери может быть достигнуто только единственным путем, путем развития мышления и приобретением, по возможности, всесторонних научных познаний. Только эти два рычага, драпированные правильно развитыми, присущими женщине, душевными качествами любви и ласки выдвинуть ее на должную высоту и позволить занять независимое положение в жизни.

Но при существующей ограниченной программе нашего епархиального училища, закрывающей питомицам его доступ в высшие учебные заведения, так скудно снабжаю трудно щей учащихся научными познаниями и плохо развивающей способность мышления, трудно им, очень трудно уповать на лучшее положение, чем народной учительницы, да и то лишь церковной школы, или в лучшем случае жены сельского пастыря.

Расширить программу училища и, по меньшей мере, уравнять ее с программой светских средних учебных заведений – дело неотложной необходимости. Рассмотреть, расширить в удовлетворительном смысле этот вопрос и настоятельно ходатайствовать о немедленном его применении к жизни – есть одна из неотложнейших обязанностей нашего будущего епархиального съезда. Откладывать этот вопрос, значит обрекать наших дочерей на грустное положение бесправных недоучек. А это и больно, и обидно, и в высшей степени несправедливо. Если мы оставим существующее положение епархиального училища в учебном отношении неизменным к лучшему, тот будем непростительно виновны перед подрастающим поколением нашего сословия, которое вправе будет бросить нам тяжелый, но справедливый упрек в беспечности о детях своих.

Проведение в жизнь всех намеченных русским обществом реформ, в виду их многочисленности и сложности механизма управления нашей громадной России, естественно может задержаться на некоторое время. Может задержаться по тем же причинам и реформа епархиального училища. Таким образом, девицы, обучающиеся в настоящее время, обречены остаться с ограниченными познаниями. Устранить это нежелательное положение, хотя отчасти, духовенство может само, не дожидаясь утверждения новой программы законодательным путем.

Не безызвестно, что знание языков: немецкого и французского, или хотя бы одного из них, дает большие преимущества в жизни. Некоторые девицы, волею судеб обреченные, или сами пожелавшие, существовать собственным трудом, живут только знанием этих языков. У нас в России есть бесчисленное множество коммерческих предприятий, где знание языков так дорого ценится. Наконец возьмем, хотя почтово-телеграфное учреждение, куда доступ женщинам давно уже открыт, – оно дает большие преимущества знающим иностранные языки.

В настоящее время обучение языкам в нашем епархиальном училище стоит очень дорого, – по 10 р. каждый. Удешевить обучение им необходимо теперь же. Мы не жалеем средств на хорошую удобную обстановку училища с хозяйственной стороны и в этом отношении можем даже хвалиться, что наши дети учась пользуются большими удобствами, чем живя дома у родителей. Это весьма отрадно. Но отчего бы нам не изыскать

средств и на преподавание трактуемых предметов. Ассигновать на первое время определенную сумму хотя бы из средств епархиального свечного завода, взнос от каждой желающей обучаться, можно бы уменьшить до минимума, например до 15 р. в год. После такого удешевления желающих обучать своих детей языкам, несомненно, значительно прибавилось бы. Если их мало в настоящее время, то единственно из-за дороговизны. А раз увеличится количество обучающихся, то хотя бы взносы от них были только по 15 р., сумма, в общем, собралась бы значительную и специальную ассигновку с течением времени явилась бы возможность уничтожить.

Вводя удешевленное преподавание новых языков, нужно иметь ввиду их оба, т.е. как французский, так и немецкий. Первому обыкновенно отдается почему то предпочтение. Но если взять во внимание желание обучить ребенка иностранным языкам не для того только, чтобы он мог с искажением произносить «бонжур», или «гутморген», а изучить их основательно, хотя бы и со временем, то второй пожалуй окажется практичней.

Кроме того, не лишнем было бы подумать и о музыке, также удешевив обучение ей. Эта благодарная отрасль художественного искусства помимо того, что обладает высоким свойством облагораживать и возвышенно настраивать человеческую душу, не лишена и практического применения. Знание вообще «за плечами не носят» и каждое знание, так или иначе, пригождается в жизни. Знание же музыки при случае может если и не дать обеспеченное существование, то послужит большим подспорьем в жизни».

Формирование женского культурного мира происходило сквозь призму благотворительности, которая зачастую считалась одним из основных занятий женщин той поры. Благотворительность как одно из основных направлений деятельности женских обществ Ставропольской губернии исследуемого периода отражена в деятельности Ставропольского местного управления Российского общества Красного Креста.

Во время Русско-Турецкой войны 1877-78 гг. 15 января 1877 г. в г. Ставрополе был организован Дамский комитет общества попечения о больных и раненых воинах[1:56]. Члены комитета собирали пожертвования в пользу раненых, теплое белье, одежду, медикаменты. Сами шили рубашки, постельное белье и другие предметы.

26 апреля 1877 г. обществом были открыты курсы сестер милосердия при Ставропольском военном госпитале [2:70].

После войны и до 1881 г. за счет Ставропольского общества Красного Креста содержались две сверхштатные сестры милосердия при Ставропольском военном госпитале.

В 90-е гг. XIX в. происходило уменьшение числа членов общества связанное с наступлением мирного времени, тем не менее, общество продолжало важную миссию – подготовку женского санитарного персонала.

В начале XIX в. Пятигорское городское управление пожертвовало местному комитету общества Красного Креста участок земли, на котором общество приступило к возведению строений для общины сестре милосердия [3:97].

Летом 1910 г. во многих селениях Ставропольской губернии появились случаи заболевания холерой. Активную помощь в борьбе с эпидемией оказал отряд сестер милосердия, составленный из 50 монахинь Ставропольского Иоанно-Марьинского монастыря, работавший под контролем общества Красного Креста.

В период Первой мировой войны вновь образованные Дамские комитеты общества Красного Креста занимались заготовкой комплектов белья для лазарета Красного Креста. Ставропольский дамский комитет выдавал нижним чинам, оправляющимся в действующую ар-

мию, а также находящимся на излечении в ставропольских госпиталях, комплекты постельного белья – отправлял в Кавказскую армию Гурийскому полку, казакам, и на передовые позиции теплую одежду, сахар, спички, махорку, табак, чай, кофе, бумагу для писем.

Отчеты о своей деятельности Дамский комитет общества Красного Креста регулярно публиковал в местных газетах.

В годы Первой мировой войны общество занималось подготовкой сестер милосердия. За 1914 г. Выдан о 119 свидетельств лицам, окончившим краткосрочные курсы сестер милосердия, все выпускницы выдержали экзамены и работали в местных госпиталях.

Одна из выпускниц, Римма Иванова, поступила сестрой милосердия в 105-й Пехотный Оренбургский полк, самоотверженно работала под огнем и героически погибла на передовой. Царским указом от 17 сентября 1914 г. подвиг Риммы Ивановой был отмечен высшей военной наградой России – офицерским орденом Георгия Победоносца, семье погибшей было пожаловано дворянство.

Таким образом, культурный мир женщин Ставропольской губернии претерпел ряд существенных изменений. Буржуазные преобразования способствовали экономическому развитию региона, и вместе с тем активизации женского трудового потенциала. По мере возможностей женщины вносили свой вклад в разные области: хозяйственную, промышленную, градостроительную; значительно расширяли ряды грамотных и пополняли количество работников интеллектуальной сферы городов Ставропольской губернии. Женщина продолжала оставаться главной инициативной силой в организации домашнего хозяйства, планировании семейного бюджета, женщины неизменно выполняли свой важнейший долг – воспитание молодого поколения, несли ответственность за физическое и духовное состояние общества. Благодаря процессу социализации женщины, обретения ею нового социального статуса в начале XX столетия закладываются первые основы нравственности человека.

* * *

Источники

1. ГКАУ «ГАСК». Ф.62.Оп.1.Д.43.
2. ГКАУ «ГАСК». Ф.62.Оп.1.Д.6.
3. ГКАУ «ГАСК». Ф.62.Оп.1.Д.31.

Сведения об авторах

Нестерова Валерия Львовна – старший преподаватель кафедры культурологии и искусств ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», имеет более 20 научных публикаций. Область научных интересов – теоретические и прикладные проблемы культурологического и исторического знания; гендерная антропология; история повседневности и историография, отечественная периодика.

Нестеров Алексей Сергеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ, имеет более 30 научных публикаций. Область научных интересов – историческая антропология, локальная история.

РОССИЙСКИЕ ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПАРТИИ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Состин Д.И.

Политические партии России, их деятельность всегда были в центре отечественной исторической науки. Исследования истории политических партий особенно актуальны и востребованы сегодня. Они обусловлены проблемами современного российского социума: отсутствием ясной государственной идеологии, эффективной модели социально-экономического и политического развития страны, борьбой за власть различных политических сил. Эти и другие факторы, остро ставят вопрос о качестве нынешней российской демократии, перспективах ее развития под углом гражданского общества, а именно гражданских прав и свобод, политической культуры, полноценной многопартийности. С точки зрения современного состояния данной проблематики мы можем не просто проанализировать особенности возникновения и деятельности российских политических партий в начале 20 века, но и сравнить их с современной многопартийностью в непростой период развития российского государства, попытаться обозначить место и роль партий в российской политической системе, тенденции, перспективы их развития.

Возникновение политических партий в Российской империи пришлось на более поздний, чем на Западе период, связанный с ускоренным социально- экономическим развитием страны – модернизацией.

Модернизация, захватившая в 80-90-х годах XIX в. российскую экономику разворачивалась, главным образом в тяжелой промышленности, железнодорожном транспорте, в финансовой системе. В то же время в аграрном секторе страны сохранялись феодальные пережитки в виде помещичьего землевладения, крестьянских повинностей. Несмотря на значительные успехи, достигнутые в пореформенный период в валовом объеме промышленного производства, Россия к началу XX в. оставалась догоняющей державой, с традиционной политической системой. Основными принципами государственной идеологи оставались самодержавие, православие и народность, уравновешиваемые и гарантируемые, прежде всего самой монархией. Когда же внутренняя структура российского общества усложнилась, а задачи времени требовали перехода от административных методов управления к демократическим к развитию полицентрализма во всех сферах жизни и к передаче власти к новым свободно возникающим структурам, то выяснилось, что этот традиционный для европейских стран эволюционный путь в силу разнообразных причин не может быть копирован в России [1:10]. Правящая российская бюрократия не допускала к принятию важнейших политических решений буржуазию, а также иные социальные слои, стремилась к консервациии и деполитизации общественной жизни в империи. В этих условиях в России появляются политических партии. Предтечей их были различные, противостоявшие государственной власти и противоречившие друг другу идейно- политические течения от декабристов, западников и славянофилов до народников.

Типология и структура политических партий России были обусловлены типом российской модернизации. «Пореформенный модернизационный процесс, подчеркивал видный исследователь ис-

тории российских политических партий В.В. Шелохаев, сформировал «единое поле», на котором стали «произрастать» и «укореняться» разнотипные и разновекторные политические партии, по сути решавшие одну глобальную задачу: какими методами преодолеть вековую отсталость в соответствии с пониманием ими вызовов современной эпохи. Вместе с тем, генезис российских политических партий затягивался. Социальная структура России в конце XIX – начале XX в. отражала еще не завершившийся процесс становления в стране индустриального, буржуазного общества. Многовековые религиозные и общинные традиции, отчуждение большинства россиян от гражданских прав и свободы, в их европейском понимании, отражались на массовом сознании, проявлялись одновременно в социальном консерватизме и эгалитаризме. Политическое сознание рабочего класса в этот период еще не сформировалось. Населению России особенно сельскому (численность последнего в начале XX в. составляла более 80 % от общего количества жителей империи) не хватало элементарной грамотности. В этих достаточно сложных условиях российской действительности, политическим партиям еще предстояло показать свою состоятельность, способность работать с различными слоями общества.

Первыми формировались партии, так называемого социалистического направления. Вообще социалистическое движение в России расширялось и было связано с модернизацией, со свойственными ей противоречиями и социальными издержками в аграрном, политическом строе и т.д. Социалистическая модель устройства России, правда с опорой на крестьянскую общину, была характерна еще для народнических объединений, трансформировавшихся в 90-х годах XIX в. в партию социалистов – революционеров, эсеров. В 1898г. родилась Российская социал-демократическая рабочая партия. Ее ядро составляла демократически настроенная интеллигенция, претендующая на представительство народных интересов, проповедующая идеи социальной справедливости и равенства, уверенная в своей мессианской роли в деле строительства в долгосрочной (меньшевики), краткосрочной (большевики) перспективе социалистического общества. Однако партийной структуры европейского типа, равно как и четкой программы у отечественной социал-демократии еще не сложилось.

Социалистические по духу партии начали появляться в больших городах и крупных промышленных регионах центра России еще в конце XIXв. На окраинах Российской империи, прежде всего, в аграрных районах, например, в Ставропольской губернии, на Кубани, Тереке, даже в период революционных событий 1905-1907 гг., когда крестьянское движение, пик которого пришелся на 1906г., охватывало половину Европейской России, местные организации социал-демократов и социалистов-революционеров были малочисленны, организационно и идеологически далеки от основной части проживающего в регионе крестьянского и казачьего населения. Большая часть ставропольских крестьян, по сравнению с крестьянами Центральной России считалась зажиточной [2:7]. В сознании казачества доминировали, экономические привилегии, сословная корпоративность, обычаи служить государству, но не предрасположенность каким-либо политическим партиям. Между тем, партийное строительство в рядах эсеров и социал-демократов на общероссийском уровне было связано с их внутренними разногласиями. Конфликты между фракциями в российском социал-демократическом лагере вели к утрате их влияния в обществе, политическому размежеванию и дезорганизации. Меньшевики в отличие от своих оппонентов боль-

шевиков очень медленно в соответствии с социально-экономической обстановкой в России шли к той модели демократического социализма, которая ассоциируется сегодня с реформами т.е. эволюцией. Большевики напротив – отвергали ее, являясь сторонниками вооруженной борьбы с существующим государственным строем и революции. В период спада революционного движения в России в 1905-1907гг. РСДРП пришлось перенести свои руководящие органы за рубеж. Партия перешла на нелегальное положение.

Легальная работа российских политических партий и не только социалистических, как показала жизнь, могла реализоваться только в рамках парламентского представительства западного типа. Выборы в первую Государственную Думу, прошедшие в феврале – марте 1906 года, создали уникальную возможность для верховной власти и народных представителей мирно и конструктивно решить острейшие проблемы, преодолеть конфликты между властью и обществом. В этих условиях создавались не только реальные возможности формировать партийные организации легального парламентского типа.

Между тем, политическая обстановка в стране стремительно менялась. Аграрный, военный, национальный, рабочий и другие вопросы в России в начале XX в. требовали безотлагательного решения. Тяжелый социально-экономический кризис, война 1914-1917гг., мятеж генерала Л.Г Корнилова, осложняли деятельность умеренных социалистов и либералов коалиционного правительства, которое появилось после февраля 1917г. и не могло эффективно управлять страной. Естественно, это сопровождалось дичайшим ростом левого радикализма. Полюс политической жизни, как выявили многие историки, все больше смещался к насильственным революционным преобразованиям. Например, исследователь И.М. Пушкарева отмечает, что либеральные теории, культивируемые кадетами и сотрудничавшими с ними умеренными социалистическими силами, задолго до октября 1917 года, не имели распространения в рабочей среде. Н.А. Бердяев писал: «Только диктатура могла остановить процесс окончательного разложения и торжества хаоса и анархии. Нужно было взбунтовавшимся массам дать лозунги, во имя которых эти массы согласились бы организоваться и дисциплинироваться… В этот момент большевизм, давно подготовленный Лениным, оказался единственной силой, которая, с одной стороны, могла докончить разложение старого и, с другой стороны, организовать новое. Только большевизм оказался способным овладеть положением…» [3:230].

В послеоктябрьский период 1918-1922гг. в советской России шел процесс формирования однопартийной системы. Уже в декабре 1917 г. на пленуме ВЦИК большевистская фракция предложила резолюцию о необходимости самой решительной борьбы с буржуазной контрреволюцией, возглавляемой кадетами [4:318]. На X съезде ВКП(б) в 1921году наряду с вынужденным переходом к продналогу, была принята резолюция о запрете фракционной деятельности в партии. Большевики, отвергая любые варианты политической эволюции, кроме собственной монопартийной диктатуры приступили к целенаправленному уничтожению меньшевиков и эсеров, усматривая в самом их существовании политическую конкуренцию. Был установлен всеобъемлющий партийный контроль за всеми сферами общественной жизни в СССР, включая производственную.

В годы Великой Отечественной войны ВКП(б) была воюющей партией. «Партия, отмечала советская военная энциклопедия, превратила страну в единый военный лагерь, подчинила все силы и средства Советского государства интересам войны. В короткий срок было создано слаженное и быстро растущее

военное хозяйство, которое явилось основой материального обеспечения Советских Вооруженных сил, одним из главнейших условий победы над фашисткой Германией». Но это был наиболее яркий, и последний, включая XX съезд КПСС, индикатор популярность партии большевиков в обществе. Структурные изменения КПСС, начатые Н.С. Хрущевым после смерти И.В.Сталина, привели к политической оттепели, заложили основу будущей диссидентской оппозиции, хотя в целом носили внутрисистемный характер и не привели к коренной перестройке партаппарата. Новый расцвет партократии пришелся на 18-летний период правления Л.И. Брежнева. Некомпетентность политического руководства правящей партии отражалась на экономике, да и на других сферах общественной жизни. Апофеозом являлась 6 статья Конституции, закреплявшая руководящую и направляющую роль КПСС в политической системе советской страны. Политическая система 60-70-хгг. «задавала тип лидера, отвечающего требованиям именно этой эпохи. Страна погружалась в системный кризис. Его не могло остановить кратковременное правление Ю. Андропова, отличавшееся жестким администрированием, а также практически бессильного К.У. Черненко, окончательно дискредитировавшего кадровую политику в высших эшелонах КПСС.

Структурные изменения КПСС, начатые Н.С.Хрущевым после смерти И.В.Сталина, привели к политической оттепели, заложили основу будущей диссидентской оппозиции, хотя в целом носили внутрисистемный характер и не привели к коренной перестройке партаппарата.

Началом политических изменений в стране рамках еще социалистической системы стала Перестройка, начавшаяся по инициативе нового секретаря ЦК КПСС М.С. Горбачева в 1985г. Под влиянием общественности была ликвидирована 6 статья Конституции, закреплявшая руководящую роль КПСС как ядра политической системы советского общества. Вскоре произошел распад СССР, после чего рухнула и сама КПСС. Указом Б. Ельцина, но продолжившая свою политическую жизнь в качестве КПРФ. Коммунисты имели значительное количество сторонников в различных социальных слоях, прежде всего рабочих. Опираясь на массовое просоветское движение «Трудовая Россия» КПРФ выступала против капитализации страны, за восстановление СССР. К концу 1992г. на основе этатизма и национализма объединилось около 40 партий, движений, общественных организаций. Наиболее крупными из них были: «Российское единство», РХДД, КДП (ПНС), РНС, РОНС, Союз офицеров и т.д. В разгар борьбы президента Б. Ельцина с законодательной властью в марте 1993г. был создан «Комитет демократических организаций». В данный блок, предназначением которого была поддержка действий Ельцина, вошли «Демократическая Россия», «народная партия России», «Российская социал-демократическая партия», «Союз «Молодая Россия», «ХДС, Крестьянская партия и некоторые профсоюзы». Период перестройки дал новое дыхание политическому свободомыслию, возможности его институционализации партийное строительство в России в начале 90-х годов, однако имело свои особенности, а именно массовый характер этого процесса, причем, ни с точки зрения создания политических партий, имеющих массовую поддержку в обществе, а с точки зрения их многочисленности и соответственно значительной фрагментации многопартийности в целом. Большинство созданных в этот период политических партий были по сути лишь протопартиями, т.е. объединениями, обладающими лишь некоторыми признаками политических партий [5:419]. Таким образом, в начале 90-х годов, политические партии заняли видное место в политической системе российского об-

щества, обеспечивая конкуренцию идеологических концепций и политических взглядов в обществе и государстве.

В 2000-х г. наблюдалась дальнейшая трансформация партийной системы России. Определенную роль в этом сыграли институциональные факторы, заложенные в свое время конституцией 1993г., определявшие сильную конституциональную президентскую власть. В этот период президент и правительство Российской Федерации нуждались (судя по всему, и сегодня нуждаются) в дисциплинированном парламентском большинстве, в более жестком контроле за экономической и политической жизнью страны. Сюда же, конечно, относились и потребности в политической стабильности, или как минимум, в снижении уровня ее возможной нестабильности, сигнализируемые государству со стороны общества. Реализация этих и других потребностей осуществлялась путем формирования, так называемой партии власти, которая должна иметь поддержку значительной части избирателей. В этом русле постепенно, но достаточно последовательно менялась конфигурация российского парламента, характер деятельности, как проправительственных, так и оппозиционных партий. Первые, прежде всего, «Единая Россия», набирая административную силу, выполняли рутинные функции объединения электората, его политического воспитания, все больше аккумулировали интересы правящей элиты, в то время как оппозиционные партии, например, националистические все больше ущемлялись в легальном формате своей деятельности, вытеснялись в маргинальное политическое пространство. Такая тенденция на российской политической сцене наблюдалась с начала 2000-х годов. Наиболее ярким показателем ее в этот период стало повышение избирательного барьера на выборах в Государственную Думу с 5% до 7%. Одновременно этот процент повысился в законодательстве субъектов Федерации. [6:22] Формально это объяснялось задачей построения политической системы, включающей крупные дееспособные партии. Выполнение этой задачи ставилось в послании президента РФ Федеральному Собранию РФ в 2008г. [7:4]. Реально же стремление применить 7% барьер, особенно на муниципальных выборах означало ни что иное, как желание снизить число представителей оппозиционных партий в представительных органах. При этом партия власти, как показывает анализ современной внутриполитической ситуации в России, продолжает сохранять политическую монополию. Такая тенденция прослеживается и на региональном уровне. Провинциальная партийность, не смотря на общие со столичной партийностью пути строительства, отличается рядом особенностей, прежде всего организационных. Местные партийные организации, за исключением КПРФ, отличаются в настоящее время довольно слабой организационной структурой, ограниченной социальной базой, куда более скромными по сравнению со столичными материально- техническими и пропагандистскими возможностями. Узкая социальная база характерна, прежде всего, для либеральных партий провинциального масштаба, хотя и не только его, что объясняется более низким по сравнению со столичными центрами уровнем и качеством жизни населения, безработицей, отсутствием доступа к социальным благам, качественному образованию, медицине и т.д.

