Историческая и социально-образовательная мысль

Historical and social-educational idea

№ 2 (18) 2013

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 26/15 от 17 июня 2011 г. журнал «Историческая и социально-образовательная мысль» включен в перечень рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Учредители:

Кубанская многопрофильная Академия подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов

Северо-Кубанский гуманитарно-технологический институт

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-37035
от 4.08.2009

ISSN 2075-9908 (Print)
ISSN 2219-6048 (Online)

Заведующий редакцией
Е.В. Штурба
Научный редактор
С.С. Васильев
Редактор электронной версии
С.С. Васильев
Редактор англоязычных текстов
О.В. Коленко

Главный редактор
В.А. Штурба
д-р ист. наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т.С. Анисимова *(д-р ист. наук, профессор)*
Н.В. Балабанова *(канд. психол. наук, доцент)*
Р.З. Близняк *(канд. полит. наук, доцент)*
С.С. Васильев *(канд. ист. наук, профессор)*
В.М. Гребенникова *(канд. пед. наук, доцент)*
Г.Ж. Микерова *(д-р пед. наук, профессор)*
М.Ю. Попов *(д-р социол. наук, профессор)*
Л.П. Рассказов *(д-р юр. наук, профессор)*
И.В. Турицын *(д-р ист. наук, профессор)*
А.Л. Факторович *(д-р филол. наук, профессор)*
Е.В. Штурба *(д-р ист. наук, профессор)*

АДРЕС РЕДАКЦИИ
350080, Россия, г. Краснодар, пос. Пашковский, ул. Заводская, 32, к. 301.
Редакция журнала «Историческая и социально-образовательная мысль»
Тел/факс: 8 861 237-62-19
E-mail: **editor@hist-edy.ru**

Электронная версия:
http://www.hist-edu.ru
Журнал размещается в национальной информационно-аналитической системе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) Российской научной электронной библиотеки
http://elibrary.ru/issues.asp?id=29001

Выходит 6 раз в год

Все права защищены. Ни одна часть этого издания не может быть занесена в память компьютера либо воспроизведена любым способом без предварительного письменного разрешения издателя.

Рукописи рецензируются. Учредитель и издатель предупреждают авторов о юридической ответственности за несанкционированное использование чужих авторских прав.

Р е д а к ц и о н н ы й С о в е т

Анисимова Татьяна Семеновна, *доктор исторических наук, профессор Славянского-на-Кубани государственного педагогического института. Славянск-на-Кубани. Россия.*

Балабанова Нина Викторовна, *кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета. Краснодар. Россия.*

Бедерханова Вера Петровна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, психологии и педагогики высшего образования КубГУ. Краснодар. Россия.*

Близняк Роман Зиновьевич, *кандидат политических наук, доцент кафедры PR и связей с общественностью Кубанского государственного университета. Краснодар. Россия.*

Васильев Сергей Сергеевич, *кандидат исторических наук, профессор кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Северо-Кубанского гуманитарно-технологического института. Краснодар. Россия.*

Гребенникова Вероника Михайловна, *кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующая кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета. Краснодар. Россия.*

Грушевский Сергей Павлович, *доктор педагогических наук, профессор, декан факультета математики и компьютерных наук, заведующий кафедрой информационных образовательных технологий КубГУ. Краснодар. Россия.*

Кононенко Виктор Михайлович, *доктор исторических наук, профессор кафедры теории и истории государства и права Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ. Армавир. Россия.*

Меликян Александр Максимович, *кандидат юридических наук, доктор исторических наук, профессор Армавирского института социального образования (филиала) РГСУ, Член-корреспондент Российской академии естественных наук, Член Российской академии юридических наук. Армавир. Россия.*

Микерова Галина Жоршевна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начальной школы Кубанского государственного университета. Краснодар. Россия.*

Невский Сергей Александрович, *доктор юридических наук, профессор Московского городского университета управления Правительства Москвы. Москва. Россия.*

Попов Михаил Юрьевич, *доктор социологических наук, профессор, начальник факультета по подготовке научных и педагогических кадров Краснодарского университета МВД России. Краснодар. Россия.*