В настоящее время, оказавшись перед проблемой снижения рейтинга ЕР, политической модернизации власть, через свои партийные структуры активно использует либеральные, а также консервативные приемы политической тактики. Самым ярким проявлением синтеза таких методов во внутриполитическом курсе являются нынешние реформы поли-

тической системы, а именно новый, на первый взгляд демократичный закон о политических партиях, подписанный президентом РФ 3апреля 2012г. В условиях роста гражданского самосознания, протестной активности в обществе, он призван серьезно упростить процесс формирования и регистрации политических партий, что должно по логике расширить партийный спектр, соответственно, парламентское представительство. К несомненно, демократичным актам можно отнести создание Народного Фронта, имеющего как бы надпартийный статус, объединяющий различные слои российского общества, прежде всего молодежь. Формирование НФ в условиях рейтингового падения ЕР, пришлось еще на предвыборный период на 2011г. Однако сохранение 5% избирательного проходного барьера в Думу, а также запрет на создание партийных блоков демонстрируют консерватизм власти, стремление бюрократии контролировать партийное строительство, управлять политическим процессом, сохранить ведущую роль одной партии в парламенте, ее монолитность. Это свидетельствует о политическом монополизме, неготовности нынешних, близко стоящих к президенту, государственных и партийных структур к реальной модернизации политической системы в России.

* * *

Литература

1. Боханов А.Н. Сумерки монархии. – М. «Воскресенье»1993,[1:10] С10,11.

2. ГАСК. ф.80. оп.2.д.13л.4.д.14. [2:7] л.7;

3. Бердяев Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии. – М.,1991. [3:230] С.230.

4. История политических партий России/ под ред. А.И. Зевелева. – М.1994.[4:318] – С 318.

5. Российский политический процесс XX – нач. XXIв.: власть, партии, оппозиция: учеб. пособие/ ответ. ред. проф. С.М.Смагина. – Ростов-на-Дону, 2006. [5:419] – С.419.

6. Закон Краснодарского Края о муниципальных выборах от 26 12. 2005 №966. С.22

7. Российская Газета. – № 220. – 2008. – 6 ноября. –С. 4

Сведения об авторе

Состин Дмитрий Игоревич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГОУ ВПО СГПИ. Имеет 30 научных публикаций. Сфера научных интересов – история политических партий и общественных движений начала XX века, их роль в трансфомационных процессах Российской провинции.

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ НА ТЕРРИТОРИИ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО КРАЯ НА РУБЕЖЕ 20 – 30-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Булгакова Н.И.

Социалистические преобразования в СССР в конце 20-х – начала 30-х гг. в форме индустриализации, коллективизации и раскулачивания стали причинами ускорения миграционных процессов на Северном Кавказе и урбанизации. Эти процессы определили дальнейшее развитие региона, отразились на истории страны и влияют на современную демографическую ситуацию [1].

При этом есть определенные сложности в изучении переселенческих процессов в советском государстве на рубеже 1920 – 1930-х гг., что связано с плохим учетом населения в рассматриваемый период. В связи с насильственной коллективизацией, раскулачиванием, «расказачиванием», голодом 1932-1933 г. жители массово бежали из сел и станиц, поэтому регистрация покидающих местность была затруднена и часто невозможна. Начальник УНХУ РСФСР Н. Соловьев и начальник сектора учета населения и здравоохранения И. Гуревич в 1934 г. отмечали, что принятие или корректировка местных исчислений в отношении сельского населения затруднены вследствие того, что не выявлена численность выбывших из села.

Тем не менее в органах статистики имеются некоторые материалы о миграции населения, которые позволяют охарактеризовать движение населения в период социалистического строительства. Согласно статистическим данным, переселенческие потоки особенно усилились в период жесткого нажима на крестьянство, связанного с проведением коллективизации. Необходимость обобществления скота, посевов, урожая и инвентаря приводила к тому, что часть населения предпочитала распродать свое имущество и переселиться либо в села других районов, либо в города. По РСФСР миграционная картина выглядит следующим образом. В 1930 г. в города (материал представлен по 82 городам) прибыло 3 367 226 человек, причем 2 102 579 из них, или 62,44%, были из сельской местности, 166 205, или 4,94%, – неизвестно откуда, а остальные 1 098 442 человека или 32,62% – переехавшие из других городов. В 1931 г., после первой крупной волны раскулачивания и сокращения количества единоличных хозяйств, миграционный поток уменьшился. В этот год в городах по республике (сводка дана по 92 городам, включая Москву и Ленинград) осело 2 374,3 тыс. человек. В 1932 г. количество переехавших в города из сельской местности и других городов продолжало сокращаться и составило 1 686,9 тыс. человек [2]. Уезжавшие из сел и станиц жители составляли рабочую силу для создающейся тяжелой индустрии. Навстречу переселенческому потоку из сел в города шел другой – из городов в сельскую местность. В течение 1930 г. из 82 городов РСФСР выбыли 1 754 210 человек. Из них в села отправились 836 815 человек или 47,7% переселенцев, в другие города – 744 822 человека или 42,46% жителей. Среди уезжавших из городов были крестьяне и представители других категорий населения, ранее бежавшие из деревни, но не сумевшие устроиться на новом месте. Возвращалась часть населения из городов также потому, что преследование бывших зажиточных и кулаков продолжалось и в

городах, не говоря о воевавших на стороне белой гвардии, служителях культа и их родственниках и т.д. [4].

По Северо-Кавказскому краю также наблюдался рост населения городов и также главным образом за счет селян. В первую очередь эти города заселяли жители края. В 1931 г. большинство, 38,1%, переехавших на место жительства в города края были жителями сел Северного Кавказа и 5,23% приехали из сельской местности других областей и краев страны. В 1932 г. уже 39,18% от числа прибывших в городские поселения края составляли местные сельские жители и 6,78% являлись переселенцами из сел других областей. В 1933 г., в связи с вводом с 1932 года паспортной системы, установлением заградительных отрядов, а также в связи с тем, что большинство потенциальных беженцев было репрессировано и коллективизировано, основная часть не желавших мириться с новыми порядками или опасавшихся за свою жизнь и жизнь членов своей семьи из-за репрессий уже поменяли место жительства, миграционный поток сократился. Но в этом году появилась еще одна причина, обусловившая довольно высокий уровень мобильности населения – это голод. 30,8% переселившихся в города Северо-Кавказского края в 1933 г. были сельскими жителями края и 5% – выходцы из сел других регионов. С началом стабилизации обстановки в деревне в 1934 г. (прекращение массового раскулачивания и голода) количество переселенцев из сельской местности края сократилось до 23,35% от общего числа мигрантов, при этом возросла численность прибывавших в города Северного Кавказа из сел других территорий страны.

Межкраевые переселенческие потоки были не менее многочисленны, чем внутрикраевые. На Северном Кавказе в 1931 г. 42,57% всех менявших место жительства покинули пределы края, причем 39,56% из них переехали в города (3,42% в Ленинград, 8,43 % в Москву, 6,4% в города УССР, 5,69% в города ЗСФСР и т.д.), а остальные 3,01% – в сельские местности (из 57,43% внутрикраевых переселенцев 35,67% отправлялись в города и 21,76% – в села). С 1932 г. количество покинувших пределы края превысило количество внутренних мигрантов. В 1932 г. из Северо-Кавказского края выехало 52% от всех переселенцев и 48,17% из них предпочли сельской местности городские поселения (9,94% выбрали в качестве нового места жительства Москву, 3,95% – Ленинград, 9,32% – города УССР, 5,41% – города ЗСФСР) (из 48% оставшихся в крае 24,17% осели в городах и 23,83% в сельской местности). Во время голода 1933 г. из Северо-Кавказского края в другие области уехало уже 53,21% всех мигрантов (49,7% в города и 3,5% в сельскую местность). Из городов, куда преимущественно ехали жители с Северного Кавказа, продолжали оставаться, в первую очередь, Москва, во вторую, – города УССР. 23,22% внутрикраевых мигрантов переселились в города и 23,57% расселились по сельской местности. В 1934 г. за границу края выехало 54,04% всех переселенцев. Частично повышение процента выезжавших могло дать разделение в январе 1934 г. Северо-Кавказского края на Северо-Кавказский и Азово-Черноморский края, так как теперь переезжавшие в Азово-Черноморский край также считались межкраевыми мигрантами. Поток переселившихся в Москву продолжал расти и составил 10,78%. Процент выбывавших в села краев и областей СССР также рос после 1933 г. и в 1934 году достиг цифры 6,05%.

Показательно, что всех переселенцев с Северного Кавказа, но особенно горожан, привлекали не просто города, но промышленные центры. Кроме уже упоминавшихся Москвы (из переехавших на место жительства переселенцев-горожан в Московскую область 83,3% осели в Москве) и Ленинграда (84,4% выбывавших из городов края устроились в Ленинграде) мигранты из городов направлялись в Центрально-Черноземную и

Уральскую области, в Дагестанскую АССР, Крымскую АССР, в Нижневолжский край. Сельское население уезжало, главным образом, в Ленинградскую область (56,9% в г. Ленинград), Московскую область (82% – в г. Москву), Нижневолжский край, Дагестанскую АССР.

Одним из отрицательных моментов миграции было то, что из сел уходило население преимущественно рабочего возраста – 23-44 лет. По данным Ставропольского окружного статистического бюро, на начальном этапе коллективизации (данные представлены за декабрь 1928 – апрель 1929 г.) из прибывших в г. Ставрополь из сел округа 922 человек 921 человек относился к возрастной группе 16 лет и старше и только 1 переселенец был моложе 16 лет. Такая же ситуация с возрастным составом мигрантов складывалась и в последующие годы.

Из приехавших на новое место жительства из сельской местности в общем по РСФСР во всех возрастных группах, кроме двенадцати – пятнадцатилетних, шестидесятилетних и старше, преобладали мужчины. Особенно большой процент мигрировавшего мужского населения был среди сельских жителей 18-49 лет, что еще более ухудшало обстановку с численностью мужчин в сельской местности, поскольку начиная с возрастной группы 22-23 лет, численность мужчин в селе резко сокращалась. Большой процент в числе уезжавших мужского населения молодого возраста в потенциале ухудшал демографическую ситуацию. Сокращение числа мальчиков и юношей отрицательно сказывалось на процентном соотношении полов [7].

Приезжавшее на место жительства в сельскую местность население также было преимущественно рабочего возраста 20-44 лет. Представителей этой возрастной группы в села по РСФСР в 1934 г. приехало 66,08%. Среди приезжавших в села также преобладало мужское население. Согласно данным по возрастно-половой структуре мигрировавшего населения, по республике в 1934 г. из всех выехавших на место жительства в сельские местности мужчин 20-44 лет было 69,56%, что на 8,09% больше, чем выбыло; мужчины-новоселы этого возраста составляли 68,58%, женщины 31,42%. Начиная с 60-летнего возраста, среди приезжих преобладали женщины.

Но приезжавшее в села население не могло компенсировать выбывавшее, так как оседало в сельской местности меньше приезжих, чем уехало, тем более что приведенное выше процентное соотношение половозрастных показателей не равнозначно количественному. По исправленным (с поправкой на недоучет) данным 1934 года в сельской местности Северо-Кавказского края после переезда и неоднократных переездов в городе осело 27,4 тыс. сельских жителей края и других областей, а население сел и деревень на Северном Кавказе не увеличилось, а уменьшилось на 17,8 тыс. жителей.

Миграции было подвержено, прежде всего, самодеятельное население. В 1934 г. по РСФСР по отчетным данным они составили 71% переселенцев из села. Среди покидавших сельскую местность были главным образом рабочие – это 62,8% самодеятельных (строители, чернорабочие и т.д.). Второй группой по мобильности были служащие – 13% переселенцев (в их числе была личная прислуга). Третьей многочисленной группой в миграционном потоке были учащиеся – 9%, четвертой – обслуживающий персонал – 7,8%. Из приезжавших в сельскую местность самодеятельные составили 80%, из них рабочих было 64,3%, служащих 13,5%, младшего обслуживающего персонала 8,5%, учащихся 7,1% и т.д. [8].

С конца 20-х годов одновременно со свободным переселением и землеустройством населения проходило и другое, принудительное, связанное с проведением коллективизации и раскулачивания. С территории Северного Кавказа и Дагестана подлежало высылке 20 тыс. и отправке в концлагерь 6-8 тыс. человек. Местами высылки были выбраны необ-

житые и малообжитые районы Северного края, Сибири, Урала, Казахстана [4].

Согласно данным налогового учета, в 1929-1930 гг. на Северном Кавказе было 49 552 кулацких хозяйства. При этом жители 10 942 хозяйств были высланы за пределы Северного Кавказа. Обследование Северо-Кавказского края показало, что при определении принадлежности к кулацким хозяйствам использовались признаки, установленные не на 1 мая 1929 г., а на 1928 г., что увеличивало количество хозяев, отнесенных к кулакам [4].

В 1931 г. ситуация продолжала ухудшаться. Из края выселялись наиболее жизнеспособные в хозяйственном отношении семьи. 20 мая 1931 года в Свердловск телеграммой было сообщено, что с 1 июня по 15 июля на Урал будут выселяться 65 000 семей кулаков второй категории, причем 15 000 из них должны были прибыть из Северо-Кавказского края. Поскольку одной из причин раскулачивания и высылки крестьян в необжитые районы было освоение не вовлеченных в хозяйственный оборот земель и использование дешевого труда заключенных, то первоначально предполагалось выселять только трудоспособное население. На начальном этапе при выселении семей детей до десятилетнего возраста и стариков старше 65 лет разрешалось оставлять их на содержание родственников и знакомых при согласии последних. Выселению не подлежали семьи кулаков, не имевшие трудоспособных мужчин. Но уже через несколько месяцев, 29 декабря 1931 г. на места была послана новая директива, в которой говорилось, что положение с устройством спецпереселенцев улучшилось и в связи с этим массовая передача детей и стариков родственникам запрещена. Исключения могли быть только в случаях многосемейности, круглого сиротства и т.д., но с разрешения ПП ОГПУ [4].

Таким образом, на рубеже 20-х – 30-х годов XX века в СССР отмечалась повышенная мобильность населения, и объяснялось это в первую очередь сталинской политикой коллективизации. Процесс урбанизации являлся естественным для европейских государств XIX – XX вв., совершавших переход от аграрного к индустриальному обществу, но для советского государства XX в. этот процесс оказался очень болезненным, поскольку искусственно стимулировался насильственной коллективизацией. С началом форсированного создания коллективных хозяйств и раскулачивания в конце 20-х годов сельское население в массовом порядке начало покидать обжитые места. Значительная часть крестьянских семей переезжала в города, в результате чего быстрыми темпами рос удельный вес городского населения. В конце 20-х – начале 30-х годов государственные органы также предпринимали попытку провести плановые переселенческие мероприятия, чтобы разрешить проблему перенаселенности отдельных регионов страны, но из-за нехватки средств плановое переселение проходило крайне неорганизованно. Миграционные процессы во второй половине 20-х – начале 30-х годов усиливались за счет выселения и ссылки раскулаченных крестьян.

Литература

1. РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 329. Д. 132. Л. 36 об., 37.

2. Там же. Д. 35. Л. 19, 24., . Д. 34. Л. 31, Д. 26. Л. 9-10.

3. ГАСК. Ф. Р. 596. Оп. 1. Д. 303. Л. 7-29 об.; РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 20. Д. 26. Л. 11., Д. 35. Л. 28.

Сведения об авторе

Булгакова Наталья Ивановна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – социальная и политическая история России первой половины XX века.

* * *

УЧЕНИЧЕСКИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ БРИГАДЫ СТАВРОПОЛЬЯ: ИСТОКИ И ИСТОРИЯ

Марченко Е.М.

В 2014 году страна и Ставрополье готовятся отметить 60-тилетие ученических производственных бригад. Это уникальное явление в педагогической практике страны заслуживает самого серьезного внимания, поскольку анализ накопленного опыта может быть актуализирован в условиях перманентных реформ в области образования для решения кадровой проблемы в сельском хозяйстве. Сам феномен возник в 1954 году, время и место его появления были далеко не случайны. Создание УПБ (ученических производственных бригад) соответствовало общей логике развития системы образования 1950-х гг., курсу на развитие политехнического образования и укрепления связи школы с жизнью.

Во всех союзных республиках школьники участвовали в борьбе за высокие урожаи, за повышение продуктивности животноводства, резко увеличилась подготовка школьников к труду механизаторов сельского хозяйства. Как подчеркивали исследователи и старшие современники, развитие этого движения было вызвано причинами не только педагогического, но и экономического порядка. В этот период происходило поднятие целины, и ощущался существенный недостаток рабочих рук. В воспоминаниях о создании первой Григорополисской ученической бригаде обращает на себя внимание следующий фрагмент: «Помню, что записалось очень много моих сверстников, но комитет комсомола, учителя и правление колхоза отобрали только 110 человек, и председатель колхоза «Россия» Н.Ф. Лыскин торжественно перед активом станицы вручил каждому трудовую книжку, а комсомол – путевку «целинного» образца» [8: 2].

Однако нельзя сводить данное движение исключительно к экономической составляющей, поскольку широкое привлечение школьников к общественно-полезному труду – одна из важнейших традиций и принципов советской школы. Неправомерно так же усматривать корни ученических бригад в довоенном периоде, что делали неоднократно местные исследователи [1:4;2:8] Главной особенностью и новшеством ученических бригад было их главная задача – обеспечение тесной связи теоретического обучения с практикой, связь школьного материала с реальной жизнью. Не случайно, в большинстве создаваемых бригад их руководителями становились учителя биологии, а важнейшим направление деятельности – опытническая работа. Кроме того, в программу школы были внесены изменения, и в зимнее время деятельность бригады не прекращалась, а перемещалась в классы и мастерские школы, где члены бригады изучали основы агрономии, зоотехнии и устройство сельскохозяйственной техники.

В Новопавловской УПБ, по утверждению ее руководителя П. Г. Година, работа, которую проводили школьники на учебно-опытном участке, выделенном в ведение бригады, увязывалась с закреплением знаний, полученных при изучении школьных дисциплин. Так теоретические знания по природоведению получали практическое закрепление путем знакомства с растительным миром, сведения ботаники через работу с растениями различных семейств, практическое знакомство с вегетативным и семенным размножением. Знакомство с членистоно-

гими, полезными и вредными насекомыми закрепляли знания в области зоологии, изучение минеральных макро- и микроудобрений и методики их применения – химии [3]. Таким образом, можно отметить кардинальное отличие УПБ от других форм организации общественно-полезного труда школьников, в том числе в военный период: труд в ученической бригаде, по замыслу её создателей, не был самоцелью, он был средством.

Как отмечают исследователи, в нашем аграрном крае подавляющее большинство школ и учащихся на тот период территориально были связаны с сельскохозяйственным производством. Помощь школьников на полях колхозов во время активных сельскохозяйственных работ в весенне-летний и летне-осенний период была общеупотребляемой. Однако этот труд был оторван от школьной программы, не был обучающим, не регламентировался с учетом возрастных особенностей учащихся. «Не всякий труд правильно воспитывает – пишет один из создателей Новопавловской ученической бригады П. Г. Годин. – Необходим труд педагогически целесообразный, высокоорганизованный, коллективный, творческий, сочетающийся с хорошо налаженным бытом и отдыхом. Этим требованиям отвечает содержание деятельности хорошо педагогически и экономически организованной ученической производственной бригады» [3].

Бригады рассматривались как важнейший механизм профориентации сельских школьников. Следующие мысли высказывались колхозными руководителями и партийными деятелями на заседании в ст. Григорополисской в 1954 году при создании бригады: «Верно ли, что юноша и девушка из села до окончания десятилетки, то есть до совершеннолетия, не знает ни агрономии, ни зоотехнии, не знает толку в машинах и торопиться покинуть станицу!». Бригады создавались как «питомник колхозных кадров», а школьники, прошедшие подобную практику «выбирали свою профессию под влиянием той целенаправленной работы по трудовому воспитанию, которая проводила школа» [2:9].

Основные же организационные принципы и структуру УПБ создавалась и отрабатывалась в тесном взаимодействии учителей и колхозников станицы Григорополисской Новоалександровского района Ставропольского края, где в марте 1954 года была создана первая в стране ученическая производственная бригада. Естественно, как и большинство школ нашего аграрного региона, СШ №2 имела богатый опыт соединения обучения с производительным трудом, организации трудового воспитания учащихся, но коллектив школы искал новых, более продуктивных путей связи школы с аграрным производством, ком и стала бригада. У истоков новации стояли: председатель колхоза «Россия», Герой Социалистического Труда, кандидат экономических наук Николай Фаддеевич Лыскин, директор МТС (машинотракторной станции) Николай Иванович Синякин, директор школы Григорий Алексеевич Ладыгин, его заместитель Борис Константинович Смирнов, агроном Дмитрий Михайлович Воскресенский, наставник опытников, заслуженный учитель РСФСР Геннадий Семенович Данилов.

Тогда в бригаду было зачислено 110 школьников 7-х и 10-х классов и было принято решение о введении принципа самоуправления. Создавалось 10 звеньев, избирались звеньевые и бригадир, его помощники, а также совет командиров. По словам участницы «…это было в марте, и уже через неделю на пустыре в пойме Кубани работали каменщики, стучали молоткам и плотники, урчал бульдозер… С тех пор, что ни утро, под прикубанскими кручами пел горн, и мы выстраивались на линейку. Вскоре эту огромную пойму, целину, мы своими руками окультурили, прокапали каналы для воды. И вот уже появились первые помидоры, кукуруза горделиво вскинула

метелки, склонились увесистые подсолнухи. На каждом участке была установлена табличка: какое звено, какой сорт, дата посева и т.д.»[8:2].

Успеху данного предприятия в значительной степени способствовали глубоко продуманный и творческий педагогический подход, а также широчайшая поддержка (идеологическая и экономическая) колхоза, позволившая привлечь внимание к данному эксперименту партийных и комсомольских структур. Не заметить же новую комплексную ученическую бригаду было сложно. В 1955 году председатель колхоза Лыскин Н.Ф. при посещении в составе делегации Верховного Совета СССР братской Югославии пригласил югославских друзей навестить станицу Григориполисскую. На следующий год станицу посетила делегация в составе Первого секретаря ЦК КПСС Н. С. Хрущев, Президент Югославии И. Б. Тито, первого заместителя председателя Совета Министров СССР А. И. Микояна. Среди прочих объектов, обязательным пунктом программы было посещение культстана ученической бригады.

В сентябре 1956 года на базе колхоза «Россия» была проведена выездная сессия Всесоюзной Академии сельскохозяйственных наук, в работе которой приняли участие 36 академиков, 43 члена-корреспондента, 297 научных работников страны. Они одобрили и высоко оценили опыт колхоза и школы по политехническому обучению школьников в условиях сельского хозяйства, подготовку квалифицированных кадров. Дали ряд советов и рекомендаций по механизации труда ученических бригад [1:5]. В итоге, опыт первой УПБ был оценен по достоинству и получил широкое распространение. В 1956 году в крае работало уже 122 ученических бригады, в следующем году в 239 ученических бригадах работало 15 тысяч учащихся, а в 1958 году в крае насчитывалось 314 бригад, объединивших свыше 25 тысяч школьников [4:340]

В первые годы процесс организации и структуры бригад были типичны: Кучерлинская УПБ СШ №9 «…наша ученическая бригада была организована в апреле 1957 г. В бригаду вступило 37 человек. Принимали учащихся в члены ученической бригады в торжественной обстановке. При вступлении давали комсомольские путевки в ученическую бригаду»[5:3]. Повсеместно перенимается принцип школьного самоуправления, реализовывать на практике юным труженикам села помогали школьные педагоги и колхозные наставники. В большинстве случаев в бригадах создавались звенья огородников (прополка пропашных и технических культур, выращивание и высадка рассады), садоводов, животноводов (птичниц, кролиководов, телятниц, доярок), механизаторов. С развитием организационных основ и обогащением материально-технической базы расширялся спектр деятельности бригад, ярче просматривались региональные особенности и хозяйственная специализация колхозов и совхозов.

Так в районах с развитым овцеводством в широкую практику входит формирование звеньев сакманщиков. Деятельность этих бригад приходилась на период окота овец (ранняя весна), когда группы школьников по 8-10 человек отправлялись на кошары и выпасали отделенных от остального стада маток с ягнятами. Во многих бригадах в животноводческих звеньях выделяются группы, занимающиеся выращиванием тутового шелкопряда. В районах с развитым виноградарством велика была роль ученических звеньев в уходе за виноградниками, в частности подготовка к зимовке укрывных сортов и открытие их весной. Создавались специальные звенья мелиораторов, огромное внимание уделялось опытнической работе.

Новый толчок в совершенствовании работы ученических бригад был дан с упразднением в 1958 году машинотрак-

торных станций. В результате в ученических бригадах появилась собственная сельскохозяйственная техника, увеличены обрабатываемые площади. Ярко данный процесс иллюстрируется Григорополисской ученической бригадой, которой в 1959 г. правлением колхоза (председатель Я. В. Бичевой) было решено предоставить ей 2150 гектаров земли, включив их в научно-обоснованный севооборот и закрепив за бригадой 15 тракторов, 2 комбайна, сельхозинвентарь. Правление выделило из числа специалистов колхоза агронома, инженера, механика, инструкторов и передали зеленый «уголок юности», как назвали новый культстан с четырьмя одноэтажными домиками для проживания около сотни школьников. Аналогичные процессы происходят и в других бригадах края, что естественно сказывается на продуктивности деятельности бригад.

Так в 1958 году ученическими бригадами Ставропольского края обрабатывалось свыше 46 тыс. га площадей, было собрано 10 млн. пудов кукурузы, в том числе 400 тыс. ц гибридных семян, обработали 4 тыс. га садов и виноградников, заложили новые сады и виноградники на площади 1315 га, обработали 2435 га овощных плантаций, 2578 га бахчи и 464 га картофельных полей, вырастили 420 тыс. уток, кур, гусей [4:344]. В целом производительность труда школьников была вполне сопоставима с трудом колхозников, а в некоторых школьных бригадах более достигнуты более высокие показатели, чем в производственных подразделениях хозяйств.

Реальным результатом работы в УПБ для школьников был не только посильный вклад в закрома Родины, но и получаемые профессиональные навыки. В итоге выпускникам вручались удостоверения на управление автомобилем и тракториста-машиниста III разряда, девушкам – удостоверение швеи-мотористки (УПБ с. Киевка Апанасенковского района) и т.д. На базе УПБ было подготовлено 1200 трактористов, 600 шоферов, 1600 полеводов и садоводов, 430 работников животноводство. Данные факты свидетельствовали, что практика ученических производственных бригад как выражение принципа политехничности образования в средней школе себя оправдывала.

Отмеченная широкая интеграция школы и производства требовала глубокого методологического и педагогического осмысления и переработки. Вот как этот период описывает Л. Н. Иванова, одна из создательниц Григорополисской УПБ: «…с этого времени для работников колхоза и педагогического коллектива школы началась сложная, но очень интересная работа по обучению школьников высокой культуре земледелия. Нам учиться было не у кого, ведь мы были первыми – это почетно, но трудно и ответственно. Мы предлагали, пробовали, экспериментировали, собирали и обобщали по частичкам опыт, которым потом щедро делились с гостями. Принимали советы и пожелания по улучшению нашей работы с ученическими бригадами. В школе проводились разного рода семинары: внутришкольные, районные, зональные, краевые и даже всесоюзные. На них подводились итоги исследовательской и методической работы коллектива учителей школы. Школу и ученическую бригаду посещало большое количество делегаций со всего Советского Союза, Венгрии, Болгарии, Чехословакии, Кубы, Монголии, США, Англии, Канады и ряда других государств. Гости посещали уроки, внеклассные и внешкольные мероприятия, наблюдали за работой школьников в ученических бригадах» [1:11] .

Накопленный опыт получил достойную оценку и переосмысление, и в 1961 году было принято постановление ЦК КПСС по РСФСР «О распространении опыта работы ученических бригад Ставропольского края», в котором крайкомам,

обкомам КПСС, Советам Министров АССР, краевым и областным исполкомам рекомендовалось широко внедрять опыт ученических бригад. Министерству просвещения и Академии педагогических наук было предложено обобщить опыт работы бригад и разработать Положение об ученической бригаде. Так краевой опыт был распространен на весь Советский Союз.

В 1970-х гг. развитие движения УПБ продолжалось, характеризуясь усложнением организационных форм, разнообразием видов деятельности. В этот период распространяется практика создания звеньев комбайнеров, которые наравне со взрослыми участвовали в уборке зерновых колосовых культур. Решение допустить учащихся к такой сложной и ответственной работе вызрело постепенно: вначале активно привлекали старшеклассников к уборке в качестве штурвальных, помощников комбайнеров, чаще всего в семейных экипажах, постепенно перенимая опыт хлеборобов. Уже в 1980-х годах УПБ Гирогополисской СШ №2 пошли несравненно дальше своих предшественников, ими было сформировано самостоятельное звено комбайнеров, правление колхоза выделило им 4 комбайна, за которыми закрепили 12 юных механизаторов.

Результативность их деятельности повышалась: в 1980 году силами звена было намолочено 6000 ц зерна, а в 1983 – 10300. Развивая достигнутые успехи, в 1983 году в УПБ был создан целый уборочно-транспортный комплекс, включавший уборочное, пахотное, идеологическое звено, а также звено технического обслуживания и выполнения сопутствующих работ. В звено вошли 64 члена бригады. Еще одним новшеством стало девичье пахотное звено, активно функционировавшее под руководством опытных наставников. Аналогичная практика отмечается и в УПБ школ других районов Ставропольского края.

Активно развивалось опытническое направление работы УПБ. На полях бригад проводилось сортоиспытание и выведение гетерозисных гибридов технических, пропашных и зерновых культур, отрабатывались приемы вводившихся интенсивных технологий, отыскивались и внедрялись в производство соответствующие региональным особенностям сорта, развивалось цветоводство, садоводство, виноградарство. Вся эта работа проводилась на серьезной научной основе, которую обеспечивало привлечение специалистов колхозов и совхозов, опытнических станций, сельскохозяйственных институтов, постоянное присутствие в учебно-производственном процессе высококвалифицированных учителей биологии.

В результате УПБ стали надежной базой для опытнической работы и технического творчества учащихся, достижения которой демонстрировались школьниками на самом высоком уровне. Так, УПБ «Юность» (Высоцкая и Ореховская школы Петровского района) являлась обладателем дипломов 1, 2, 3 степени ВДНХ (1960, 1962 гг.). Григорополисская УПБ – постоянный участник ВДНХ. С 1957 по 1977 год награждена восемнадцатью дипломами первой степени, двумя – второй степени, юбилейной медалью В. В. Мичурина, 48 учащихся – медалями «Юный участник ВДНХ СССР», а педагоги школы – золотой, серебряной и двумя бронзовыми медалями. Более 120 учащихся за эти годы получили Почетные грамоты ВДНХ СССР. Сами бригады также становились объектом экономических и управленческих экспериментов, особенно с 1980-х гг. Так в Новопавловской УПБ был введен принцип хозрасчета. В 1981 году на базе бригады Калиновской средней школы № 7 был создан филиал Благодарненского сельского профтехучилища, что обеспечило бригаде более богатый парк сельхозмашин, кадры мастеров производственного обу-

чения. Школа на базе СПТУ стала готовить трактористов, водителей и мастериц швейного дела [7].

В целом же деятельность бригад, обретя организационные формы в 1960–70-х гг., осуществлялась без особых изменений, регулируемая принципами самоуправления и режимом детского труда. Органами самоуправления в ученической бригаде являлись общее собрание ее членов и совет коллектива бригады. В последний входили председатель из числа школьников, звеньевые-учащиеся, специалисты колхоза и педагоги школы. Совет бригады избирался общим собранием ее членов; он осуществлял управление и организацию труда сверстников в бригаде и отчитывался перед собранием. Члены совета бригады рассматривали вопросы текущей жизни коллектива, свободно высказывая свои мнения, прибегая при окончательном решении к голосованию.

Режим труда и отдыха в бригадах предполагал 4-5-ти часовой рабочий день, оздоровительные и досуговые мероприятия, а также одно- или трехразовое питание, в зависимости от наличия культстана. В бригадах составлялся план воспитательной работы, предусматривавший традиционные формы кружковой деятельности, «громкие читки», лекции, вечера «вопросов и ответов», художественной самодеятельности, просмотр кино, праздники, связанные с тематикой сельскохозяйственного труда, спортивные соревнования [5].

Одним из важнейших принципов в организации труда в бригадах было социалистическое соревнование, осуществляемое как внутри бригад между звеньями, так и между УПБ различных школ района, края. Победителю соревнований прошлого дня доверялась честь поднятия флага на утренней линейке, фотографии лучших тружеников размещались на доске почет хозяйства. Материальное стимулирование изменялось на протяжении десятилетий существования бригад: в конце 1950-х гг. еще присутствовал учет трудодней, в 1970-х гг. – условная поощрительная оплата, в 1980-х гг., особенно в уборочных звеньях оплата труда школьников была сопоставима со взрослой. Обязательным элементом стимулирования для звеньев-победителей являлись экскурсии по местам боевой и трудовой славы края и страны, а также поездки в горы и к морю.

Проверка уровня профессиональных навыков учащихся, а также эффективность функционирования ученических бригад проводилась во время ежегодных слетов, а также в рамках конкурсов профессионального мастерства юных пахарей, доярок, растениеводов, животноводов и т.п. В итоге, можно констатировать тот факт, что участники бригадного движения, становясь выпускниками школ, обладали высокой профессиональной и психологической готовностью к труду в сельском хозяйстве, чем в значительной степени определялся их дальнейший выбор.

Так в 1958 году из 46 выпускников Преградненской средней школы Красногвардейского района 29 остались работать в родном колхозе, в следующем году – 26 из 31. В 1960 году 28 выпускников-комсомольцев Чернолесской средней школы (Прикумский район), всем классом пошли работать на поля и фермы своего колхоза. Их примеру последовали выпускники Кевсалинской и Золотаревской школ (Ипатовский район). За два года свыше 12 тысяч учащихся пошли в колхозы [4:346]. Важно отметить, что многие выпускники ученических бригад смогли применить опыт и навыки исследовательской работы, связав судьбу с наукой. Управленческие навыки юных бригадиров и звеньевых способствовали их профессиональному определению и успеху, во взрослой жизни ставших главами хозяйств, школ, муниципальных образований. Главной же заслугой ученических бригад стало привитие уважения и любви к труду, выработка нравственной потребности в нем.

Естественно, 1990-е годы негативно сказались на функционировании ученических бригад как в целом в стране, так и на Ставрополье. Большинство из них либо вовсе прекратили свое существование, либо действовали формально, занимаясь ремонтом классов и поддерживая санитарное состояние пришкольных территорий. В этом случае они не обеспечивали тех педагогических задач, которые ставились перед УПБ в период их расцвета. Новый всплеск интереса к бригадному движению произошел в 1998 году, в связи с возрождением ученических бригад Ставрополья, инициированный губернатором края А. Л. Черногоровым [6]. В результате практически повсеместно формально были возрождены УПБ, систематически проводятся слеты, а также конкурсы профессионального мастерства среди юных трактористов, дояров, овощеводов и лесоводов, победители которых получали приоритетное право поступления в аграрные ВУЗы края. Это подтверждает мысль о том, что в таком аграрном регионе как Ставрополье, важнейшим элементом воспитательной системы является профориентация. Остается надежда на то, что пока будут жить ученические бригады, будет жить и наше село.

Литература

1. Иванова (Короткова) Л. Н. Первая ученическая бригада жива/ http://grigoropolisskaya.ru/press-center/news/259-2011-12-20-14-07-36.html

2. Калинин Ю.Ф., Писаренко Н.И. Односельчане. – Ставрополь, 1999.

3. Новикова Л. И. Воспитательная система П.Г. Година: подготовка молодежи к труду / Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей). Редактор-составитель Е.И. Соколова/ Под общей редакцией доктора педагогических наук Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

4. Очерки истории Ставропольского края. – Т.2. – Ставропольское книжное издательство, – Ставрополь, 1986.

5. Памятный альбом Кучерлинской производственной бригады (1957-1964 гг.)

6. Постановление губернатора Ставропольского края от 06.08.98. № 547 О возрождении ученических производственных бригад Ставропольского края //http://zakon.law7.ru/base77/part6/d77ru6738.htm

7. Ученические бригады взаимосвязаны с образовательной отраслью (Ставропольский край) // www.stapravda.ru, 08/29/2009

8. Чернышова З.В. 1954 год // Знамя труда. – 2004. – №28. – С.2.

Сведения об авторе

Марченко Елизавета Михайловна – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Область научных интересов: историческая антропология, история и этнография Северного Кавказа.

* * *

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА: СОЮЗНОЕ ГОСУДАРСТВО И СНГ

Литвинов В.В.

Интеграционный процесс в СНГ наиболее динамично и конструктивно реализуется на двухсторонней основе. Наглядным свидетельством тому является попытка интеграции России и Беларуси в Союзное государство. Переговоры о создании Союза начинались еще в первой половине 90-х годов, однако данный процесс осложнялся тем обстоятельством, что в первой половине 90-х годов в сфере экономического взаимодействия двух стран превалировали дезинтеграционные тенденции. В феврале 1995 года между правительствами Российской Федерации и Республики Беларусь был заключен «Договор о дружбе, добрососедстве и сотрудничестве между Российской Федерацией и Республикой Беларусь». Стержневым его положением предусматривалось установление и расширение прямых связей между регионами. 2 апреля 1996 года президенты Б.Н. Ельцин и А.Г. Лукашенко подписали «Договор об образовании Сообщества Беларуси и России».

Этим Договором ставилась амбициозная цель объединения экономического, политического и интеллектуального ресурсов двух братских государств. А 29 апреля 1996года руководители парламентов обеих стран подписали «Соглашение о парламентском Собрании Сообщества Беларуси и России». Так было положено начало формированию абриса будущего Союзного государства. Верховным органом Сообщества провозглашался Высший Совет, в который вошли главы государств, правительств и парламентов двух стран. В качестве постоянно действующего органа для обеспечения практической стороны реализации Договора в июне 1996года приступил к работе Исполнительный Комитет. Вслед за этим Высший Совет Сообщества утвердил решение о создании Таможенного Комитета Сообщества Беларуси и России с образованием коллегии на условиях равного представительства государств.2 апреля 1997 года президенты обеих стран Б.Н. Ельцин и А.Г. Лукашенко подписали «Договор о Союзе Беларуси и России». Наступил новый этап в создании Союзного государства, который характеризовался оформлением и развитием его институционального фундамента, определением перспективных целей и задач. Возникли, также, институциональные структуры, необходимые для взаимодействия в экономической сфере. В данном контексте 25 декабря 1998 года президенты двух стран подписали ряд документов, в том числе и «Соглашение между

Республикой Беларусь и Российской Федерацией о создании равных условий субъектам хозяйствования». Этот акт стал катализатором дальнейшего сближения двух стран. В декабре 1999 года было достигнуто соглашение о создании Союзного государства, что нашло свое воплощение в подписании Программы действий по реализации его положений. Отмечалось, что для создания такого Союза имеются весьма благоприятные объективные предпосылки: социально-экономические, геополитические, военно-стратегические, культурно-этнические и ряд других. Особо отмечалась важная роль прочных кооперационных связей в области машиностроения обеих стран.

В этой связи вполне обоснованными представлялись заявления экспертов о том, что машиностроительные

комплексы России и Беларуси интегрированы на 85%.

В январе 2000 года президенты Российской Федерации и Республики Беларусь В.В. Путин и А.Г. Лукашенко подписали «Договор о Союзном государстве», обозначив тем самым становление принципиально нового уровня взаимоотношений между двумя странами.

В Договоре были зафиксированы важнейшие цели Союзного государства:

- обеспечение мирного и демократического развития двух государств, укрепление дружбы, повышение благосостояния и уровня жизни;
-создание единого экономического пространства для обеспечения социально-экономического развития на основе объединения материального и интеллектуального потенциалов государств-участников и использования рыночных механизмов функционирования экономики;
- проведение согласованной внешней политики и политики в области обороны;
-проведение согласованной социальной политики;
-обеспечение безопасности Союзного государства и борьба с преступностью;
-укрепление мира, безопасности и взаимовыгодного сотрудничества.

Для финансового обеспечения в части реализации задач и функций Союзного государства принимается годовой бюджет. Так, бюджет Союзного государства в 2005 году составил 2,92 млрд. рублей. Выступая 17 ноября 2010 года на 5 форуме проектов программ Союзного государства, Государственный секретарь Союзного государства П.П. Бородин отмечал: «Наш бюджет в десять раз превышает бюджет СНГ… В следующем году он достигнет 5,6 млрд. рублей. Из этого бюджета будут финансироваться более 40 программ Союзного государства,40% бюджета будет направлено на решение производственных вопросов. С каждым годом количество программ, которые получают поддержку и финансирование со стороны Союзного государства, неуклонно растет». Далее П.П. Бородин напомнил, что по программам Союзного государства уже созданы миллионы рабочих мест, где на равных правах работают граждане Беларуси и России. Кроме того,17-18 миллионов россиян работают по проектам, способствующим развитию сотрудничества между двумя странами.

Если в 1999 году он составлял 6,8 миллиарда долларов, то в 2008 году он возрос до 34,4миллиарда. В 2009 году из-за кризиса был небольшой спад, но уже в 2010 году товарооборот между Белоруссией и Россией вырос на 22% по сравнению с 2009 годом».

Примечательно, что принятие концепции единой аграрной политики Союзного государства было обозначено как знаковое событие. Признано, что эта программа даст импульс возрождению аграрного сектора Союзного государства.

В целом, говоря о значении форума проектов программ Союзного государства, П.П. Бородин указывал, что такого рода мероприятия отражают реальную экономическую картину союза. «Все программы и деятельность Союзного государства в целом демонстрирует то, как мы можем возродить постсоветское пространство. В первую очередь, нам нужна договорная база, на ее основе будет строиться союз. Но восстановление возможно только в форме конфедерации», – уточнил Государственный секретарь.

Согласно сообщения пресс-службы Парламентского собрания от 9 декабря 2010 года, во втором окончательном чтении депутатами XXXVIII сессии Парламентского Собрания был принят бюджет Союзного государства на 2011 год. Доходная и расходная части бюджета определялись в размере 4,87 миллиарда российских рублей. Россия перечислит в бюджет Союзного государства 3,17 миллиарда российских рублей, Беларусь – 1,7миллиарда российских рублей. При этом расходная часть бюджета обеспечит

финансирование 42 программ и мероприятий:13 программ и 29 мероприятий. Согласно финансовому документу бюджет Союзного государства на 2011год предусматривает увеличение расходов, связанных с разработкой технологий и выпуском наукоемкой продукции.