Рассказов Леонид Павлович, *Заслуженный деятель науки РФ, доктор юридических и исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Кубанского государственного аграрного университета. Краснодар. Россия.*

Турицын Игорь Викторович, *доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Московского педагогического университета им. В.И. Ленина. Москва. Россия.*

Факторович Александр Львович, *доктор филологических наук, профессор кафедры PR и связей с общественностью Кубанского государственного университета. Краснодар. Россия.*

Штурба Евгений Викторович, *доктор исторических наук, профессор кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Северо-Кубанского гуманитарно-технологического института. Краснодар. Россия.*

E d i t o r i a l B o a r d

Anisimova Tatyana Semyonovna, *Doctor of History, Professor of the Slavyansk-on-Kuban State Teacher-Training Institute.*
Slavyansk-on-Kuban. Russia.

Balabanova Nina Viktorovna, *PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Bederkhanova Vera Petrovna, *Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social Work, Psychology and Higher Education Pedagogics of Kuban State University. Krasnodar. Russia.*

Bliznyak Roman Zinovievich, *PhD in Politics, Associate Professor of the Department of Public Relations of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Vasiliev Sergei Sergeevich, *PhD in History, Professor of the Department of Social Sciences and Humanities of the North-Kuban Institute of Humanities and Technology. Krasnodar. Russia.*

Grebennikova Veronika Mikhailovna, *PhD in Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogics, Psychology and Communication Science, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Grushevsky Sergei Pavlovich, *Doctor of Pedagogics, Professor, Dean of Faculty of Mathematics and Computer Sciences, Head of the Department of information technology in the sphere of education of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Kononenko Victor Mikhailovich, *Doctor of History, Professor of the Department of Theory and History of State and Law of the Armavir Institute of Social Education (affiliated branch) of Russian State Social University.*
Armavir, Russia

Melikyan Alexander Maksimovich, *PhD in Law, Doctor of History, Professor of the Armavir Institute of Social Education (affiliated branch) of Russian State Social University, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Member of the Russian Academy of Law.*
Armavir. Russia.

Mikerova Galina Zhorshevna, *Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Primary School of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Nevskiy Sergei Aleksandrovich, *Doctor of Law, Professor of Moscow City Government University of Management Moscow.*
Moscow. Russia.

Popov Mikhail Yurievich, *Doctor of Sociology, Professor, Chief of the Faculty of Developing Competence in Science and Teaching of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*
Krasnodar. Russia.

Rasskazov Leonid Pavlovich, *Honoured Worker of Science of the Russian Federation, Doctor of Law and History, Professor, Head of the Department of Theory and History of the Sate and Law of Kuban State Agrarian University.*
Krasnodar. Russia.

Turitsyn Igor Viktorovich, *Doctor of History, Professor of the Department of National History of Moscow Pedagogical University named after V.I. Lenin.*
Moscow. Russia.

Faktorovich Alexander Lvovich, *Doctor of Philology, Professor of the Department of Public Relations of Kuban State University.*
Krasnodar. Russia.

Shturba Evgeniy Viktorovich, *Doctor of History, Professor of the Department of Social Sciences and Humanities of the North-Kuban Institute of Humanities and Technology. Krasnodar. Russia.*

СОДЕРЖАНИЕ

Исторические науки, этнология и археология

Андропов А.Н.
КАЛМЫКИЯ В ПЕРИОД РАЗВИТИЯ КАПИТАЛИЗМА В РОССИИ

Павловский А.С.
РОЛЬ США В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В НОВОМ ВЕКЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОЛИТИКИ «МЕССИАНСТВА»

Пылев А.И.
ПРАВИТЕЛИ И ГОСУДАРИ СТРАН МУСУЛЬМАНСКОГО ВОСТОКА В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ (XVIII – нач. XX вв.)

Штурба Е.В.
МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ПОПЫТКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ В 1992 – 1997 гг.