Так, 40% расходов придется на фундаментальные исследования содействия научно-техническому прогрессу. Однако еще на начальной стадии становления Союзного государства стало ясно, что в формирующемся образовании содержатся серьезные противоречия, угрожающие его политическому и экономическому будущему.

Известно, что далеко не все сегменты экономической системы Союзного государства оказались адаптируемы к условиям современной рыночной экономики. Серьезным препятствием на пути союзной «эйфории» стало несоответствие экономических моделей двух стран: в России утвердилась неолиберальная модель, приватизирована большая часть хозяйствующих субъектов, широкое распространение получила система акционирования, а в Республике Беларусь ориентируются на административно-командные методы управления экономикой, на «рыночный социализм», что подразумевает дозированное и весьма ограниченное внедрение в экономику рыночных механизмов.

Согласно изначальному замыслу, Союзное государство России и Беларуси должно было стать новейшим модернизационным образованием, призванным обеспечить странам-участникам успешное развитие в условиях глобализирующейся мировой экономики, способным повысить конкурентоспособность белорусских и российских предприятий на международных рынках. Более того, предполагалось, что в перспективе конфедеративный Союз мог стать «мягкой» федерацией.

Веским аргументом в пользу подобного развития событий являлось и то, что около 8000 российских предприятий в рамках кооперативного взаимодействия сотрудничают с белорусскими партнерами. Официальная статистика свидетельствует, что благодаря белорусско-российской промышленной и научной кооперации в Белоруссии выпускается около 65% высокотехнологичной продукции, а в России этот показатель составляет около 40%.

Совместные российско-белорусские экономические и научно-технические программы регулярно разрабатываются и реализуются с 1996г. Существенно и то, что союзные экономические программы – это программы по развитию высокотехнологичных наукоемких производств. Благодаря им на предприятиях России и Белоруссии было создано330 тыс. рабочих мест.

В этой связи одним из примеров результативного взаимодействия России и Беларуси является совместная программа «СКИФ», завершенная в 2004г.

В ее рамках был создан уникальный суперкомпьютер нового поколения – «СКИФ К – 1000», производительностью 2,5 трлн. операций в секунду. На тот период это была наиболее производительная электронно-вычислительная машина на постсоветском пространстве. Единица мощности «СКИФа» была в полтора раза дешевле мировых аналогов той поры. Другой пример совместной программы осуществлялся на базе ярославского завода «Автодизель», который выпускает двигатели для грузовиков, комбайнов, автобусов. Эти двигатели поставлялись минскому автомобильному заводу «МАЗ».

Результативно была завершена союзная программа по совместной разработке цифровых, аналого-цифровых и аналоговых микросхем нового поколения. Успешно завершена программа «Космос – СГ», основная задача которой заключалась в том, чтобы на базе научно – технического потенциала обеих стран выйти на уровень создания конкурентоспособных космических средств – как приборов, так и технологий по обработке космических изображений, которые мо-

гут быть представлены на мировом рынке высоких технологий.

Реализация программы «Создание высокоэффективных и биологически безопасных лекарственных препаратов нового поколения на основе белков человека, получаемых из молока трансгенных животных «БелРосТрансген» позволила разработать технологию получения животных-продуцентов человеческого лактоферрина. Благодаря бактерицидным свойствам этого вещества (лактоферрина) стало возможным снижение детской смертности в младенческом возрасте.

В контексте продолжения исследований по данному направлению в 2009 году была принята программа «Разработка технологий и организация опытного производства высокоэффективных и биологически безопасных лекарственных средств нового поколения и пищевых продуктов на основе лактоферрина, получаемого из молока животных продуцентов» («БелРосТрансген-2») на 2009 – 2013 годы.

Первый заместитель председателя президиума НАН Беларуси П.А. Витязь, отмечая успешное выполнение многих совместных проектов, особо остановился на достижениях Витебщины, имея ввиду как одно из наиболее перспективных направлений для региона – медицину. В частности П.А. Витязь сказал о том, что подготовлена амбициозная программа «Стволовые клетки».

Из числа достижений отмечена реализация программы по разработке лекарств на основе лактоферрина человека. Вслед за успешно завершенной суперкомпьютерной программой «СКИФ» пришла программа «СКИФ – ГРИД». В формате программы «СКИФ – ГРИД» была развернута экспериментальная ГРИД – сеть «СКИФ – ПОЛИГОН», объединяющая вычислительные ресурсы ряда суперкомпьютерных центров России и Беларуси.

По существу формируются основы единой научно исследовательской информационно- вычислительной сети Союзного государства.

Таким образом, в результате выполнения союзной программы «СКИФ – ГРИД» были не только созданы новейшие суперкомпьютеры и информационные технологии, но и ГРИД – технологии – средства объединения суперкомпьютерных центров, расположенных в различных регионах Союзного государства, в единую интегрированную систему суперкомпьютерных технологий. Анализ реализации совместных программ показывает, что если на начальном этапе строительства Союзного государства они выполняли задачи поддержания отдельных предприятий и отраслей, научных коллективов, то в настоящее время эти программы направлены на создание и развитие передовых направлений науки, техники и технологии. К высокотехнологичным проектам Союзного государства относятся: завершившаяся в 2009 году программа «Функциональная СВЧ электроника», действующие программы «Композит», «Траектория», «Космос – НТ» и «Нанотехнологии – СГ». При очевидной значимости российско-белорусского сотрудничества в экономической и научно-исследовательской областях приоритетом Союзного государства является социальная сфера. Основные параметры интеграционного взаимодействия в социальной сфере были определены концепцией социального развития Союзного государства, утвержденной Высшим Государственным Советом Союзного государства в 2003 году. Основные направления социального сегмента интеграции были направлены на обеспечение равенства прав граждан в трудоустройстве и оплате труда, в получении образования, медицинской помощи, в социальном обеспечении. Правовым фундаментом в контексте обеспечения реального равенства прав граждан Беларуси и России является Договор между республикой Беларусь и РФ о равных правах граждан от 25 декабря 1998 года. Впоследствии, в основном, были решены вопросы, связанные с обеспечением

равных прав граждан Беларуси и России на участие в экономической деятельности, на получение образования, на трудоустройство и оплату труда.

Так, граждане России и Беларуси обрели равные права в оплате труда, режиме рабочего времени и времени отдыха, охране и условиях труда. Гарантируется взаимное признание трудового стажа, в том числе стаж работы по специальности. В контексте формирования единого миграционного пространства отменен разрешительный порядок найма на работу.

В целях урегулирования ряда наиболее актуальных вопросов обеспечения равных прав граждан Республики Беларусь и Российской Федерации на заседании Высшего Государственного Совета Союзного государства 24 января 2006 года в Санкт-Петербурге были заключены четыре международных договора: в области социального обеспечения, свободы передвижения, порядка оказания медицинской помощи гражданам и налогообложения физических лиц. Фактически данными документами обеспечивалось регулирование вопросов строительства Союзного государства, определялся механизм реализации социальных прав граждан Союзного государства.

Постановлением Высшего Госсовета в 2005 году по итогам реализации Концепции социального развития Союзного государства решено было ее действие продлить до 2010 года.

Отмечалось, что проведение согласованной социальной политики способствовало жизненно важным завоеваниям, например, обеспечению равных прав граждан Беларуси и России, сближению законодательств в социально-трудовой сфере и уровней социальных гарантий граждан, улучшению качества жизни народов.

В целях закрепления достигнутых результатов, продолжения дальнейшего сотрудничества было принято решение о разработке проекта Концепции социального развития Союзного государства на 2011-2015годы.

Принято считать, что белорусско-российский интеграционный проект является одним из образцово-показательных примеров интеграции, то есть тем, что называется демонстрационным эффектом. Однако произошедшие газовые и иные торговые войны, прокатившиеся в рамках этого проекта, оказали на него разрушительное воздействие. За годы его функционирования кооперация между российскими и белорусскими субъектами хозяйствования приобрела искаженный характер. За два последних десятилетия в белорусской экономике сформировался производственный сектор, нацеленный на насыщение российского рынка со стороны белорусских предприятий. В то же время динамично развивается производственный сектор, нацеленный на рынки ЕС и иных стран. В итоге в рамках белорусской экспортной экономики появились два сектора. Первый, специализирующийся на высококачественной продукции, целенаправленно работает на завоевание внешних рынков в ЕС, государствах Латинской Америки, Азии, зачастую используя при этом демпинговые цены. Специфическим товаром в данном секторе являются нефтепродукты, произведенные из российской сырой нефти. Одновременно, за годы российско-белорусской реинтеграции, возник и второй экспортный сектор, производящий продукцию ниже, относительно первого, по качеству и использующий преимущества открытой российско-белорусской таможенной зоны для неограниченной товарной экспансии на непритязательном в 90-е годы российском рынке. Анализ российско-белорусских интеграционных тенденций свидетельствует о том, что только развитие экономического союза сделает доступным переход к высшей ступени региональной интеграции – формированию политического союза. Политический союз в форме конфедерации должен быть завершающим этапом превращения объе-

диненного рыночного пространства в единый хозяйственно-политический комплекс. Таким образом, совместными усилиями народов России и Беларуси могут вполне успешно решаться непростые задачи социального и экономического развития, и во второе десятилетие своего существование Союзное государство вступает с убежденностью в правоте избранного пути и с чувством умеренного оптимизма.

Сведения об авторе

Литвинов Владимир Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ.

* * *

ХРОНОТОП «РАЗВИТИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПРИЯТИЯ «ВОСТОКА»

Шумакова Е.В.

Время и пространство – определяющие параметры существования мира и основополагающие формы человеческого опыта. Мы подчас не сознаем, что пространство и время не только существуют объективно, но и субъективно переживаются и осознаются людьми, причем в разных культурах в разных слоях одного и того же общества и даже отдельными индивидами эти категории воспринимаются и применяются неодинаково. Мало найдется других показателей культуры, которые в такой же степени характеризовали бы ее сущность, как понимание времени. В нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей и их сознание [1].

Можем ли мы изучать историю иных культур, историю «Другого» объективно? В период Просвещения Европа пыталась достигнуть понимания «Другого», однако, с одной стороны, появляется романтический миф восточной экзотики в литературе, с другой – её центральным научным наследством стал концепт «неизбежного прогресса».

В европейской науке в XIX в. и практически на протяжение всего XX столетия преобладали евроцентристские установки. Историческая мысль восприняла теорию стадиальности, схематизм, унификаторство и другие универсалии от проекта Просвещения. Европейская историография, посредством «хронотопа развития» рассматривала европейскую культуру как универсальную стадию в развитии человечества, а само развитие было представлено линейной прогрессией, включавшей изменения, расценивавшиеся, как прогресс, который стал объяснением мировой истории и зарождающегося представления о стадиальном развитии [2].

Таким образом, в XIX столетии, как отмечал Ф. Гизо, идея прогресса становится «основной идеей цивилизации» [3]. Европейская культура в представлении исследователей XIX в. опередила во временном отношении другие неевропейские культуры и являлась высшим достижением в развитии человечества. В начале XX столетия Р. Виппер, рассматривая общественные учения и исторические теории XVIII – XIX вв., отмечал: «Теория прогресса человечества получила крайне оптимистическую окраску. Все *прошлое* выстраивалось по одной линии, хотя и колеблющейся, слагаемой из разных отрезков, но, в конце концов, образующих одну равноденствующую. Последний достигнутый момент культурная Европа, которому так легко давали заголовок «всего мира»[4].

В европейской науке начинают, укоренятся постулаты стадиального развития, делается акцент на отсталости неевропейских народов, которые, по мнению современников должны пройти путь более развитых европейцев. Как подчеркивал Р. Виппер: «Изучение множества национальных процессов, заставило исследователей заметить факт повторяемости исторических явлений в определенных рядах. При таком сравнении историк получал впечатление, что каждая народная группа, пробегает определенные ступени развития, которые повторяются у всякой другой. Обнаруживалось сходство и в порядке движения их следования друг за другом. Явилась возможность делать заключения от судьбы одной народности, одного национального общества к развитию

другой. Раз были известны все ступени, пройденные одной группой, отсюда можно было выводить наличность какого-то неизвестного или неясного момента у исследуемой другой группы, можно было стараться угадать, что ожидает эту другую группу, если она отстала в своем ходе от первой» [5].

Таким образом, по мнению европейских ученых, все неевропейские культуры и их исторические опыты были вторичны по отношению к европейской модели. Посредством «хронотопа развития» формировался особый подход не только к истории «Собственной» и к ее «прогрессу», но и к прошлому и настоящему «Другого», представлявшего второстепенные общества.

В XIX столетии в русской исторической науке, как и европейской, господствовал евроцентристский подход к изучению народов мира. Неизбежность прогресса, в котором присутствуют определенные ступени, уже можно найти в историческом дискурсе Н.М. Карамзина, писавшего: «Менее ли чудесна и смесь ее [России] жителей, разноплеменных и столь удаленных друг от друга в степени образования» [6]. Для русских ученых образцом человеческого совершенства выступала Европа, с которой связана Россия. Изучение не похожих на европейские обществ (не знавших европейского прогресса) дало возможность науке выстраивать теорию стадиальности, где присутствовали ступени «закономерного» движения человечества: от «низших образований к высшим» – европейским [7]. Исторические периоды различались степенью развитости или культурности, поэтому установленные порядки, пришедшими «из Азии в Европу», монголо-татарами Н.А. Полевой называл «игом варваров», после которого благом для России стало «изменение по идеям и понятия Европы» [8]. Н.Г. Устрялов признавал, что Россия была окружена «с севера, востока и юга полудикими племенами» [9].

Европейская историография расценивала собственную культуру как универсальную высшую стадию развития человечества. Нет ничего удивительного в том, что С.М. Соловьев считал: только европейские народы дают всему миру пример правильного и прогрессивного развития, поэтому о нехристианских народах он заключил: «Все нехристианские народы имеют ложные духовные начала своей образованности» [10].

Следующие поколение ученых продолжало работать в рамках евроцентристской традиции. История России попрежнему была безраздельно связана с Европой, которая оставалась непререкаемым идеалом. Так В.О. Ключевский рассматривая историю Древней Руси, подчеркивал причастность Русского государства к европейской цивилизации. Он писал: «Изучая жизнь Руси, ни на минуту не следует забывать, что она основалась на европейской окраине, на берегу Европы, за которым простиралось обширное море степей», одновременно он противопоставляет Русь враждебному миру степей «эти степи с своим кочевым населением и были историческим бичем для Руси» [11]. Известный русский историк С.Ф. Платонов в своем «Учебнике русской истории», рассматривая приобретение Россией новых территорий, населенных неевропейскими народами, акцентирует внимание на их отсталости. Так он писал: «Движение России не могло быть остановлено до тех пор, пока ею не были достигнуты твердые границы и пока не был водворен прочный порядок среди беспокойных и некультурных среднеазиатских племен. Культурная работа русских в Средней Азии составляет одну из славнейших страниц царствования императора Александра II» [12]. Евроцентристская идея историографии имела и свою идеологическую подоплеку. Политические круги европейских государств, включавших в свой состав иные, отличные по культуре и вероисповеданию народы, полагали, что унификаторская политика

со временем размоет черты отличий. Правительство, многонациональной Российской империи, также было озабоченно вопросом интеграции «инородцев" в христианское тело империи и установление европейского или европейско-русского порядка в государстве. В представлении российского общества XIX столетия, более «отсталые» нехристианские народы должны были перейти на новую стадию развития, которую во временном отношении уже прошли европейцы, и стать полноценной частью «цивилизованного общества». Очевидно, еще и поэтому в русской историографии столь прочно укрепился евроцентристский подход к изучению неевропейских народов. Это в полной мере касалось и провинциальной историографии.

Столичная и местная историография находились в рамках одной культуры – классической европейской историографии с ее унификаторством и евроцентризмом. Вторая половина XIX в. стала целой эпохой в провинциальном историописании. В этот период на местах формируется определенное интеллектуальное сообщество единомышленников, занимавшихся историческими и краеведческими исследованиями. У истоков краеведения в Ставропольской губернии стояли известные исследователи И.В. Бентковский и Г.Н. Прозрителев. Они выступили инициаторами изучения многих тем и проблем, в частности истории местных кочевых народов (ногайцев, калмыков, туркмен). Несмотря на то, что в трудах таких исследователей, как Г.Н. Прозрителев, И.В. Бентковский, С.В. Фарфоровский, Я.П. Дуброва, И.Л. Щеглов, был собран значительный материал, где нашли отражение особенности быта и духовной культуры кочевых народов, все эти исследования без исключения были написаны с позиций евроцентризма. Европейская культура являлась эталоном, к которому должны были стремиться все неевропейские народы. Так ставропольский исследователь Т. Джапаридзе подчеркивал: «Европейская культура действительно есть продукт умственного движения великих народов на долгом пути исторического развития и в наше время она достигла кульминационного пункта в своем развитии. В области техники и различных форм искусства она имеет большие успехи и ее услуги человечеству действительно велики»[13].

Рассматривая историю номадов, посредством хронотопа развития, провинциальные исследователи, подчеркивали инаковость славянского населения и кочевников, считали для последних неоспоримым благом следовать по пути европейцев. Необходимым и естественным виделось приобщение степных народов к достижениям «цивилизованного общества», изменение жизненных устоев степняков отмирание вековых обычаев и «первобытных норм права» под влиянием своего более развитого соседа.

Таким образом, история степных народов Ставропольской губернии рассматривалась с точки зрения универсальной теории развития (кочевой быт – полукочевой быт – оседлый быт). Особое внимание акцентировалось, прежде всего на «отсталости» кочевников, которые, по мнению ставропольских исследователей, находились на более низкой ступени развития, *отстали во времени*, от окружавшего их оседлого славянского населения. Так, С.В. Фарфоровский, занимавшийся изучением истории ногайцев, отмечал: «Ногайцы полукочевой народ, бродящий по Северному Кавказу и постепенно переходящий к оседлости. Они переживают ту стадию развития, которую другие народы давно уже пережили, они переходят из кочевого состояния в оседлое» [14].

Подобный взгляд на проблему мы встречаем и в трудах И.В. Бентковского. Так, касаясь истории калмыков, он писал: «… исторические судьбы этого бедного народа так сложились, что цивилизация едва приметно его коснулась, не смотря

на двухвековое наше с ним сближение» [15]. Я. П. Дуброва, долгое время проживший среди калмыков, и занимавшийся изучением их нравов, обычаев и быта, в своей работе подчеркивал, что «калмыки в гражданском своем развитии остались на стадии родового быта» [16]. Необходимо отметить и тот факт, что особый интерес исследователей к степным народам Ставропольской губернии в конце XIX – начале XX в., в период, когда происходил процесс «оседания кочевников» на землю, был вызван стремлением проследить процесс их перехода от более «низкой стадии развития» к «более высокой». Так С.В. Фарфоровский в начале своей статьи, посвященной развитию светского образования у ногайцев, заострял свое внимание именно на этой проблеме. Он писал: «Интерес вопроса увеличивается еще и потому, что в данное *время* очень интенсивно происходит переход этих народов к оседлой жизни. Интересно проследить процесс и условия этого оседания народов» [17].

Безусловно, что гарантом перехода на более высокий уровень развития для кочевников, по мнению исследователей XIX столетия, могла служить только как составная часть европейской культуры – Россия. Считалось, что постепенное усвоение условий быта и приобщение к духовной культуре окружающего их славянского населения поможет перейти степным народам на качественно новую, прогрессивную стадию развития. С.В. Фарфоровский подчеркивал, что «…пример крестьян приводит кочевников к осознанию преимущества оседлого быта. Без всяких мер давления совершался переход к оседлой жизни путем примера, который всюду и всегда в деле изменения бытовых экономических форм жизни был наилучшим фактором» [18]. Безусловным благом виделось приобщение степных народов к русской культуре. Так Г.Н. Прозрителев отмечал: «*Прошлое* этого народа [калмыков] обязывает его приобщиться к культурным успехам *настоящего*» [19].

Таким образом, российская историческая мысль о степных народах, развивалась в русле западной, европейской науки, с ее унификаторством, евроцентризмом и концептом «неизбежного прогресса». Евроцентристская установка не могла поставить «Другого» в одно историческое время со «Своим», который представлялся совершеннее. Поэтому, сквозь призму хронотопа развития, первый всегда мыслился как пришелец из прошлого, которое уже миновало для второго [20].

Литература

1. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры // Гуревич А.Я. Избранные труды. Т. 2. – М.: ЦГНИИ ИНИОН РАН, 1999. – С.1-2.

2. Маловичко С.И. Шумакова Е.В. Евроцентристское историчекое время для «Другого»: Психологический дефицит отечественной универсальной и провинциальной историографии // Пространство и время в восприятии человека: историко-психологический аспект. – СПб., 2003. Ч.2. –С. 24.

3. Гизо Ф. История цивилизации в Европе. – СПб., 1905. – С.10.

4. Виппер Р. Общественные учения и исторические теории XVIII и XIX вв. – М., 1908. – С.194.

5. Виппер Указ.соч. С.199.

6. Карамзин Н.М. История государства Российского. – М., 1989. Т.1. – С.13.

7. Маловичко С.И. Шумакова Е.В. Указ.соч. С.25.

8. Полевой Н.А. История русского народа. – М., 1997. Т.1. – С.17-32.

9. Устрялов Н.Г. Русская история в 2-х частях. – СПб., Б.г. Ч.1. – С. 384.

10. Соловьев С.М. Работы разных лет // Соловьев С.М. Сочинения. В 18 кн. М., 1995. Кн. XVI. С. 630-639.

11. Ключевский В.О. Краткое пособие по русской истории. – М., 1992. – С.52.

12. Платонов С.Ф. Учебник русской истории // Платонов С.Ф. Сочинения в 2-х томах.– СПб., 1993. Т.1. – С.713.

13. Джапаридзе Т. Современная действительность и культурный идеал. – Ставрополь, 1904. – С.7.

14. Фарфоровский С.В, Народное образование у ногайцев Северного Кавказа в связи с их современным бытом // Журнал министерства народного просвещения. – 1909. – № 12. – С.179.

15. Бентковский И.В. Одежда калмыков Большедербетовского улуса // Сборник статистических сведений о Ставропольской губернии. – Ставрополь, 1869. Вып.2. – С.124.

16. Дуброва Я.П. Быт калмыков Ставропольской губернии до издания закона 1892 года. – Казань, 1898. – С.97.

17. Фарфоровский С.В. Указ.соч. С.179.

18. Там же. С. 187-188.

19. Прозрителев Г.Н. Военное прошлое наших калмыков и ставропольский калмыцкий полк в войну 1812 года.– Ставрополь, 1912. – С.7.

20. Маловичко С.И. Шумакова Е.В. Указ.соч. С.27.

Сведения об авторе

Шумакова Елена Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – новая локальная история, история пограничных областей. Автор более 20 публикаций.

* * *

РАЗДЕЛ VI. ПРАВО: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

КОРРУПЦИЯ: КАК ЕЕ ПРЕОДОЛЕВАЮТ В РОССИИ

Пономарев Е.Г.

Анализировать состояние и уровень коррупции крайне сложно. Слишком разнонаправленные социальные векторы в ней участвуют. Она, как ни один порок современного общества, многолика и подвержена постоянному изменению. Образ банального мздоимца, который сегодня трансформирован в креативного, изобретательного члена особого сообщества, которому уже не надо скрывать свое не по заслугам растущее благополучие и богатство. Теперь это не только пресловутые конверты, которые становятся анахронизмом, это земельные участки, обезличенные сертификаты в российских и заграничных банках, консультационные услуги, лекции, псевдонаучные разработки с фантастическими гонорарами, всевозможные отложенные на неопределенное время услуги, а главное (до недавнего времени) возможность размещать свои «тяжким трудом» нажитые накопления в офшорах и многое другое, что не поддается учету и контролю.

На наш взгляд, живучесть коррупции объясняется повсеместным созданием условий для могучего лоббирования на всех уровнях власти и во всех сферах деятельности. Хорошо известен старинный прием базарных воришек, которые в случае опасности громче всех кричат: «Держи вора!» Регулярно во всех средствах массовой информации клеймят у позорного столба то врача, принявшего пакет со снедью и бутылку коньяку, то учителя, попавшегося на поборах с родителей на обустройство класса… О рядовых работниках ДПС, стоящих на трассе, по этому поводу даже вспоминать не удобно – это классика. Кому-то, очевидно, выгодно представить, что именно они являются главными ворюгами в стране. Стоит их переловить – и коррупции конец. Не сотни тысяч рядовых сотрудников бюджетной сферы представляют угрозу национальной безопасности. Как удачно сказал знаменитый детский хирург Л. Рошаль, «врач, принявший благодарность от пациента, получил не взятку, а милостыню».

Тут мы подошли к очень важной проблеме, которой является необходимость четко разделять уровень и масштаб коррупции. Нельзя смешивать бытовую коррупцию, мелкое взяточничество с тем, что представляет угрозу национальной безопасности страны, подрывает устои самой государственности и реально препятствует всем позитивным преобразованиям в политике, экономике и во всех других сферах нашей жизни. Когда мы говорим о коррупции, то, прежде всего, имеем в виду прямое вымогательство взяток и казнокрадство, поразившее все эшелоны государственной власти снизу доверху. С этих позиций не имеет принципиального значения отраслевая принадлежность государственного чиновника: образование, медицина, оборона, полиция и т.д.

Именно чиновник, находящийся на государственной службе, имеющий доступ к распределению бюджетных средств, преступающий закон в корыстных целях, представляет собой главное

зло, парализующее сегодня всю систему государственного управления. Чтобы было понятней, приведем примеры только последнего времени. Миллиарды «Оборонсервиса» украдены не офицерами и солдатами российской армии, а генералами под руководством министра обороны (он с таким трудом более чем через год переведен из категории свидетелей в статус обвиняемого); 6,5 млрд. руб., выделенных из бюджета на систему «НИС *ГЛОНАСС*», утащили не инженеры и рабочие космической отрасли… На этом фоне министр здравоохранения Челябинской области со взяткой в 28 млн. руб., главврач краевой больницы Алтайского края – 70 млн. руб., министр здравоохранения Омской области – 138 млн. руб., сити-менеджер г. Ставрополя Бестужий – 50 млн. руб. и многие другие чиновники – выглядят просто мелкими воришками (таких примеров тысячи, и даже в рамках работы над одной статей можно добавлять каждый день).

Хотим обратить внимание на название статьи. В нем нет традиционной пролетарской жесткости, воплощенной в понятии «борьба». Два десятка лет все российское сообщество по инициативе высшей политической власти изображает борьбу с коррупцией, но противоречие заключается в том, что бороться можно с теми, кто сопротивляется, кто против. Глупо даже задавать вопрос: «Кто поддерживает коррупцию? Кто против борьбы с ней?» Однозначно все на всех уровнях единогласно выступают против коррупционеров. Таким образом, все борются, но сложно понять, кто против кого. Другими словами: нет противоборствующих сторон, нет линии фронта. Получается, что идет борьба всех против всех или, скорее, никого не против кого.

Можно ли преодолеть воровство государственных мужей? К поиску ответа на этот вопрос нас толкнула идея известного политика, чиновника высшего ранга, претендующего на место современного классика России в области идеологии В. Суркова (в мае 2013 года неожиданно получившего отставку, а в сентябре снова вернувшегося во власть в высокой должности помощника президента РФ. Видимо, не только на местах, но и на самом верху политической власти дефицит кадров проявляется все острее). Один из путей преодоления застоя, коррупции и модернизации России он обозначил в своей статье: «Обновляйтесь, господа!» То есть, по сути, повторил тезис социалистов-утопистов: люди живут плохо, потому что не знают, как жить лучше. Им нужно просто объяснить – и проблеме конец.

Коррупция, мздоимство, взяточничество, казнокрадство… Эти и другие понятия, характеризующие вороватых чиновников разного уровня власти, прочно вошли в реалии российской государственности и имеют свои исторические истоки.

Автора можно упрекнуть в отсутствии конкретных предложений по организационно-правовому пресечению возможностей коррупционных проявлений. Например, широко обсуждается необходимость конфискации имущества уличенных во взяточничестве коррупционеров, ежегодных отчетов государственных чиновников о своих расходах. Но, на наш взгляд, эти и многие другие меры антикоррупционного ограничения являются, в известной степени, частностями, относящимися к компетенции органов государственного надзора. Они могут быть как публичными, так и профессионально-закрытыми. Для нас же важно выработать и сформулировать общие принципы и подходы к изжитию этого порочного явления, ставшего практически тотальным.

Чтобы добиться реального положительного результата, на наш взгляд, нужно или менять саму основу власти и государственного управления, способствующие коррупции, или разработать систему эффективных мер, ограничивающие ее до полной невозможности.

Российское право в своем формировании пошло по пути романо-германской правовой системы. Ее основополагающим

принципом является разрешительный подход к регулированию не только общесоциальных, но и частных отношений. Это означает, что регулирующее и надзирающее присутствие государства посредством своих чиновников охватывает все сферы человеческой жизни и деятельности. Действительно, начиная с рождения гражданина, и через все этапы его жизни, кончая смертью, он вынужден получать разрешения и согласовывать свои действия с государством. Это происходит не только в сфере производства и общественных отношений, но и в частной жизни.

Вся наша жизнь протекает под надзором государственных чиновников, с их согласия и разрешения, а нередко и несогласия, и неразрешения. Таким образом, чиновники разного ранга, во многом определяющие жизнь обывателя, становятся чуть ли не главной фигурой, от которой, на переломных этапах, без преувеличения, зависит его судьба.

Одно из самых бюрократических государств XIX века – Российская Империя – насчитывало около восьмисот тысяч чиновников. Современная Россия XXI в., обновляющаяся, демократизирующаяся, формирующая рыночную экономику, поставившая перед собой задачи строительства правового государства и гражданского общества, несет на своих плечах значительно больше чиновников федерального и местного масштабов. Их численность даже в период финансового кризиса продолжает увеличиваться. Причем, даже более значительными темпами. Каждый из них, «неся бремя ответственности» перед государством, стремится поруководить, то есть разрешить или не разрешить что-либо гражданам в силу своей компетентности. Но, к сожалению, количество чиновников увеличивается, а население России уменьшается с каждым годом. Таким образом, на каждого из нас, их приходится все больше и больше. То, что по Конституции РФ наше государство является социальным, то есть главная и основная задача его, а, следовательно, и его чиновников – это забота о благе человека, их, похоже, не очень интересует.

Современное российское законодательство жестко и однозначно квалифицирует и определяет уголовное преследование за коррупционные действия. УК РФ в статьях 174, 285, 290, 291. 292 и ряде других коррупционные преступления относит к общественно опасным деяниям, преследуемым по закону.

В законодательстве РФ (ФЗ «О противодействии коррупции» от 25 декабря 2008г. №273-ФЗ) дано четкое определение коррупции: «Коррупция – это 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; а также совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица».

Коррупция исторически различалась по тому, происходило ли получение неправомерных преимуществ за совершение законных действий («мздоимство») или незаконных действий («лихоимство»).

В 2012 году в российском обществе практически незаметно прошел 20-летний юбилей, касающийся нашей проблемы. В апреле 1992 г. президент РФ Б.Н. Ельцин издал указ «О борьбе с коррупцией в системе государственной службы», который в условиях формирующейся рыночной экономики запрещал государственным чиновникам заниматься коммерческой деятельностью.

Государственные мужи столь рьяно «исполняли» этот указ, что за двадцать лет их капиталы, нажитые на службе Отечеству, сделались столь весомы, что нацио-

нальные банки стали уже малы для их обслуживания. Государственная Дума РФ под давлением общественного мнения осенью 2012 г. планировала обсудить проект антикоррупционного закона о запрете чиновникам и их ближайшим родственникам открывать счета в иностранных банках и покупать недвижимость за границей. На наш взгляд, это следствие того, что в России проблема мздоимства приобрела за эти годы иные масштабы и требует принятия качественно иных правовых решений. Госслужащие не только высших эшелонов власти, но и «средней руки», не стесняясь, открыто на глазах всего общества готовят себе пути к отступлению и комфортному проживанию в теплых странах. Именно поэтому многие из них определили своих детей на учебу в престижные вузы Европы и США, что также предусматривалось пресечь новым законопроектом. Однако эта законодательная инициатива, очевидно, вызвала такую негативную реакцию армии чиновников, что сначала эту идею раскритиковал Председатель правительства РФ Д. Медведев, а позднее против нее выступил спикер Госдумы РФ С. Нарышкин. Таким образом, процесс торможения «неудобного» закона был запущен. Только в марте 2013 г. Президент РФ В.В. Путин решился его реализовать, начав обсуждение в Госдуме РФ.

На решение проблемы взяточничества некоторым странам, например Сингапуру, понадобилось всего несколько лет. У нас же на это уже ушло два десятка. Давайте попытаемся вспомнить основные вехи истории этой безуспешной борьбы.

После принятия упомянутого указа президента РФ Б. Ельцина в Верховном Совете России был подготовлен закон «О борьбе с коррупцией», но не он, не Госдума РФ и Совет Федерации РФ за 10 лет так и не смогли найти компромиссное решение принятия этого закона. В 2001 г. потерпел фиаско и проект закона «О противодействии коррупции».

Одним из немногих положительных результатов, по нашему мнению, можно назвать указ в мае 1997 г. президента РФ № 484, который обязывал чиновников ежегодно предоставлять декларации о доходах и имуществе, а также работающую более 10 лет антикоррупционную комиссию по экспертизу проектов законов, вносимых на рассмотрение Госдумы РФ.

В 2002 г. президент РФ В. Путин в своем указе сформулировал принципы служебного поведения государственных служащих. В следующем году он создал совет по борьбе с коррупцией, который в 2007 г. упразднил как бездействующий. Примечательно, что в 2008 г. новый президент Д. Медведев сформировал свой Совет.

В декабре 2008 г. Госдума РФ наконец-то приняла закон «О противодействии коррупции», где дано четкое определение этому антисоциальному явлению, устанавливался более жесткий контроль за финансовым состоянием чиновников. Наряду с этим, в около 30 действующих федеральных законов внесены антикоррупционные поправки.

В апреле 2011 г. Госдума РФ внесла изменения в УК РФ, предусматривающие кратные штрафы за дачу, получение и посредничество взяток. Принятие Думой РФ поправок, противодействующих коррупции, в ряд законов позволяет теперь увольнять госчиновников в связи «утратой доверия», за непредоставление или недостоверные данные о доходах и т.п.

С середины 2000-х годов началась ратификация ряда международных антикоррупционных документов, что должно демонстрировать мировому сообществу намерения политической власти, так как в 2011 г. рейтинг России по уровню коррупции среди 182 стран занял 143-151 места (данные Transparency Internaitional). Это Конвенция ООН против коррупции (2006), Конвенция Совета Европы об уголовной ответственности за коррупцию (2006), Конвенция ОЭСР о подкупе иностранных должностных лиц (2012).

Вот такая получилась краткая история борьбы с коррупцией в постсоветской России.

Современное ее состояние, масштабы, формы и особенности, на наш взгляд, могут составить самостоятельный предмет исследования. В то же время для нас понятно, что дать точную и объективную оценку этого явления крайне затруднительно. Очевидно: значительно большая часть коррупционных проявлений, как у айсберга, находится вне зоны видимости и досягаемости. Но то, что это зло оценивается как порог национальной катастрофы, звучало и звучит в оценках президентов России, отечественных и иностранных политиков, специалистов, да и в массовом сознании граждан. В докладе «Коррупция в России: 2011» со ссылкой на департамент экономической безопасности МВД РФ средний размер взятки на июль 2011 года составил 300 тыс. руб., что в 7 (!) раз выше предыдущего. Напрашивается вывод: брать страшно, поэтому берут по-крупному. Взяточничество уже давно стало реальным тормозом модернизации и развития национальной экономики.

12 января 2004 г. на заседании Совета при президенте по борьбе с коррупцией В. Путин констатировал: «Как вы знаете, власть в России неоднократно и громко заявляла о необходимости борьбы с коррупцией, разрабатывались целые программы, делались отдельные, достаточно жесткие шаги, но прямо нужно сказать: большого эффекта они, к сожалению, не дали». Будучи еще президентом Д. Медведев 13 января 2011 г. на заседании по противодействию коррупции подвел промежуточные итоги: «Успехов в борьбе с коррупцией в России пока мало».

В лингвистическом поле россиян в последние десятилетия устойчиво используется странное, на первый взгляд, выражение «как бы»: «как бы работаю», «как бы семья», «как бы любовь» и т.д. Причем его используют не только молодежь, но и люди среднего поколения, независимо от пола, образования, профессии и т.д. Оно даже проникает в СМИ, особенно на TV, несмотря на определенное редактирование.

Откуда это появилось, почему? На наш взгляд, в этом безобидном «как бы» есть свои причины и своя закономерность. Как говорится, эта оговорка по З. Фрейду, на уровне обыденного подсознания, которое, если верить дедушке К. Марксу, во многом определяется бытием нашей жизни.

Нам очень кажется, что это «как бы» является содержанием и сутью внутренней политики, проводимой в нашем государстве его политическим руководством. Уже много лет население России находится в полувиртуальном информационном пространстве. Креативные политические лидеры регулярно фонтанируют очередными благими намерениями, идеями, программами и модернизациями, а жизнь подавляющего большинства населения проходит «как бы» параллельно, без особых позитивных изменений.

Модернизация армии образования, здравоохранения, пенсионной системы, экономики и многие, многие другие реформы имеют известный для всех результат… Как сидели в раскарячку на двух трубах, так и сидим…

Какое эти банальные размышления имеют отношение к предмету нашего разговора? А вот и имеют. Дети моего поколения 50-60-х годов прошлого века часто играли в «войнушку». Кому повезло – были красноармейцами, кому нет – немцами. Побеждали, разумеется, всегда наши, а фашистов расстреливали «понарошку», т.е. «как бы».

Двадцать лет яростной борьбы с коррупцией, по нашему глубокому убеждению, идет в русле общих правил политики, выработанной руководством страны «понарошку». В рамках негласных принципов в битве с коррупцией никто из «наших» не должен пострадать, как бы далеко не заходили они в своем корыстном азарте. Мы попытались показать основные этапы этого сражения (как говорили выше, в нем нет противников), в котором никто даже не ранен.

В антикоррупционной борьбе отработан механизм и совершенствуются правила:

практически ни одно уголовное дело по масштабным хищениям и коррупции не заводится, пока главные фигуранты не оказываются в безопасности. Самый надежный и испытанный вариант – Лондон, дорожку в который на современном этапе проторил легендарный Березовский.

Сложнее, если участники коррупционной схемы (раньше бы их назвали бандой) связаны с государственными секретами, например, дело «Оборонсервиса» во главе с главным фигурантом – бывшим министром обороны РФ Сердюковым. Здесь следственный комитет РФ избрал тактику большой паузы. Напомню, что этот трюк успешно применял еще Ходжа Насреддин: «Либо шах умрет, либо ишак сдохнет». Не подумайте ничего плохого, и хотя россиян становится всё меньше, не все закончится так быстро. Просто затянувшаяся пауза начинает утомлять сторонников борьбы с коррупцией, надежд на справедливое разрешение дела всё меньше, а тут и Олимпийские игры подходят – отвлечемся, будем болеть за своих.

Не хочется обвинять следствие за медлительность. Согласитесь, посадить в камеру Е. Васильеву, «девушку», у которой стаж работы на госслужбе чуть более десяти лет, зато какая эффективность: кроме 13-комнатной квартиры в центре Москвы, которая в ее собственности, есть еще колоссальная офисная недвижимость… В дополнение к этому у нее нашли еще 19 кг золота и платины в изделиях, 51 тыс. драгоценных камней и пр., и пр. Это вам не 3000 руб. взять хирургу за операцию или шапку сухарей за услуги – с такими злодеями все ясно и посчитать ущерб легко: «вор должен сидеть в тюрьме».

В эпоху господства рыночной экономики в России, когда всем внушали (и стало почти аксиомой), что это саморегулируемая система, которая не требует вмешательства, в том числе расстановку кадров. К сталинскому тезису «Кадры решают все!» стали относиться снисходительно-иронично: это вы там при социалистической плановой экономике воспитывали и готовили свои кадры. У нас при капитализме все будет по-другому: прибыль, эффективность и целесообразность экономики автоматически определят кадровую политику.

Вот здесь, по-нашему мнению, и произошел сбой, интересы чиновников разделились на две ветви. Одна, экономические управленцы, действительно, очень быстро определились в своем статусе финансового содержания и в своей профессиональной деятельности стали, как правило, руководствоваться интересами бизнеса, которым они управляют. Это объясняется очень просто, т.к. их доходы напрямую зависят от их профессионализма и эффективности управления. Например, заработки топ-менеджеров госкомпаний России за 2012 год составили: А. Костин, президент и председатель правления ВТБ, – 30 млн. дол. США; А. Миллер, председатель правления ОАО Газпром, – 25 млн. дол. США; И. Сечин, президент и председатель правления «Роснефть», – 25 млн. дол. США; Г. Греф, президент и председатель правления «Сбербанк», – 15 млн. дол. США; М. Куравлев, председатель правления Банка Москвы, – 15 млн. дол. США и т.д.

Даже при самой большой фантазии предположить, что эти госчиновники от экономики заинтересованы и будут искать возможности вымогательства взяток вряд ли можно предположить.

Вторая ветвь госчиновников, значительно более многочисленная (по разным источникам количество чиновников федерального, регионального, муниципального уровней в современной России достигает 6 млн. человек), добравшись до власти, смотрит на финансово-экономическую элиту с завистью, со стороны, потому что такого прямого доступа к распределению финансов и ресурсов частного и совместного с государством бизнеса они не имеют. За то, участвуя в государственном управлении, они получили возможность разными способами влиять на распределение бюджетных средств.

Архаичная формула «Власть – деньги» в современной России остается не менее актуальной, чем в Древнем Египте. Мы убеждены, что сегодняшние коррупционеры – это не упыри, засланные к нам для развала страны. Они такие же люди, граждане, соседи, друзья и одноклассники, как и мы с вами, только волей случая или иных обстоятельств попавшие в другие условия, получившие иные возможности. Здесь мы опять обращаемся к тезису, которому нас учит история: «Сам по себе человек слаб, и, к сожалению, в подавляющем большинстве соблазн берет верх», если у него нет внутренних или внешних незыблемых ограничений. Один бедолага спрашивает другого: «Ты берешь взятки?» – «Конечно! Но пока, к сожалению, никто не предлагал». Новоявленный чиновник часто заступает на должность с мыслью: «Никогда, ни за что и нисколько!»

Как тут не вспомнить о системе подбора и расстановки кадров при социализме под руководством КПСС. Хороша ли она была, работала ли эффективно – есть о чем поспорить, но бесспорно одно: это была действительно достаточно стройная управленческая система, находящаяся под строгим контролем правящей партии и органов государственной власти.

Советскую власть ругают за то, что все было по плану и регламентировано. В том числе и кадровая политика: начал с пионеров и дальше через комсомол и партию к руководству страной – «Партия наш рулевой!»

Система подбора, подготовки и расстановки кадров практически не давала сбоя. Случайных людей партийные и советские структуры к управлению структурами даже самых низших уровней не допускали. Необходимо было пройти все ступени государственной системы управления, чтобы достигнуть самого верха, т.е. чтобы принимать решения стратегического уровня. История государственного управления подтверждает, что случайных или малокомпетентных людей на самом высоком уровне, как правило, не было. Как, на наш взгляд, несомненно и то, что партийные и советские чиновники были несравненно менее коррупционными по сравнению с нынешними. Об уровне их профессионализма, ответственности и других качествах – разговор особый.