Педагогика и методика преподавания

Адольф В.А., Найда М.С., Савчук А.Н.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЕЙБОЛА)

Аубакирова Р.Ж.
ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА РОССИИ И КАЗАХСТАНА

Дендебер И.А.
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К НОВОМУ ТИПУ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ

Егорова Т.П.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ

Ким Б.И.
ЕДИНСТВО И РАЗРЫВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Колосов С.В.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОГО ШТУРМАНА

CONTENTS

Historical Sciences, Ethnology and Archeology

Andropov A.N.
KALMYKIA DURING THE PERIOD OF CAPITALIST DEVELOPMENT IN RUSSIA

Pavlovsky A.S.
THE ROLE OF THE USA IN INTERNATIONAL RELATIONS OF THE NEW CENTURY IN THE LIGHT OF "MESSIANISM" POLICY

Pylev A.I.
RULERS AND SOVEREIGNS OF THE MUSLIM EAST COUNTRIES IN THE WORKS OF RUSSIAN SERVICE- AND STATESMEN (THE 18TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES)

Shturba Y.V.
MODERNIZATION OF THE POLITICAL SYSTEM AND ATTEMPTS TO FORM THE NATIONAL SECURITY CONCEPT IN RUSSIA DURING 1992-1997

Pedagogics and Methods of teaching

Adolf V.A., Naida M.S., Savchuk A.N.
PROFESSIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SPORTS EDUCATIONAL PROGRAMMES (BY THE EXAMPLE OF VOLLEYBALL)

Aubakirova R.Zh.
VARIABILITY-BASED EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE PRESCHOOL CHILDHOOD IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN

Dendeber I.A.
THE INTELLECTUAL ADAPTATION OF TEENAGE STUDENTS TO A NEW TYPE OF LEARNING TASKS: INFLUENCE FACTORS

Egorova T.P.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENT READINESS TO EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY IN CONDITIONS OF EXPLORATORY INTERNET ENVIRONMENT

Kim B.I.
THE UNITY AND THE GAP OF TEACHING SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICE

Kolosov S.V.
PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING DECISION-MAKING IN MILITARY NAVIGATOR TRAINING

Лапина Е.В., Обухова Л.А.
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ ДЕКАНАТА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Lapina E.V., Obukhova L.A.
AXIOLOGICAL ASPECT OF THE TRAINING COURSE ORGANIZATION FOR EDUCATIONALISTS OF THE DEAN'S OFFICE OF PRESCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION

Можаева Е.Ю., Егорова А.Ю.
ИНТЕГРАЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Mozhaeva E.Yu., Egorova A.Yu.
INTEGRATION OF TESTING INTO THE PRACTICE OF STUDENT TRAINING AT THE PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

Мязина О.Ю., Дендебер И.А.
АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Myazina O.Yu., Dendeber I.A.
ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN TO THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Никитина Н.И., Романова Е.Ю.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКИ

Nikitina N.I., Romanova E.Yu.
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FORMATION FOR PROFESSIONAL MATHEMATICAL CULTURE OF SPECIALISTS IN BUSINESS COMPUTER SCIENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Овчинников О.М.
МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕВЕНЦИИ ИХ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ovchinnikov O.M.
MOTIVATION-NEED SPHERE OF MALADJUSTED SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AS EDUCATIONAL PREVENTION FACTOR OF THEIR ILLEGAL CONDUCT

Попова Т.П.
НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

Popova T.P.
THE NECESSITY FOR USING COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES (NON-LINGUISTIC UNIVERSITY)

Рабинович О.Т., Фомина О.Е., Есина А.В.
ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНИНА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В ЕГО СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Rabinovich O.T., Fomina O.E., Yesina A.V.
THE IDEAL EDUCATION OF THE MODERN CITIZEN OF THE RUSSIAN SOCIETY IN HIS SOCIAL AXIOLOGICAL SELF-DETERMINATION

Турчен Д.Н.
УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Turchen D.N.
UNIVERSAL TEACHING ACTIONS AS A FACTOR OF SECONDARYAND HIGHER EDUCATION CONTINUITY SUPPORT