Напрашивается вывод: подготовка, подбор и расстановка кадров государственных чиновников как одно из самых действенных средств борьбы с коррупцией стоит на повестке дня Президента РФ, Премьера РФ и их подчиненных.

Один из Президентов Соединенных Штатов Америки в тему нашего разговора высказал здравую мысль: «Будет политическая воля – найдется и решение».

Намек на политическую волю в кадровой политике современного российского руководства научное сообщество вряд ли найдет ответ. Искать его, по нашему убеждению, придется в гражданском обществе, которое только начинает формироваться.

Одним из первых шагов на пути преодоления кадрового дефицита, нам думается, делает правящая партия «Единая Россия», учредившая Гражданский университет, который, по ее планам, призван повысить уровень образованности и общей культуры членов партии, являющихся кадровым резервом государственной власти на всех уровнях. Правда, за прошедшие месяцы кроме намерений конкретных результатов еще нет. Похоже, и это очередная инициатива уже забыта, как и многие другие.

По нашему убеждению, именно непрофессионализм, низкий морально-нравственный уровень влекут за собой неуверенность современных российских чиновников в стабильности и продолжительности их служебного положения, а отсюда и стремление «максимально эффективно» использовать свой кратковременный шанс для повышения личного благосостояния за счет «административного ресурса».

Очевидно, перестать считать решением смену отдельного проштрафившегося

человека, облеченного властью, необходимо создать условия, не допускающие или ограничивающие «свободу коррупции», то есть ставить чиновника в условия, исключающие возможность получения любого вознаграждения (помимо официального) за исполнение им своих служебных обязанностей.

Чтобы добиться реального положительного результата, на наш взгляд, нужно менять общие принципы и саму основу власти и государственного управления, допускающего возможность получения взятки. Как это ни парадоксально прозвучит, нужно резко уменьшить полномочия и властные функции миллионной армии чиновников в целом и каждого бюрократа в отдельности.

По нашему убеждению, одним из кардинальных путей решения проблемы коррупции могло бы стать постепенное изменение самой природы национальной правовой системы России в сторону использования англосаксонской. Основной ее принцип в реализации интересов и прав граждан – уведомительный. Он функционирует как бы автоматически, без участия чиновников, на основе действующего законодательства и традиций обычного права. Попросту говоря: реализуя свои права, дееспособный гражданин не испрашивает разрешения у государственного чиновника, а уведомляет его о своих намерениях и действиях в целях регистрации и осуществления государственного контроля.

В этой ситуации бюрократ становится обыкновенным статистом, который помогает, а не мешает гражданину реализовывать свои права. Кроме того, повышение правосознания россиян, их участие в создании гражданского общества невозможно без того, чтобы государство не предоставило им возможность самим распоряжаться своими правами. Для нас это так же понятно, как и очевидно то, что главным основным условием обучения человека плаванию является хотя бы наличие воды в бассейне. Отсюда следует основное направление борьбы с коррупцией, в котором мы убеждены, – резкое сокращение в разы аппарата государственного управления всех уровней сверху донизу и развитие местного самоуправления. Только зрелое гражданское общество способно победить коррупцию.

Есть и еще один вывод, пожалуй, главный.

Как говорил Генри Форд, одними намерениями авторитет не заработаешь. Либо будем продолжать жить и «как бы» бороться с коррупцией, либо пора и власть применить, включить политическую волю не на словах, а на деле и перестать делить граждан России на своих и чужих. На стене в Овальном кабинете Президента США в Белом доме выбиты пророческие слова А. Линкольна: «Можно обманывать часть народа всё время и весь народ некоторое время, но нельзя обманывать весь народ все время».

Кредит доверия народа России, его мера и терпение не бесконечны.

Сведения об авторе

Пономарев Евгений Георгиевич – профессор, доктор юридических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой истории и права Ставропольского государственного педагогического института. Автор более 130 научных и учебно-методических работ (в том числе 8 монографий) в области истории нормативно-правовой базы государственных институтов России, общественно-политических движений и партий; истории Отечества; исторической и педагогической антропологии; ювенального права.

* * *

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ГЛАВ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

Честников Р.А.

Местное самоуправление представляет собой специфическое управляющее воздействие власти населения, которое на местном уровне, с одной стороны, участвует в осуществлении воли государства, с другой –наиболее полно выражает интересы самого населения.

В соответствии с ч. 1 ст. 3 «Европейской Хартии местного самоуправления» «Под местным самоуправлением, понимается право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения» [2]. В Конституции Российской Федерации местное самоуправление впервые рассматривается как одна из основ конституционного строя Российской Федерации. Для этого была специально выделена глава 8 «Местное самоуправление». Статья 3 часть 2 Конституции Российской Федерации устанавливает, что «народ осуществляет свою власть непосредственно, а также через органы государственной власти и органы местного самоуправления» [1].

Главы муниципальных образований играют ключевую роль в данной системе, не просто возглавляя муниципалитет, а воплощающий публичную власть на местном уровне. Разумеется, наделение глав большим объемом властных полномочий, должно сопровождаться соразмерным объемом ответственности.

Согласно ст. 70 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7] органы и должностные лица местного самоуправления в соответствии с федеральными законами несут ответственность перед:

-населением муниципального образования (муниципально-правовая ответственность);

-государством (конституционно-правовая ответственность);

-физическими и юридическими лицами (гражданско-правовая ответственность).

Такая иерархия установления ответственности органов и должностных лиц местного самоуправления не случайна. Указание на первоочередность ответственности перед населением отражает сущность местного самоуправления как формы народовластия в соответствии с ч. 2 ст. 3 Конституции РФ [1]. Население является основным субъектом прав местного самоуправления. Поэтому, прежде всего, необходимо установление эффективных видов ответственности органов и должностных лиц местного самоуправления перед населением.

Основной формой её реализации является процедура отзыва главы муниципального образования.

При этом важно отметить, что основанием наступления ответственности главы муниципального образования перед населением и порядок решения соответствующих вопросов не всегда определяются уставами муниципальных образований.

В рамках данного вида ответственности так же предусмотрена процедура удаления главы муниципального образования в отставку [7], а именно представительный орган муниципального образования вправе удалить главу муниципального образования в отставку по инициативе депутатов представительного орга-

на муниципального образования или по инициативе высшего должностного лица субъекта Российской Федерации (руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации). Данная процедура была введена сравнительно недавно и пока не имеет достаточной практики реализации. Однако следует отметить двойственный характер ответственности в рамках удаления главы муниципального образования в отставку. С одной стороны, независимо от инициатора, окончательное решение принимает представительный орган муниципального образования. То есть «через» депутатов население выражает свою волю, реализуя муниципально-правовую ответственность. С другой стороны, ч.5 ст. 74.1 [7] позволяет удалить главу муниципального образования только при согласии высшего должностного лица субъекта Российской Федерации (руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации). Это возможно если при рассмотрении инициативы депутатов представительного органа муниципального образования предполагается рассмотрение вопросов, касающихся обеспечения осуществления органами местного самоуправления отдельных государственных полномочий. Таким образом, процедура удаления в отставку является по большей части мерой реализации муниципально-правовой ответственности, однако содержит и элементы института ответственности перед государством.

Помимо ответственности главы муниципального образования перед населением в системе ответственности следует выделить механизм его ответственности перед государством, анализ которого представляется достаточно интересным и дискуссионным.

Ответственность главы муниципального образования перед государством наступает в случаях:

- издания данным должностным лицом местного самоуправления нормативного правового акта, противоречащего Конституции РФ, федеральным конституционным законам, федеральным законам, конституции (уставу) и законам субъекта Российской Федерации, уставу муниципального образования, если такие противоречия установлены соответствующим судом. При этом ответственность перед государством наступает только в случае, если это должностное лицо в течение двух месяцев со дня вступления в силу решения суда (либо в течение иного предусмотренного решением суда срока) не приняло в пределах своих полномочий мер по исполнению решения суда;

- совершения данным должностным лицом действий (в том числе принятия им правового акта, не носящего нормативного характера), влекущих нарушение прав и свобод человека и гражданина, угрозу единству и территориальной целостности, национальной безопасности, обороноспособности, единству правового и экономического пространства Российской Федерации, нецелевое расходование субвенций из федерального бюджета или бюджета субъекта Российской Федерации. Данные факты также должны быть установлены соответствующим судом. При этом ответственность перед государством наступает только в случае, если это должностное лицо не приняло в пределах своих полномочий мер по исполнению решения суда.

В обоих из указанных случаев глава исполнительной власти субъекта Российской Федерации издает правовой акт об отрешении от должности главы муниципального образования или главы местной администрации. При этом Федеральным законом установлены пределы срока издания такого правового акта. Этот срок не может быть менее одного месяца со дня принятия последнего решения суда, необходимого для издания указанного акта, а также не может пре-

вышать шесть месяцев со дня вступления в силу этого решения суда.

Федеральным законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7] установлены судебные гарантии для главы муниципального образования или главы местной администрации, в отношении которых высшим должностным лицом (руководителем высшего исполнительного органа государственной власти) субъекта Российской Федерации был принят акт об отрешении от должности. Глава муниципального образования или глава местной администрации вправе обжаловать указанный акт в судебном порядке в течение 10 дней со дня его официального опубликования. Федеральным законом определен также срок рассмотрения судом жалобы и принятия по ней решения. Этот срок не должен составлять более 10 дней со дня подачи такой жалобы.

Как отмечают в своей работе А.А. Сергеев и В.Г. Розенфельд [10], приведенный механизм ответственности глав муниципальных образований имеет ряд недостатков, а именно:

-не предусмотрена ответственность глав муниципальных образований за систематическое издание незаконных нормативных актов, впоследствии своевременно отменяемых ими;

-основанием ответственности глав муниципальных образований является не издание незаконных актов, а только лишь неисполнение в срок судебных решений об их отмене;

-в случае отсутствия в муниципальном образовании выборного главы муниципального образования, назначаемый по контракту глава местной администрации не подпадает под действие указанного механизма ответственности перед государством.

Так же, комплексный анализ Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7] позволил выявить серьёзную правовую коллизию в вопросах, связанных с ответственностью главы муниципального образования перед государством. В частности, п.4 ст. 34 указанного Федерального закона гласит: «Участие органов государственной власти и их должностных лиц в формировании органов местного самоуправления, назначении на должность и освобождении от должности должностных лиц местного самоуправления допускается только в случаях и порядке, установленных ч. 5, 11 ст. 37 [7]., а также ст.74.1 указанного Федерального закона [7]. При этом ч. 5 ст. 37 определяет участие законодательного органа государственной власти субъекта Российской Федерации в формировании конкурсной комиссии, образуемой для проведения конкурса на замещение должности главы местной администрации (по контракту). Часть 11 ст. 37 устанавливает инициативу высшего должностного лица субъекта Российской Федерации в расторжении контракта с главой местной администрации. Ст. 74.1 регламентирует процедуру удаления главы муниципального образования в отставку представительным органом муниципального образования [7]. Таким образом, перечень случаев участия органов государственной власти и их должностных лиц в формировании органов местного самоуправления, назначении на должность и освобождении от должности должностных лиц местного самоуправления является исчерпывающим. Это означает, что ст. 74, определяющая случаи и порядок отрешения от должности главы муниципального образования руководителем высшего исполнительного органа государственной власти субъекта РФ, находятся в явном противоречии с п.4 ст.34 [7]. Конечно, здесь можно применить правило соотношения общей и специальной нормы, однако это не решает коллизию полностью. И в правоприменительной практике данное противоречие может повлечь некоторого рода проблемы. На наш взгляд, решение данной коллизии возможно либо

путём исключения из текста закона п.4 ст.34 как такового, либо путем внесения изменений в указанный пункт. Изменения должны устранить закрытый перечень оснований путем добавления привычной формулировки: «в иных случаях и порядке, установленных настоящим Федеральным законом».

Следующим видом ответственности главы муниципального образования является гражданско-правовая ответственность, т. е ответственность перед физическими и юридическими лицами. Согласно ст. 76 Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7] ответственность органов местного самоуправления и должностных лиц местного самоуправления перед физическими и юридическими лицами наступает в порядке, установленном федеральными законами. Основанием данного вида ответственности являются незаконные действия (бездействие) главы муниципального образования (в том числе издание незаконных правовых актов), в результате которых был причинен имущественный и иной вред физическим и юридическим лицам. Федеральное законодательство предусматривает возможность привлечения главы муниципального образования к гражданско-правовой ответственности перед физическими и юридическими лицами, наступающей, прежде всего, в судебном порядке. Следует учитывать, что физические лица могут требовать за причинение вреда главой муниципального образования также и компенсацию морального вреда в соответствии со ст. ст. 151, 1099 – 1101 ГК РФ [4].

В соответствии со ст. 16 ГК РФ [3] убытки, причиненные гражданину или юридическому лицу в результате незаконных действий (бездействия) главы муниципального образования, подлежат возмещению муниципальным образованием.

При этом в соответствии со ст. 1069 ГК РФ [4] установлено, что вред, причиненный гражданину или юридическому лицу в результате незаконных действий (бездействия) главы муниципального образования, в том числе в результате издания не соответствующего закону или иному правовому акту акта органа местного самоуправления, подлежит возмещению. Вред возмещается за счет казны муниципального образования.

Следует также учитывать, что Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» [7] предусматривает возможность судебного обжалования решений, принятых путем прямого волеизъявления граждан, а также решений и действий (бездействия) органов и должностных лиц местного самоуправления. Данные решения и действия могут быть обжалованы в суд или арбитражный суд в установленном законом порядке. Порядок такого обжалования урегулирован федеральным законодательством, поскольку в соответствии с п. «о» ст. 71 Конституции РФ [1] как судоустройство, так и гражданско-процессуальное и арбитражно-процессуальное законодательство находятся в ведении Российской Федерации. Более детально порядок обжалования устанавливается соответственно Гражданским процессуальным кодексом РФ [5] и Арбитражным процессуальным кодексом РФ [6].

В заключение отметим, совершенствование механизма ответственности главы муниципального образования действительно необходимо. Однако реформирование данной области должно происходить в соответствии со всеми демократическими принципами организации местного самоуправления, провозглашенными в Европейской хартии местного самоуправления и действующем законодательством РФ.

Однако исследуемый в данной статье вопрос не просто объемен, но и является достаточно дискуссионным. Это обуславливает необходимость более тщательного его изучения. Доказательство тому – огромное количество публикаций, все-

возможных статей и работ, посвящённых правовому статусу главы муниципального образования. Несмотря на это, многие вопросы и проблемы не до конца раскрыты и требуют отдельного, более детального рассмотрения.

Литература

1. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993г. Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

2. Европейская хартия местного самоуправления (совершено в Страсбурге 15.10.1985)/ Конвенция ратифицирована Федеральным законом от 11.04.1998 N 55-ФЗ.// «Российская юстиция», 1996, N 9, С. 2 – 5, Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

3. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 02.11.2013) Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

4. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая)» от 26.01.1996 N 14-ФЗ (ред. от 02.12.2013) Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

5. «Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации» от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 28.12.2013) Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

6. «Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации» от 24.07.2002 N 95-ФЗ (ред. от 02.11.2013) Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

7. Федеральный закон от 06.10.2003 N 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ». Справочно-правовая система «КонсультантПлюс»: Электронный ресурс/ Последние обновление 27.01.2014г.

8. Авакьян С.А., Лютцер В.Л. Муниципальное право России. Учебник. – М.: Проспект, 2011. (МБА Ставропольская государственная краевая универсальная научная библиотека им. М.Ю. Лермонтова, г. Ставрополь, ул. М. Жукова,14).

9. Алексеев А. П., Братановский С. Н. Муниципальное право России [Электронный ресурс] / А. П. Алексеев, С. Н. Братановский. – М.: Директ-Медиа, 2012. – 340 с. – Режим доступа: http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=131869.

10. Сергеев А.А., Розенфельд В.Г. Административный контроль за законностью правовых актов органов местного самоуправления // Государство и право, 2002, №12, с. 30.

11. Соловьев С.Г. Проблемы функционирования механизма ответственности Глав муниципальных образований // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.10296, 21.04.2004

12. Соловьев С.Г. Спорные аспекты в правовом статусе главы муниципального образования // Конституционное и муниципальное право. 2003 г., № 3., с. 35-36.

Сведения об авторе

Честников Роман Андреевич – старший преподаватель кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов: история нормативно-правовой базы отраслей, государственных институтов, учреждений и общественно-политических организаций.

* * *

ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

Трофим С.Г.

Вопрос систематизации деятельности местного самоуправления, в том числе в городах как главных центрах административной жизни провинции, занимает важное место в политике Российской империи второй половины XIX века. Правовое закрепление основополагающих принципов деятельности местного самоуправления способствовало успешному их внедрению в практическую деятельность местной власти.

Регламентации административных аспектов жизнедеятельности города способствовало введение «Городового положения» 1870 года, которым был определен круг полномочий местной власти. Так, например, в круг дел самоуправления входили: городские финансы, городские имущества, благоустройства (улицы мосты, тротуары, бульвары, скверы, освещение, водоснабжение, канализация, рынки и др.), санитарное состояние, народное здравие, народное образование, благотворительные учреждения и т.д.[1: 6]. Определение круга дел самоуправления не ограничивало его в возможности занятия иной деятельностью, за которой властью также устанавливался контроль.

Подобное наделение местной власти конкретными полномочиями, с одной стороны, наталкивает на мысль о стремлении контролировать общественную жизнь и узости полномочий российского общественного управления, либо и наделении государством самоуправления отдельными полномочиями. Подобные точки зрения получили широкое распространение в научных кругах [9].

С другой же стороны, следует обратить внимание на некоторые особенности российского городского самоуправления рассматриваемого периода, как определенную новизну, вызванную отменой крепостного права и отсутствием положительного опыта. При этом основные доводы об ограниченности самоуправления исходят из наличия всех известных на тот момент полномочий, желании их делегирования местной власти, на что не могли не повлиять общие идеи развития государства и ее самодержавных принципов.

Наделение местной власти конкретным ограниченным кругом полномочий имело, на наш взгляд, ряд объективных и вполне логичных причин. Во-первых, деятельность самоуправления направлена на решение местных вопросов и задач, что определяет его приземленный характер. На решение более значимых вопросов (административно-территориальных, развитие торговых отношений и маршрутов между регионами и т.д.) уполномочена губернская власть, которая не акцентируется на интересах конкретного субъекта губернии, а в зависимости от показателей развития региона в целом, но реализует проекты с учетом потребностей местного населения под непосредственным контролем власти центральной. Во-вторых, неоднократные примеры показывают, что самоуправление не всегда в состоянии справиться с имеющимися обязанностями либо не готово их выполнять в силу различных причин.

Предоставление самоуправлению части полномочий, по нашему мнению, было правильным шагом для определения готовности самоуправления осуществления новых полномочий. Анализ

неспособности самоуправления решать сложные вопросы ее недостаточной сформированности и организованности привел, по мнению Нардовой В.А., к стремлению правительства сузить рамки деятельности городских дум и управ, сводя их к решению чисто хозяйственных вопросов [8: 81]. Для решения сложных задач правительство располагало другими более подходящими для этого ресурсами.

Для более детального рассмотрения особенностей правового положения и функционирования самоуправления следует принять во внимание и региональные особенности самоуправления, в том числе и в Ставропольской губернии. Развитие города Ставрополя в третьей четверти XIX в. имело ряд особенностей, отличавших направление его развития от крупных городов и повлиявших на его дальнейший рост. Одной из таких особенностей являлось значительная удаленность от городов соседних губерний, «вследствие чего население жило преимущественно обособленно, вне зависимости от соседнего населенного пункта». Удаленность сказалась в последующем на развитии экономики губернии при железнодорожном строительстве. Следствием этого явилось отсутствие фабричной и заводской промышленности – «даже спичечной фабрики и крахмального завода, хотя по размерам потребления спичек и количеству производимого хлеба и картофеля Северный Кавказ занимает самое видное место»[5: 1]. Третья черта состояла в постоянной занятости крестьянина на земле и отсутствии возможности получения заработка в других отраслях. Четвертое – отсутствие безземельного контингента лиц, обусловленное аграрной спецификой развития региона, и являющееся причиной медленных темпов роста несельскохозяйственных секторов экономики.

Организация и регулирование земельного вопроса было весьма специфичным. До введения Городового положения 1870 г. арендная плата почти не была известна Ставрополю, и производитель пользовался землею настолько, насколько позволяли его силы, уменье и климатические условия. До 1878 г. земельные порядки устанавливал ведавший тогда всем городским хозяйством «Общий сход гласных Думы», состоявший из выборных от купеческого сословия и мещан. В 1878 г. наступил в жизни Ставрополя крутой поворот. Люди, ставшие у городского кормила, первым делом изъяли из общего пользования пахотную и сенокосную землю и отдали ее с торгов. С торгов земля попала в руки кулаков, купцов, разных барышников, взяв в городской управе сотни десятин городской земли, стали раздавать ее по клочкам [6: 2]. Арендная плата постоянно росла – от первоначальных 7-9 руб. дошла до 15 руб. за десятину пахотной земли. Городское управление благодаря такому распределению земли собирало по 23469 руб. ежегодно, но часть денег исчезала из городского сундука, часть истрачивалась на содержание (жалованье) городской управы, заправлявшей этим делом.

С 1878 г. мещане как сословие лишаются права участия в управлении городскими делами, в том числе, и управлении городским земельным хозяйством [2: 6]. Причиной отстранения от управления стала помимо прочего, заинтересованность мещан в лоббировании и первоочередном удовлетворении собственных интересов, вызванная преимущественным положением в городе, что препятствовало интенсивному развитию промышленности и других направлений производства в городе.

Большая доля личностного имущественного фактора была недостатком организации самоуправления с губернии, что привело к успешному развитию отдельных направлений экономики региона, отстаиваемых земледельческой элитой в своих интересах и негативно сказалось на развитии большинства несельскохозяйственных секторов производства.

Не менее занимательным является

оперативный характер организации местного самоуправления. Так, в 1885 г. после введения узаконений относительно обязательного преподавания: русского языка во всех училищах, курса русской истории и географии Российской империи в тех из них, в коих преподается вообще история и география[4: 3], распространявшиеся на все учебные заведения, приступили к закрытию всех тех церковно-приходских армянских училищ, начальство которых уклонялось от исполнения вышеуказанных постановлений.

Местная административная власть распорядилась закрыть две существующие в городе Ставрополе армянские приходские школы [10: 1] спустя несколько дней после упомянутого распоряжения. Причем, о предупреждении речи не идет, школы закрывались сразу при обнаружении не соответствия действующим нормам. Государственная политика по вопросу распространения русского языка на всю территорию страны была неуклонной и отдавала приоритет в этом вопросе образованию. Такая политика центральной власти была особенно необходима в приграничных и иноязычных регионах и требовала неукоснительного подчинения.

Например, отмечается «полнейшая неподготовленность гг. гласных к рассмотрению такого существенного вопроса, как смета городских доходов и расходов» в заседании городской думы 10 января 1885 г., отсутствии порядка, толковых прений, несоблюдении очереди, «шум и гам и чуть не боксирование»[7: 2]. В приведенном примере, помимо прочего, акцентируется внимание на отсутствии элементарных правил взаимного уважения в заседаниях думы по сравнению со сходами, имеющими более низкий статус. Однако на чувство гордости и личного достоинства «горожан» подобные обращения должного эффекта не производили. Так, последующие заседания откладываются по причине неявки необходимого числа гласных, несмотря на заблаговременные извещения.

Тем не менее решения на подобных заседаниях принимались при повторном проведении и при недостаточном кворуме, что специально предусматривалось. Данная мера организации проявлялась во всех действовавших на тот момент нормативных актах, но является актуальной и сегодня. Целью указанной нормы являлось исключение «тупиковых ситуаций», когда отсутствует реальная возможность обеспечить явку необходимого кворума, но имеется срочная потребность в принятии решения. Вместе с тем, небезосновательно полагаем, что данная мера была вполне банально воспринята «активными» представителями общественного управления, как возможность не обеспечивать строгую явку на заседаниях (в надежде на исполнительность своих коллег). В результате, стало нормой принятие практически всех решений на собраниях обществ и органов местного самоуправления при проведении повторных собраний.

Данные примеры халатного отношения гласных к делам думы и своим непосредственным обязанностям можно объяснить отсутствием жестких мер воздействия со стороны как непосредственного руководства, так и вышестоящих органов, отсутствии санкций в случае неоднократного неисполнения своих обязательств (имеется ввиду именно непосещение заседаний думы). Нельзя обойти вниманием и городского голову, председательствующего на данных заседаниях, который, видимо, не способен был эффективно организовать работу думы и контролировать поведение ее членов.

Сенат разъяснил о праве губернатора возбуждать преследование против должностных лиц городского общественного управления и тогда «если городская дума разрешает вопросы о преследовании в отрицательном смысле...»[11: 3], что свидетельствует о возможности привлечения должностных лиц местной власти к ответственности, хотя преимущественно за преступления.

Следствием этого стало введение в новое «Городовое положение» 1892 г. требования, согласно которому все решения городской думы подлежали утверждению губернским присутствием [3: 21]. Государство не могло дать полной свободы действий местному самоуправлению, ограничивая ее права и независимость, но и сдерживая местную администрацию от произвола.

Таким образом, функционирование местного самоуправления регламентировалось на государственном уровне, поэтапно совершенствовались механизмы реализации власти на местах и ее исполнительность. Местное самоуправление обладало достаточно широким кругом полномочий в своей деятельности, который ей необходимо было осваивать в совершенстве. Проявившаяся неорганизованность местной власти и неспособность справляться со сложными задачами, указывали на необходимость сохранения значительной доли государственной власти в контроле и регулировании деятельности местной власти.

Литература

1. Главноначальствующие Кавказа // Ставропольские губернские ведомости, № 58, 4 апреля 2006. С. 6.

2. Главноначальствующие Кавказа // Ставропольские губернские ведомости, № 67, 18 апреля 2006. С. 6.

3. Главноначальствующие Кавказа // Ставропольские губернские ведомости, № 116, 5-12 июля 2006. С. 21.

4. Из газеты «Кавказ» от 01 марта 1885 г. № 56 // общественно-литературная газета «Северный Кавказ» № 27, от 08 марта 1885, С. 3.

5. Местная жизнь // общественно-литературная и политическая газета «Северный Кавказ» № 5, 17 декабря 1884. С. 1.

6. Местная жизнь // общественно-литературная и политическая газета «Северный Кавказ», № 2, 06 декабря 1884. С. 2.

7. Местная хроника // общественно-литературная газета «Северный Кавказ» № 13, от 17 января 1885, С. 2.

8. Нардова В.А. Городское самоуправление в России в 60-х – начале 90-х гг. XIX в. Правительственная политика. – Л., 1984. – С. 81.

9. См.: Гессен В.М. Городовое положение: дополнение к курсу «Русского государственного права». – СПб., 1912.; Градовский А.Д. История местного управления в России // Градовский А.Д. Собрание сочинений. В 2 т. СПб., 1869. Т. 2.; Свешников М.И. Основы и пределы самоуправления в законодательстве европейских государств. Опыт критического разбора основных вопросов местного самоуправления. – СПб., 1876.

10. Ставрополь, 11 марта // общественно-литературная газета «Северный Кавказ» № 28, от 12 марта 1885, С. 1.

11. Телеграмма из Петербурга от 29 ноября // общественно-литературная газета «Северный Кавказ» № 103, от 03 декабря 1885, С. 3.

Сведения об авторе

Трофим Сергей Георгиевич – аспирант ГБОУ ВПО Ставропольского государственного педагогического института, специальность Отечественная история. Количество публикаций 3.

* * *

МЕРЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО И УГОЛОВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЦ, В ОТНОШЕНИИ КОТОРЫХ УСТАНОВЛЕН АДМИНИСТРАТИВНЫЙ НАДЗОР

Немашкалов П.Г.

Административный надзор осуществляется органами внутренних дел за отдельными категориями граждан, прибывших из мест лишения свободы. Правовым основанием применения этой административно-предупредительной меры является Положение об административном надзоре органов внутренних дел за лицами, освобожденными из мест лишения свободы, утвержденное Указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 июля 1966 г. № 5364-VI. Административный надзор устанавливается в целях наблюдения за поведением лиц, ранее судимых, оказания на них необходимого воспитательного воздействия, предупреждения новых преступлений.

Эта мера применяется в отношении некоторых категорий лиц, освобожденных из мест лишения свободы. В одних случаях надзор устанавливается при их освобождении по мотивированному постановлению начальника учреждения уголовно-исполнительной системы, в котором указываются основания для установления надзора и срок надзора. Постановление направляется в орган внутренних дел по избранному поднадзорным месту жительства. В других случаях такое постановление выносит начальник органа внутренних дел. Основанием для установления административного надзора в отношении особо опасных рецидивистов является вступивший в законную силу приговор, по которому данное лицо признано особо опасным рецидивистом.

В настоящее время, действующее законодательство на федеральном уровне закрепило ответственность поднадзорного лица за нарушение правил административного надзора. Так, в Федеральном законе РФ от 06 апреля 2011 г. № 64-ФЗ норма об ответственности поднадзорного лица установлена в ч. 3 ст. 11 «в случае несоблюдения установленных судом административных ограничений или невыполнения обязанностей, предусмотренных настоящим Федеральным законом, поднадзорное лицо несет ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации», на основании данного положения Федеральным законом РФ от 06 апреля 2011 г. № 66 [1] были внесены изменения в Уголовный кодекс Российской Федерации и Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях.

Так в соответствии со ст. 19.24 «Несоблюдение административных ограничений и невыполнение обязанностей, устанавливаемых при административном надзоре» Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях:

1. Несоблюдение лицом, в отношении которого установлен административный надзор, административных ограничения или ограничений, установленных ему судом в соответствии с федеральным законом, если эти действия (бездействие) не содержат уголовно наказуемого деяния, – влечет наложение административного штрафа в размере от одной тысячи до одной тысячи пятисот рублей либо административный арест на срок до пятнадцати суток.

2. Невыполнение лицом, в отношении которого установлен административный надзор, обязанностей, предусмотренных федеральным законом, если эти действия (бездействие) не содержат

уголовно наказуемого деяния, – влечет предупреждение или наложение административного штрафа в размере от пятисот до одной тысячи рублей [2].

В соответствии со ст. 314.1 «Уклонение от административного надзора» Уголовного кодекса Российской Федерации неприбытие без уважительных причин лица, в отношении которого установлен административный надзор при освобождении из мест лишения свободы, к избранному им месту жительства или пребывания в определенный администрацией исправительного учреждения срок, а равно самовольное оставление данным лицом места жительства или пребывания, совершенные в целях уклонения от административного надзора, – наказываются обязательными работами на срок от ста восьмидесяти до двухсот сорока часов, либо исправительными работами на срок до двух лет, либо лишением свободы на срок до одного года.

Рассмотрим подробнее состав данного преступления.

Объект преступления – отношения, обеспечивающие реализацию административного надзора.

Под административным надзором понимается осуществляемое органами внутренних дел наблюдение за соблюдением лицом, освобожденным из мест лишения свободы, установленных судом временных ограничений его прав и свобод, а также за выполнением возложенных на него обязанностей. Он устанавливается для предупреждения преступлений и иных правонарушений, оказания индивидуального профилактического воздействия в целях защиты государственных и общественных интересов в отношении лица, освобождаемого или освобожденного из мест лишения свободы и имеющего непогашенную либо неснятую судимость, за совершение:

1) тяжкого или особо тяжкого преступления;

2) преступления при рецидиве преступлений;

3) умышленного преступления в отношении несовершеннолетнего.

Основания для административного надзора дифференцируются в зависимости от того, в отношении кого он устанавливается. Лицо, освобождаемое из мест лишения свободы, может подвергнуться ему, если оно в период отбывания наказания в местах лишения свободы признавалось злостным нарушителем установленного порядка; лицо, освобожденное из мест лишения свободы, – если оно в течение одного года совершает два административных правонарушения против порядка управления и (или) два административных правонарушения, посягающих на общественный порядок и общественную безопасность, здоровье населения и общественную нравственность, и более.

Надо иметь в виду, что применительно к лицам, судимым за совершение преступления против половой неприкосновенности и половой свободы несовершеннолетнего, а также за совершение преступления при опасном или особо опасном рецидиве, административный надзор устанавливается независимо от указанных оснований.

Срок административного надзора зависит от категории лица, в отношении которого он устанавливается (ст. 5 Федерального закона от 6 апреля 2011 г. N 64-ФЗ «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы»), при наличии оснований он может быть продлен или прекращен досрочно.

При административном надзоре применяются административные ограничения, которые могут частично отменяться или, наоборот, дополняться.

Объективная сторона выражается в несоблюдении следующих требований административного надзора:

а) неприбытие без уважительных причин при освобождении лица из мест лишения свободы к избранному им месту жительства или пребывания в срок,

определенный администрацией исправительного учреждения. Уважительные причины – оценочное понятие, они определяются исходя из конкретных обстоятельств нарушения указанных сроков;

б) самовольное оставление данным лицом места жительства или пребывания.

Обязанности поднадзорного закреплены в ст. 11 Федерального закона «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы».

Преступление имеет формальный состав и признается оконченным с момента совершения одного из указанных деяний.

Субъективная сторона характеризуется прямым умыслом, а применительно к самовольному оставлению места жительства или пребывания и специальной целью – уклонением от административного надзора.

Субъект преступления специальный – лицо, в отношении которого установлен административный надзор.

Административный надзор устанавливается на срок от шести месяцев до одного года; он может быть продлен каждый раз еще на шесть месяцев, но не свыше сроков, предусмотренных законом для погашения или снятия судимости за данное преступление. Продление административного надзора осуществляется органами внутренних дел, о чем они уведомляют прокурора.

Работники полиции обязаны систематически контролировать поведение лиц, в отношении которых установлен административный надзор, принимать необходимые меры для приобщения их к общественно полезному труду, предупреждать и пресекать нарушения ими общественного порядка. При осуществлении административного надзора работники милиции имеют право:

- истребовать сведения о поведении поднадзорного от администрации предприятий, учреждений и общественных организаций по месту его работы и жительства, а также от граждан;
- возбуждать ходатайства перед соответствующими государственными, общественными и хозяйственными организациями о трудовом и бытовом устройстве поднадзорного;
- вызывать поднадзорного на беседы в полицию;
- проводить при необходимости такие беседы в присутствии представителей администрации предприятий, учреждений, общественных организаций, а также родственников поднадзорного;
- требовать от поднадзорного устные и письменные объяснения по вопросам, связанным с исполнением правил административного надзора;
- посещать в любое время суток жилище поднадзорного.

Надзор прекращается:

- по истечении срока, на который он был установлен;
- досрочно, если будет установлено, что поднадзорный твердо встал на путь честной трудовой жизни, положительно характеризуется по работе и в быту;
- в случае погашения или снятия судимости с поднадзорного.

О прекращении административного надзора выносится специальное постановление. Надзор может быть отменен прокурором в случае признания его установления необоснованным.

Надзор за ранее судимыми лицами связан с ограничением их общего административного статуса. На поднадзорных налагаются обязанности соблюдать следующие правила:

- являться по вызову в орган внутренних дел в указанный срок и давать объяснения по вопросам, связанным с исполнением правил надзора;
- уведомлять орган внутренних дел о перемене места работы или жительства;
- при выезде за пределы района (города) по служебным делам уведомлять орган внутренних дел.

Кроме этих правил (общих ограничений) в постановлении об установлении

надзора могут быть закреплены такие персональные ограничения, как:

- запрещение ухода из дома в определенное (как правило, ночное) время;
- запрещение пребывания в определенных пунктах района, города (например, на рынках, вокзалах);
- запрещение выезда или ограничение времени выезда по личным делам за пределы района, города. В таких случаях поднадзорный обязан получать разрешение органа внутренних дел на выезд по личным делам на срок более суток и регистрироваться в органах внутренних дел по месту прибытия;
- обязанность явки в органы внутренних дел в определенное время дня от одного до четырех раз в месяц.

Персональные ограничения устанавливаются в зависимости от образа жизни, семейного положения и других обстоятельств, характеризующих личность судимого. При осуществлении надзора начальник органа внутренних дел вправе ослаблять или усиливать ограничения.

Рассмотрев административную и уголовную ответственность поднадзорного лица за нарушение правил административного надзора сложно прийти к выводу о том, что законодательством не предусмотрены меры уголовного воздействия к лицам, систематически допускающим нарушения установленных административным надзором ограничений или обязанностей.

Литература

1. Собрание законодательства РФ. 2011. № 15. Ст. 2039.

2. Собрание законодательства РФ. 2002. № 1 (ч. 1). Ст. 1.

Сведение об авторе

Немашкалов Павел Григорьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО СГПИ. Сфера научных интересов – Северный Кавказ в истории России. Автор более 50 публикаций.

* * *

ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОГО СТАТУСА РОССИЙСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Книевский С.А.

Началом формирования правового статуса российского казачества послужило включение казачьих войск в общую систему государственного управления России в XVIII – первой половине XIX в. Законодательное оформление данного процесса трансформации традиционных воинских обязанностей и прав казаков в особую социальную функцию в государстве в итоге привело к потере казаками своей независимости, лишению его былых общинных прав и традиций.

Впервые юридически оформить социально-правовую основу военно-служебных отношений с казачеством, определить его права и привилегии попыталось правительство царя Михаила Федоровича Романова, заключив первый правовой договор между Москвой и Доном в середине XVI века. Согласно подписанному документу за казачеством признавались: личная свобода (воля), широкая самостоятельность в области суда и самоуправления, независимость внешнеполитической деятельности.

До начала XVIII столетия в основе отношений между государством и казачеством лежали принципы добровольных договорных соглашений, предусматривающие выполнение казаками, за определенное царское жалование, разовых или постоянных поручений московской власти, в основном, военного или охранно-сторожевого характера. Взаимоотношения царского правительства с казаками осуществлялись через Посольский приказ. В дальнейшем права и привилегии казаков видоизменялись и ограничивались [1: 39].

В период утверждения абсолютизма при Петре I активизировался процесс государственно-правового оформления казачества в специфическое военно-служилое сословие государства, что вызвало отрицательную реакцию казаков. Так, на Верхнем Дону вспыхнуло восстание под предводительством К.А. Булавина, после подавления которого были урезаны территории войска и упразднены некоторые важные казачьи вольности. Казачьи войска были преобразованы в иррегулярные, в 1716 году они перешли в ведение Сената, а с 1721 года – Военной коллегии. Изменениям подверглось и внутреннее управление казаками. Так, войсковых атаманов и старшин, ранее избиравшихся казаками из своей среды, стало назначать правительство. С 1723 года войсковой атаман войска Донского назначался Военной коллегией. Казачье сословное самоуправление было сохранено в виде станичных сходов с участием всех домохозяев, выборных станичных атаманов и судей, правлений. Царскому правительству предоставлялась возможность неограниченного вмешательства во все сферы жизни донского казачества [2; 98].

После крестьянской войны 1773 – 1775 гг., под предводительством Степана Разина, произошло полное и окончательное подчинение казачьих войск государственной власти, созданные военное и гражданское управления затрагивали все стороны казачьего населения.

Так, на основании манифеста Екатерины II от 19 сентября 1765 года «О повсеместном генеральном межевании земель всего Российского государства» 15 марта 1766 года была издана царская грамота, в которой войску Донскому было указано: «Отмежевание земель на-

шего войска Донского произвести под смотрением нашей военной коллегии», в размежевание прилегающих смежных земель не входить [3: 8].

Первоначальные земельные порядки у казаков на Кубани сложились за рекой Бугом. На них непосредственное влияние оказали правила, царящие в Запорожской Сечи. Земля, пожалованная черноморцам в 1790 году за Бугом, по обычаю считалась общеказачьей собственностью. Но в связи с тем, что черноморские казаки «не видели точного положения о принадлежности пожалованной им земли между Бугом и Днестром на праве войсковой собственности», они обратились с просьбой к Екатерине II принять их «для поселения на Тамани с окрестностями оной» и отдать им эту землю «на вечно спокойное потомственное владение». Екатерина II удовлетворила данное прошение, и 30 июня 1792 года Черноморскому казачьему войску была жалована Высочайшая грамота. В ней отмечалось, что в интересах «благосостояния» и «доставления способов к благополучному пребыванию» Черноморскому войску жалуется «остров Фанагория, со всею землею, лежащей на правой стороне реки Кубани, в границах между ее устьями, Усть-Лабинском редутом, Азовским морем и Ейским городом, в вечное владение» и что «все состоящие на пожалованной земле всякого рода угодья, на водах же рыбные ловли остаются в точном и полном владении и распоряжении войска Черноморского» [4: 186].

В 1794 году была предпринята первая попытка нарушить обычное казачье пользование землей как войсковой собственностью, обратив часть общественных земель в частные. Это получило отражение в «Порядке общей пользы», выработанном войсковым правительством.

В исследовании Фелицына Е.Д. есть указание на то, что «чиновные старшины захватывали в свое исключительное пользование лучшие владения, не руководствуясь в этом отношении никакими законами, правилами и ограничениями; одним ограничением в этом случае служили пределы влияния авторитета того или другого высокочиновного старшины» [2: 132].

Высочайшие грамоты императоров Павла I от 16 февраля 1801 года и Александра I от 31 мая 1803 года полностью отразили отмеченные черты казачьей земельной собственности. В этих документах, законодательная власть констатировала для кубанского казачества коллективную земельную собственность.

В 1819 году был образован Комитет об устройстве войска Донского (Донской комитет) правительство приступило к проведению всеобъемлющих преобразований на Дону. Этот комитет был создан по инициативе войскового атамана А.К. Денисова. В его состав император Александр I ввел и генерал-адъютанта А. Чернышева, назначенного в начале 1821 года председателем Донского комитета. Заметим, что между А. Чернышевым и поместным дворянством шла непримиримая борьба за направление реформ вплоть до самого введения в действие 1 января 1836 года Положения «Об управлении войском Донским». Донская аристократия всячески стремилась получить потомственные права на захваченные ими общественные земли. Правительство же, в лице А. Чернышева, исходя из задач на перспективу, считало нужным ослабить экономические и политические позиции крупнейших землевладельцев в Донском войске, повысить экономическое благосостояние казачества и тем самым усилить боеспособность всего войска [5: 36].

В начале 1823 года Донской комитет закончил составление проекта Положения «О войске Донском», а в апреле он был представлен на рассмотрение императора. Правила «О поземельных довольствиях в Донском войске» в 239 параграфах, данные в приложении к «Наказу гражданскому управлению войска Донского», император Николай I утвердил только 26 мая 1835 года, а Положение «Об улучшении в земле войска Дон-

ского юртовых довольствий и о наделении помещенных крестьян землею» – 28 мая 1835 года; Положение «О размежевании земель войска Донского в 139 параграфах – 31 июля 1835 года [6; 274].

Положение от 28 мая 1835 года подробно регламентировало порядок землеустройства войска. В этом документе подчеркивалось, что войсковые земли предназначались «для утверждения на будущие времена прочного благосостояния «Войска» и поэтому распределять их следовало «сообразно истинным надобностям всего войскового общества и каждого из членов». В данном акте указывалось, что вся войсковая земля была предназначена для надела казачьих станиц, помещичьих крестьян, калмыцкого кочевья, содержания частных конских табунов, для пастбищ и прокормления рабочего скота, солепромышленников, артиллерийских и почтовых лошадей, для проведения смотров и учений всех полков и артиллерийских рот. Земли, отведенные для наделения крестьян, «обращались» в потомственную собственность их владельцев. Часть земель отводилась под войсковой запас с целью увеличения станичных юртов по мере надобности и наделения чиновников пожизненными участками [7: 19].