Ширяева Н.С.
ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Shiryaeva N.S.
APPLICATION OF ETHNOPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS FACTOR OF EDUCATION PROCESS QUALITY

Политические науки

Political Sciences

Захарова А.В.
СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Zakharova A.V.
SOCIAL AND LEGAL ASPECTS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION

Коршунов А.В.
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Korshunov A.V.
THE PROBLEMS OF STUDYING SPIRITUAL SECURITY OF THE RUSSIAN SOCIETY IN THE MODERN SCIENTIFIC LITERATURE

Чигаева В.Ю., Кривцова Е.В.
ОПТИМИЗАЦИЯ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НА РЫНКЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ МАЛЫХ ГОРОДОВ

Chigaeva V.Yu., Krivtsova E.V.
OPTIMIZATION OF SOCIAL SERVICE SPHERE AT THE SOCIAL SERVICES MARKETS IN SMALL TOWNS

Социология и психология

Sociology and Psychology

Евстафеева Е.А.
ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Evstafeeva E.A.
PERSONAL DETERMINANTS OF LEGAL CONSCIOUSNESS DEFORMATION OF THE PENAL SYSTEM STAFF (THEORETICAL ANALYSIS)

Жапуев З.А.
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИММУНИТЕТА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И РИСКОГЕННОСТИ

Zhapuev Z.A.
METHODOLOGY OF SOCIAL IMMUNITY RESEARCH OF RUSSIAN SOCIETY IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL TRANSFORMATION AND RISKS

Исакова Ю.И.
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКИЙ КОНТРОЛЬ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

Isakova Yu.I.
CONCEPTUALIZATION OF THE NOTION OF "CIVILIAN CONTROL" IN SOCIOLOGICAL KNOWLEDGE

Киприянова М.А.
О МЕСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИИ В СОЦИОЛОГИИ

Kipriyanova M.A.
CONCERNING THE PLACE OF SOCIAL ECOLOGY IN SOCIOLOGY

Макеев Я.А.
КОРРУПЦИЯ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ЖИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ГОРОДА

Makeev Y.A.
CORRUPTION IN THE PUBLIC OPINION OF INHABITANTS OF THE AVERAGE CITY

Пономарева Е.В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАТЕРИНСТВА В ОНТОГЕНЕЗЕ

Ponomaryova E.V.
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SHAPING THE IMAGE OF MOTHERHOOD IN ONTOGENESIS

Яковлев Б.П., Коваленко Л.А.
ПСИХИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Yakovlev B.P., Kovalenko L.A.
MENTAL WORKLOAD AS THE FACTOR OF PERSONAL READINESS OF PUPILS FOR THE TRAINING INTENSIFICATION IN MODERN SCHOOL

Филологические науки

Philological Sciences

Гусева Т.К.
АВТОБИОГРАФИЧНОСТЬ КАК ЦЕМЕНТАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.АНДРЕЕВА И М.ДЕ УНАМУНО

Guseva T.K.
AUTOBIOGRAPHICAL CHARACTER AS CEMENTING FACTOR IN THE WORKS OF L. ANDREEV AND M. DE UNAMUNO

Дибиров И.А.
К ВОПРОСУ ОБ ИСКОННОСТИ ЛЕКСИКИ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ АЛАЗАНСКОЙ ДОЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ АХВАХСКОГО, РУТУЛЬСКОГО, ЦАХУРСКОГО ЯЗЫКОВ И ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА)

Dibirov I.A.
ON THE QUESTION OF PRIMORDIAL LEXICON OF THE DAGESTAN LANGUAGES OF THE ALAZANI VALLEY (BY THE EXAMPLE OF AKHVAKH, RUTUL, TSAKHUR LANGUAGES AS WELL AS ZAKATALY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE)

Джавадова Л.Д.
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА И ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ЛЕЗГИНСКОЙ ПРОЗЕ

Dzhavadova L.D.
ARTISTIC EXPRESSION OF THE NATIONAL CHARACTER AND FOLKLORE TRADITIONS IN LEZGHIAN PROSE

Казимагомедова Ф.И.
ПРИРОДА В ЛИРИКЕ ИБРАГИМА ГУСЕЙНОВА

Kazimagomedova F.I.
NATURE IN THE LYRIC POETRY OF IBRAGIM GUSEINOV

Меджидов М.Г.
КАТЕГОРИЯ НАКЛОНЕНИЯ В АНДАЛАЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Medzhidov M.G.
CATEGORY OF MOOD IN THE ANDALAL DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE

Морозова И.С.
ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ПРЕДЛОЖЕНИИ (ИЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ВЫСКАЗЫВАНИЮ)

Morozova I.S.
VIEWS ON THE SENTENCE (OR CONSIDERATIONS CONCERNING UTTERANCE)

Мугумова А.Л.
ПСЕВДОТЮРКИЗМЫ АРАБСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ, УСВОЕННЫЕ В ПРЕДПУШКИНСКУЮ ЭПОХУ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА XVIII – нач. XIX в., В ЛИНГВОГРАФИЧЕСКОМ И ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Mugumova A.L.
PSEUDO-TURKIC WORDS OF ARAB ORIGIN BORROWED IN THE PRE-PUSHKIN ERA OF THE NEW RUSSIAN LITERARY LANGUAGE FORMATION (XVIII - EARLY XIX CENTURIES) IN LINGUOGRAPHIC, HISTORICAL AND ETYMOLOGICAL ASPECTS

Невская П.В.
ВИЗУАЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ: ТРИ КАРТИНЫ ПАУЛЯ КЛЕЕ

Nevskaya P.V.
VISUALITY IN THE ASPECT OF LITERARY PORTRAYING: THREE PAINTINGS BY PAUL KLEE

Халидова Р.Ш., Гаджибекова Н.С.
НЕКОТОРЫЕ СУФФИКСЫ КОСВЕННОЙ ОСНОВЫ В АНДИЙСКИХ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

Khalidova R.Sh., Gadzhibekova N.S.
SOME SUFFIXES OF THE INDIRECT BASIS IN THE ANDI AND AVAR LANGUAGES

Философские науки

Philosophical Sciences

Дюжиков С.А.
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Dyuzhikov S.A.
SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF THE STATE ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL SERVICES MARKET

Кумыков А.М.
КОНФИГУРАЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Kumykov A.M.
CONFIGURATION OF SOCIAL MEMORY MANIFESTATIONS IN THE CHARACTERISTICS OF THE NATIONAL HISTORICAL PROCESS

Мякинников С.П.
НА ПУТИ ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИНВАРИАНТОВ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЗАПАДА И ВОСТОКА К ИНТЕГРАЦИИ ИХ КОМПОНЕНТОВ

Myakinnikov S.P.
ON THE WAY FROM THE ENVIRONMENTAL INVARIANTS OF THE WORLD VIEW OF THE WEST AND THE EAST TO THE INTEGRATION OF THEIR COMPONENTS

Сенина О.В.
О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ (ПО МОТИВАМ ФИЛОСОФИИ С.Н. БУЛГАКОВА)

Senina O.V.
ON THE WORLDVIEW FUNCTION OF THE RUSSIAN PHILOSOPHY (BASED ON THE PHILOSOPHY OF S.N. BULGAKOV)

Юридические науки ***Legal Sciences***

Бимбаева О.Л.
ИНТЕГРАЦИЯ ОБЫЧНОГО ПРАВА БУРЯТ В ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Bimbaeva O.L.
THE INTEGRATION OF COMMON LAW OF THE BURYAT PEOPLE TO THE LEGAL SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE

Информация **Information**

Исторические науки и археология

УДК 89

Андропов Адьян Николаевич

аспирант 2 курса кафедры истории России Калмыцкого государственного университета editor@hist-edy.ru

Andropov Adyan Nikolaevich

Second Year Postgraduate Student of the Department of History of Russia, Kalmyk State University editor@hist-edy.ru

КАЛМЫКИЯ В ПЕРИОД РАЗВИТИЯ КАПИТАЛИЗМА В РОССИИ

В статье рассматриваются вопросы развития капитализма в России и его последствия в Калмыкии. На основе анализа источников и литературы показано общее и особенное в политике, проводимой российским правительством путем построения системы управления местного правительства в калмыцком обществе.