Юртовыми довольствиями казаки имели право пользоваться только «общественно». Все юртовые довольствия являлись «неприкосновенною собственностью общества казаков каждой станицы» и поэтому «не должны выходить из владения общества казаков в чью-либо личную собственность». Для «водворения навсегда надлежащего порядка в станичных поземельных довольствиях» каждая станица должна была «единожды» назначить земли под пашню, сенокосы, пастбища скота, рабочих лошадей и под пастбища для конских табунов и гулевого скота. Учитывая качество и местоположение пахотных земель, их делили на участки, а последние на полосы. Сенокосные же угодья делились на паи, равные по количеству земли и качеству трав.

Предусматривалось наделение правом получения паев в общественных довольствиях служилых и отставных урядников и казаков, а также вдов и сирот: бездетным вдовам предоставлялась половина пая, имеющим до трех малолетних детей – один пай, более трех – два; малолетним сиротам урядников и казаков мужского пола отводился один пай, а женского – половина на семью. При определенных условиях паи имели право получать беспоместные чиновники, их жены и сироты.

Согласно закону от 28 мая 1835 года разрешалось «нарезать для каждой станицы по числу жителей такое количество земли, которое в сложности составило бы по 30 десятин на душу», но войсковое начальство было в состоянии увеличить эту норму. Станичные земли подлежали обмежеванию, а помещичьи крестьяне – выселению за пределы юрта.

Как следует из исследования Герман О.Б., чиновники, не имевшие земельных угодий, за собственные заслуги наделялись участками войсковой земли в пожизненное владение, которые они не могли ни продать, ни завещать, а только имели право выкупить в свою потомственную собственность. Размер земельного участка зависел от воинского чина, но выделялся по уравнительному принципу. Так, генералам полагались 1000-1500 десятин, штаб-офицерам – 300-400, обер-офицерам – 150-200. Правом на получение пожизненных участков пользовались все беспоместные чиновники, в том числе из мелкопоместных, которые владели землями в количестве меньшем, чем полагалось по чину. Чиновники, которые отказались от пожизненных участков, пользовались станичными землями по чину: генералы по 6 паев, штаб-офицеры – по 4, обер-офицеры – по 2 пая [7; 22].

Земли, отведенные в общественное и частное владение, подлежали обмежеванию в соответствии с Положением «О

размежевании земель войска Донского» от 31 июля 1835 года. После проведения обмежевания и отвода земель войсковое правление должно было их владельцам вручить планы и межевые книги.

В 1842 году, в связи с многочисленными беспорядками и произволом в пользовании войсковой землей, правительство предприняло попытку законодательным путем урегулировать землевладение на Кубани путем издания Положения «О Черноморском казачьем войске». Согласно этому законодательному акту, войсковая земля, продолжала считаться общеказачьей коллективной собственностью, но фактически на ее пользование уже не распространялся принцип равноправности. Составители данного Положения, признавая за Жалованными грамотами юридическую силу, применили к ним Положение «О земельном довольствии в войске Донском». На этом основании устанавливались нормы землепользования в соответствии с чином. В Положении 1842 года указывалось, что генералы, штабофицеры и обер-офицеры получают участки в пожизненное пользование. Вместе с тем в документе отмечалось, что землей *они пользуются на общем станичном* праве и получают 2/3 пахотной и сенокосной земли, а 1/3 остается в общем станичном пользовании для пастбищ. Земля, отведенная в юртовое довольствие станиц для распределения на паи, предоставлялась казакам не на правах собственности, а только на правах владения. Необходимо отметить, что земля выделялась казачеству не в потомственное, а в личное пользование. После смерти казака его земельный пай переходил не к наследнику, а в распоряжение станичного общества [7: 26].

Как справедливо отмечает Савченко М. С., «Положение 1842 года имело большое значение для казачьего землевладения. При отводе земли новым станицам придерживались уже норм Положения, всякий новый земельный захват являлся нарушением закона, а потому подлежал устранению»[8: 95].

В Положении «О Кавказском линейном казачьем войске» от 14 февраля 1845 года говорилось, что «Кавказское линейное казачье войско занимает земли, всемилостивейше ему пожалованные в Кавказской области, от границ Черноморского войска до Каспийского моря». Согласно данному документу эти земли были разделены на 17 полковых округов. В отношении границ войска, так же как и границ отдельных полковых округов, в Положении отмечалось, что «границы земель Кавказского линейного казачьего войска вообще и каждого полкового округа в особенности, на основании Высочайших указаний утвердятся особою, учрежденную в войске межевою комиссиею» [9: 321].

Однако Положение, изданное 14 февраля 1845 года, в отличие от Положения «Об управлении Войском Донским» от 26 мая 1835 года и Положения «О Черноморском казачьем войске» от 1 июля 1842 года, не устанавливало единой величины пая для рядовых казаков, которая колебалась в пределах от 15 десятин во Владикавказском полку до 50 десятин в Моздокском.

Обмежевание станичных юртов было *завершено к 1854 году. Размежевание же* частных земель, начавшееся в 1845 году, длилось несколько десятилетий, что пагубно повлияло на судьбу их владельцев.

Владение землей было самой главной привилегией казачества по сравнению с другими категориями населения. Казачий пай не облагался налогами, но в то же время он предоставлялся казакам только за исправное несение воинской службы.

Порядок отбывания воинской повинности линейными казаками также был установлен Положением «О Кавказском линейном казачьем войске» от 14 февраля 1845 года [10: 219].

Согласно этому документу Кавказское линейное казачье войско обязано было выставлять на службу: команду гвардейских линейных казаков императорского конвоя, 17 конных полков (по 6 сотен), составлявших 8 бригад, конно-артиллерий-

скую бригаду из 3-х батарей 8-орудийного состава, дивизион в составе Кавказского сводного иррегулярного полка.

Регулирование поступления на военную службу, ее сроков, прохождения, разделения службы на полевую и внутреннюю, управления строевыми частями было полностью заимствовано из правил Положения «Об управлении Донского войска» 1835 года [11: 111].

В период царствования Александра II изменяются правила отбывания воинской повинности казаков.

Во-первых, повинность должны были нести все в течение 30 лет, за исключением офицеров, им определялся 25-летний срок службы. Из 3-х десятков лет службы 25 лет необходимо приходилось на внешнюю (полевую) службу, а 5 лет – на внутреннюю. Предусматривалось избавление от воинской повинности лиц духовного звания и неспособных. В каждом войске разрешалось записываться в общество торговых казаков, число которых было ограничено.

Во-вторых, дети казаков, достигшие 17-летнего возраста, записывались в «малолетки» на два года [5: 78]. Они исполняли поручения в своих станицах. А позже, на двадцатом году, их зачисляли в казаки и «приводили к присяге на верность службе».

В-третьих, донские и уральские строевые казачьи части, выходя на службу, каждый раз формировались заново. По истечению 3 лет, части расформировывали и сменяли другими, вновь созванными на службу. В Черноморском войске конные полки, батальоны и батареи имели в наличии постоянный состав и на службу выходили, чередуясь с другими. Комплектование строевых частей Кавказского линейного, Оренбургского, Астраханского, Сибирского и Забайкальского казачьих войск всегда производилось из своих полковых округов. Сформированные строевые части имели один и тот же номер.

В-четвертых, выход на службу казаками осуществлялся или по доставшейся очереди, или же когда строевая часть, в составе которой они числились, вызывалась на полевую службу. Каждый из четырех воинских округов, на которые было разделено казачье войско, выставлял одинаковое число своих представителей.

В-пятых, пополнение офицерами казачьих полков происходило из различных источников: выпуском из кадетских корпусов, производством из урядников и переводом из регулярных войск.

В 1856 году в честь священного Коронования Их императорских Величеств последовало Высочайшее повеление, согласно которому император, соизволил сократить общий срок службы казачьих войск на следующих основаниях: 1) нижним чинам гвардейских частей назначить срок службы, вместо 25 лет, в 22 года (20 лет полевой и 2 года внутренней службы); 2) нижним чинам лейб-атаманского и полевых полков и батальонов, а также конно-артиллерийских батарей, вместо 30 лет, 25 лет (22 полевой и 3 внутренней); 3) офицерам названных казачьих войск срок службы определить, вместо 25 лет, в 22 года [12; 157]. Позже установленные сроки подверглись дальнейшему сокращению.

Неоднородность правового статуса казаков различных войск была связана с выполнением им основной функции как военно-служилого сословия. Несмотря на то, что имелись общие для всего казачества права и обязанности, наглядно свидетельствующие о наличии единого сословия, наблюдались и существенные отличия в правовом статусе офицеров и чиновников, с одной стороны, урядников и рядовых казаков – с другой. В соответствии с актами 14 февраля 1775 г., 22 сентября 1798 г., 29 сентября и 13 ноября 1802 г., 9 июня 1812 г., 26 мая 1835 г., 11 июня 1845 г., 23 февраля 1848 г. казачьи офицеры в Донском, Кавказском линейном, Черноморском, Уральском, Астраханском, Оренбургском и Сибирском линейном войсках были не только уравнены с армейскими, но и наделя-

лись правами потомственного (имевшие чин выше хорунжего) и личного (до хорунжего) дворянства. В тех же казачьих войсках, которые не были сравнены в чинах с армейскими, потомственное дворянство приобреталось чином полковника или войскового старшины, полученным за военные подвиги, а личное дворянство вправе были получать лица, дослужившиеся до звания есаула. В связи с правительственной политикой по ограничению дворянского сословия 9 декабря 1856 года был принят указ, согласно которому звание потомственного дворянина казаку, как и армейским офицерам, стал давать лишь чин полковника [7: 40].

В конце XIX века наблюдалась тенденция разложения казачьего сословия, которая проявилась в некотором облегчении военной службы и определенном уравнении в ней с другими сословиями. Например, 8 сентября 1863 года для всех чинов войска Донского срок службы был сокращен до 22 лет (15 лет полевой и 7 внутренней по войску). А 22 февраля того же года урядники и казаки Оренбургского войска получили разрешение нанимать за себя на полевую службу на 3-ю очередь и совершать обмен «очередями». В 1867 – 1872 гг. в ряде казачьих войск: Кубанском, Терском, Астраханском, Оренбургском и Забайкальском – вступил в действие жеребьевый порядок военной службы, предусматривавший ликвидацию ее всеобщего характера. Казаки, освобождавшиеся от личной воинской повинности, облагались особым денежным сбором и составляли слой войсковых граждан, который занимался мирными делами и промыслами.

В 1864 году Александром II был издан рескрипт в честь завершения Кавказской войны, в котором, указывалось: «... для всех чинов казачьих войск Кубанского и Терского сократить на будущее время сроки обязательной службы, назначив отныне для полевой – 15 лет и для внутренней – 7 лет» [13; 65].

Казачье сословие постепенно становилось более замкнутым. Об этом наглядно свидетельствовали факты запрещения в ряде мест (особенно для помещичьих крестьян) или ограничения (для лиц «свободного» сословия) зачисления в казаки, не разрешения выхода из войскового сословия, запрещения селиться на войсковых землях людям неказачьего сословия (указ от 4 января 1851 года). Даже казачкам было запрещено вступать в брак с представителями других сословий. Сами же казаки не имели права переходить на службу в другие ведомства и регулярные войска.

Правительство, стремясь уменьшить обособленность казаков и приблизить их положение к гражданскому, разрешило «русским подданным селиться на казачьих землях и приобретать в собственность дома и иные строения, на общем основании, не спрашивая согласия войскового начальства, ни станичного общества». Причем земля под строения оставалась собственностью войска, а приобретатель вносил ежегодную посаженную плату в станичные суммы. С целью предотвращения перехода казаков в купеческое и мещанское сословия были узаконены «торговые общества» казаков и «сотни мастеровых». Это получило отражение в положениях от 26 мая 1835 г., 14 февраля 1845 г., а также ряде актов конца 50-х – начала 60-х гг. Согласно перечисленным документам, члены «торговых обществ» и «сотен мастеровых» освобождались от всякой службы, и в течение 30 лет должны были заниматься торговлей и изготовлением обмундирования, вооружения и амуниции для казаков своего войска. При этом предусматривалось, что торговцы были обязаны вносить в войско ежегодно по 200 рублей каждый на военные надобности, а мастеровые работать за весьма умеренную плату. Остальным казакам разрешалось вести беспошлинную торговлю в свободное от службы время, не выходя из войскового сословия.

Положением от 21 апреля 1869 года были разрешены выход из войскового сословия и зачисление в него посторонних лиц. Освободившиеся от обязательной службы офицеры и чиновники могли поступать на службу вне своих войск, при этом оставаясь в войсковом сословии, переходить в другие казачьи войска, выходить из казачьего сословия. Теми же правами были наделены и не служащие дворяне, а также войсковые граждане, урядники и войсковые казаки, не состоящие в служилом разряде. Вдовы и незамужние дочери казаков тоже получили право свободно выходить из войскового сословия. Однако сыновья таких вдов по достижении ими 19 лет должны были вернуться в войско, чтобы тянуть жребий по отбыванию воинской повинности. Положение разрешало зачислять в войско и посторонних лиц, если на то имелись законные основания [14: 13].

В отношении поземельного устройства казаков также ясно обозначилась тенденция уравнения с другими сословиями. Основным законом, юридически оформившим сложившийся порядок землевладения и землепользования на территориях казачьих областей, являлось Положение от 21 апреля 1869 года, по которому все земли делились на три категории: станичная, офицерско-чиновничья и войсковая. Данное Положение объявило станичные земли в общинном владении, а не в собственности, как раньше. Согласно указанному документу станицам отводилась земля из расчета 30 дес. на душу мужского пола и по 300 дес. дополнительно тем станицам, где в наличии была приходская церковь. Если с приростом населения отведенной земли оставалось менее 20 дес. на человека, то ее приводили в нормальную пропорцию путем присоединения смежных запасных войсковых земель или переселением казаков во вновь образуемые станицы. Как известно, жители станиц имели право передавать свои или другим лицам, причем даже не войскового сословия. Вместе с тем земля, предоставленная офицерам и классным чиновникам в пожизненное владение, теперь давалась им в потомственную собственность, аналогичное право русское служилое дворянство имело еще со второй половины XVII – начала XVIII вв. Одновременно за ними было сохранено право на получение земли и из станичных юртов, определенное законом 1869 года.

В 1869 году Государственный Совет принимает Положение «О поземельном устройстве в казачьих войсках» № 46996 от 21 апреля 1869 г., опубликованное в Полном собрании законов Российской империи. По принятому Положению офицеры и чиновники казачьих войск освобождались от обязательной службы, и на них были распространены общие правила, установленные для регулярных войск. Но предоставленной привилегией казаки пользовались совсем недолго.

Уставом от 17 апреля 1875 г. по войску Донскому и указами по другим казачьим войскам обязательной воинской службе стало подлежать все войсковое население. Исключение составляли только некоторые духовные лица и преподаватели учебных заведений. Безусловно, эти шаги предпринимались в соответствии с реформой в армии, предусматривающей введение всеобщей воинской повинности. Срок службы казаков был определен в 20 лет, в том числе на действительной службе они должны были состоять 4 года. Замена наемниками и денежный выкуп были запрещены. Дети офицеров, чиновников и неслужилых дворян имели преимущества на учебу в кадетских корпусах, в частности им выплачивались стипендии [15; 94].

Положение «Об общественном управлении в казачьих войсках» от 13 мая 1870 года констатировало всесословный характер станичных обществ и право участия наряду с казаками лиц не войскового сословия. Согласно этому документу

к традиционному казачьему самоуправлению были добавлены общеимперские «крестьянские нормы».

3 июня 1891 года было принято новое Положение «Об общественном управлении станиц, касающееся всех казачьих войск». В нем достаточно обширно истолковывался и подробно регламентировался весь уклад жизни казачьих областей. Данное Положение подтверждало запрет на выход казака из общины, принцип круговой поруки, определяло функции местных представительных органов казачьего самоуправления и обязанности должностных лиц.

Казачество очень дорожило своими привилегиями и выражало большую озабоченность и крайнее недовольство, если со стороны властей принимались какие-либо законы, которые хоть отчасти ущемляли их права.

Формирование правового статуса казачества было целиком связано с уходом от былой «вольницы», занятием им определенного места в сословной иерархии российского общества, а затем постепенным включением в структуру формировавшегося капиталистического общества, закрепленное официальными законодательными документами, определяющие место казачьих войск в общегосударственной структуре.

Источники и литература

1. Мининков И. А. Сословно-правовое положение донского казачества в XVII веке // Общественные науки. – 1983. – № 3. – С. 39 – 43.

2. Фелицын Е.Д. Кубанское казачье войско 1696-1888. – Воронеж, 1888.

3. РГВИА Ф.643. Оп.2. Д.19.

4. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание I. Том. XXIII. № 17055.

5. Земля в судьбах донского казака. Собрание историко-правовых актов 1704 – 1919 г. / Сост. Кортиков Н. – Ростов н/Д, 1998.

6. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. X. № 8163.

7. Герман О.Б. Правовое положение казачества и крестьянства Юго-Востока Европейской России в 1861 -1920 гг. – Ростов н/Д, 2003.

8. Савченко М.С. Правовое положение кубанского казачества в дореволюционной России (конец XVIII – начало XX в.): Дис. ... канд. юрид. наук. – Волгоград, 2000.

9. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. XX. № 18739.

10. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. XVII. № 15809.

11. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том.XLIV. № 46996.

12. Омельченко И.Л. Терское казачество. – Владикавказ,1991.

13. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том. LI. № 30902.

14. Статический обзор современного положения казачьих войск. – СПб., 1903.

15. Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание II. Том.XLIII. № 45785.

Сведения об авторе

Книевский Сергей Александрович – доцент кафедры истории и права ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», кандидат исторических наук. Сфера научных интересов: история казачьего самоуправления. Имеет 16 научных публикаций, 2 коллективных монографии.

* * *

Министерство образования и науки РФ
Министерство образования и молодёжной политики
Ставропольского края

Вестник СГПИ
Периодический
научный журнал
Выпуск 15
Издается с 2003 г.

Содержание

Раздел II. Педагогика: история, обычаи, понятия, практика

Раздел III. Коррекционная педагогика

Раздел IV. Философско-антропологический анализ в социокультурных исследованиях

Раздел V. Проблемы Отечественной истории

Раздел VI. Право: история и современность

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Рукописи должны представляться в 1 печатном экземпляре и на дискете, набранные в редакторе Microsoft Word for Windows. Ниже приведены некоторые рекомендации, предназначенные для унификации представления статей в журнале.

• Шрифт Times New, 12 кегль, одинарный интервал, красная строка 1 см, поля – 2.5 см.

• Объем статьи не должен превышать 10 станиц.

• Заголовок статьи центрируется и набирается строчными буквами (как в предложении, начиная с прописной).

• Разделы и подразделы статьи нумеруются арабскими цифрами, выделяются прямым полужирным шрифтом и на отдельную строку не выносятся.

• Сокращения слов в тексте статьи, кроме стандартных, применять нельзя.

• Все формулы должны быть набраны в Microsoft Equation (следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами), дробные выражения в формулах рекомендуется, по возможности, заменять выражениями с отрицательными степенями, либо использовать косую черту.

• Цитированная литература нумеруется арабскими цифрами. Ссылки на литературу указываются в квадратных скобках, например [5:126].

• Список литературы оформляется в соответствии со следующим шаблоном.

Для книг:

1. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П.. Кобельков Г.М. Численные методы. – М.: Наука, 1987.

Для трудов конференций, сборников трудов и других коллективных публикаций (в том числе, не имеющих титульных авторов):

2. Вычислительные методы линейной алгебры: Тр. I Всесоюзной конференции. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1969.

3. Сборник задач по численным методам / Сост. Н.А. Стрелков. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1988.

4. Численный анализ на ФОРТРАНе / Под ред. В.В. Воеводина. – Вып. 17. – М.: Изд-во МГУ, 1976.

Для статей в журналах, сборниках трудов и других коллективных публикациях:

5. Абрамов А.А. О численном решении некоторых алгебраических задач, возникающих в теории устойчивости // ЖВМ и МФ. – 1984. – № 3. – С. 339-347.

Для препринтов:

6. Мирер С.А., Сарычев В.А. О стационарных движениях твердого тела на струнном подвесе. Препринт ИПМ им. М.В. Келдыша. – № 96. – М., 1996.

Рисунки, чертежи должны быть тщательно выполнены тушью: чертежи и рисунки, выполненные карандашом, не принимаются. Не рекомендуется загромождать рисунок ненужными деталями: надписи должны быть вынесены в подпись, а на рисунке заменены цифрами или буквами. Если рисунок или чертеж выполнены в графическом редакторе, то предоставить их на дискете в отдельном файле. Фотографии, представляемые для печати, должны быть четкими и контрастными. На обороте рисунков, чертежей, фотографий должны быть поставлены фамилия автора, название статьи, номер рисунка. Желательно не перегружать статью графическим материалом.

После подписи указываются сведения об авторах: фамилия, имя и отчество полностью, место работы, занимаемая должность, ученая степень, сфера научных интересов, количество публикаций (монографии указать), телефон, домашний адрес.

Каждая статья сопровождается выпиской из протокола заседания кафедры (лаборатории, совета НИИ), рекомендующей статью к публикации.

Каждый материал следует сопровождать иллюстрацией, отражающей его содержание.

Непринятые рукописи возвращаются по просьбе автора. Статьи, опубликованные или направленные в другие журналы, не принимаются.

Корректура дается авторам только для контроля; сокращения и дополнения в корректуре не допускаются. В случае задержки корректуры автором статья печатается без авторских исправлений.

350,00

Вестник Ставропольского государственного педагогического института

Выпуск 15

Формат 60x84 $^1/_8$ Усл.печ.л. 46 Уч.-изд.л. 38,66
Бумага офсетная Тираж 300 экз. Подписано в печать
Печать офсетная 11.10.14