Ключевые слова: **политика, правительство, управление, улусы, хатоны, губернии, государственное имущество.**

KALMYKIA DURING THE PERIOD OF CAPITALIST DEVELOPMENT IN RUSSIA

In the article the issues of the development of capitalism in Russia and its consequences in Kalmykia are considered. The common and specific features of the policy conducted by the Russian government have been shown on the basis of the analysis of the sources and publications. The policy has been implemented by means of building the system of local government management in the Kalmyk society.

Key words: **policy, government, management, uluses, khatons, provinces, state property.**

Во второй половине XIX в. архаичное кочевое скотоводство не охватывало всего калмыцкого населения. Необходимость освобождения от феодальной зависимости калмыков-простолюдинов назрела. Часть непосредственных производителей порвала с кочевым скотоводством и превратилась в наемных рабочих.

Само скотоводческое хозяйство калмыцкого общества претерпело изменения. Имущественная дифференциация обусловила экономическое, подчинение одной части общества другой. В рассматриваемое время возникали хозяйства, занимавшиеся производством продуктов на рынок, основанные на эксплуатации наемного труда. Сохранение у калмыков феодальных отношений, близких к крепостным, шло вразрез с интересами и русской буржуазии, игравшей руководящую роль в Нижнем Поволжье и Прикаспии, и с интересами русского правительства. Существовавший у калмыков строй исключал значительное число людей из числа общегосударственного податного населения. Русская буржуазия, развертывавшая рыбные речные и морские промыслы, а также добычу соли, нуждалась в свободном притоке рабочей силы, не стесненной никакими иными отношениями, кроме зависимости рабочего от предпринимателя [1, с. 84-85].

В 1870 г. Министерство государственных имуществ приступило к пересмотру законоположений о калмыцком народе. В составе Министерства была создана особая Комиссия по подготовке законопроекта о калмыках. Работа Комиссии продолжалась в течение двух лет. К январю 1872 г. она представила на рассмотрение правительства проект закона об отмене феодальных отношений у калмыков, в котором предусматривалось упразднение владельческих прав нойонов и зайсангов и введение Положения о калмыках на основании общероссийских установлений. Проект Комиссии по личному указу царя был 1 января 1872 г. представлен на рассмотрение министров и главноуправляющего императорской канцелярии, но вследствие сообщенных ими отзывов и замечаний по означенным проектам Министерство принуждено было эти проекты подвергнуть пересмотру. С этого времени началась административная волокита, затянувшаяся на двадцать лет. Проект закона об отмене у калмыков феодальных отношений, составленный в 1872 г., почти ничем не отличался от позднее принятого закона 16 марта 1892 г. Сущность проекта, как и принятого закона, заключалась в отмене феодальных прав владельцев. Отзывы и заявления, послужившие препятствием к принятию проекта, были совершенно несостоятельными и преследовали только одну цель – попытку сохранить старое положение. Князья Дондуковы, Тюмени, Тундутовы и Дугаровы имели известный вес в дворянском обществе и могли оказывать давление на ход выработки закона. Они были заинтересованы в затягивании решения вопроса о реформе. Несмотря на очевидную необходимость принятия какого-то решения, вопрос о реформе в Калмыкии откладывался из года в год [2, с. 116-117].

В это же время феодалы и калмыцкое духовенство вели в улусах пропаганду за сохранение феодальных отношений. В Петербург посыпались приговоры аймачных и улусных сходов, в которых содержались просьбы сохранить старый порядок. Эти приговоры также послужили предлогом

для оттягивания решения. Они составлялись феодалами путем прямого обмана. Не говоря о том, что владельцы могли заставить сход утвердить любой приговор, они шли на прямые подлоги. В ряде случаев выборных заставляли подписывать документы, не читая. Рукоприкладства делались также на чистой бумаге, после чего владельцы составляли нужный текст. Это было выяснено в ряде случаев полицейскими властями. Было установлено позднее, что подписи на приговорах делались от имени умерших задолго до составления приговора или даже вымышленных людей. Развернулась широкая кампания по сбору денег с простых калмыков на различные «ходатайства уполномоченных». Простой люд вводили в заблуждение, утверждая, что эти средства необходимы для улучшения положения податного населения. Многочисленные «уполномоченные» ходатайствовали на деле о сохранении феодальных отношений. Феодалы распространяли слухи, что сборы вводятся для того, чтобы восстановить права, которыми калмыки владели исстари. О каких именно правах шла речь, обычно умалчивалось. Одновременно народ запугивался слухами о том, что русское правительство хочет насильно крестить всех калмыков и поставить их в зависимость от крестьян-поселенцев [3, с. 50-54].

Немаловажная роль в этой кампании отводилась духовенству. Оно прекрасно представляло себе, что с отменой феодальной зависимости калмыков его привилегированному положению будет нанесен сильнейший удар. За сохранение господства феодалов духовенство и боролось. Усиливалась религиозная пропаганда, учащались молебны за сохранение старинных прав и распускались лживые слухи о предстоящем крещении. Все это сопровождалось широкими поборами с калмыков-простолюдинов. Заключительным актом этой кампании было грандиозное религиозное празднество, устроенное духовенством в 1890 г. На его подготовку были затрачены весьма солидные суммы, подготовка велась длительное время. Сначала были созваны предсказатели судеб и астрологи – зурхачи – из всех улусов. Зурхачи в пышно оформленной обстановке выбрали коня и верблюда для религиозной процессии, за которых владельцам была уплачена крупная сумма. После этого начались новые денежные сборы и изготовление для лошади и верблюда, богато украшенных золотом и драгоценными камнями седел и попон. Бурхан для богослужения был отлит из драгоценных металлов. По мнению наблюдавших, эту церемонию, стоимость оформления богослужения превышала размеры ежегодных официальных налогов с калмыков. Религиозное празднество вызвало огромное стечение простых калмыков. Присутствовавшему на нем действительному члену Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете Я.П. Дуброве смысл этого необыкновенного богослужения калмыки объяснили так: народ уклонился от прадедовских обычаев, забыл заветы отцов. Он общается с русскими и перенимает их жизненный уклад. Это якобы является тягчайшим преступлением и ведет ко всяческим бедам. Избегнуть небесной кары простой народ может только путем полного повиновения своим владельцам и строгим соблюдением всех религиозных правил и обычаев [4, с. 89].

Это событие произвело большое впечатление на простой народ, опутанный религиозными предрассудками. Не осталось оно без внимания и со стороны русской администрации. Еще до этого богослужения были крещены 15 семейств из Большедербетовского улуса, которым был обещан отвод земли и перевод их на оседлое положение. Ламаистское духовенство оценило этот факт как показатель настроения основной калмыцкой массы и решило репрессировать выкрестов, чтобы запугать остальное население. Против крестившихся калмыков систематически восстанавливались соседние хотоны. Сам нойон, кстати, также крещеный, публично грозился выслать выкрестов в Сибирь и утверждал, что земли они не получат. Вокруг выкрестов назревал инцидент, который, по замыслу его организаторов, должен был укрепить влияние калмыцкой правящей верхушки. Администрация почувствовала эту угрозу и ускорила размежевание нового поселка, который охранялся некоторое время казаками. Затея феодалов и духовенства провалилась. Этот, казалось бы, незначительный случай поколебал веру в безграничность власти нойонов. Именно с этого времени к губернским и столичным властям отправляются ходоки от калмыков-простолюдинов, открыто заявлявшие протесты против власти нойонов и зайсангов. Такое проявление активности широких народных масс было новым явлением. После 1872 г. подготовка нового законопроекта о калмыках продолжалась пять лет. В 1877 г. на рассмотрение правительства был подан Комиссией новый проект, но и он был отвергнут. Закон «Об отмене обязательных отношений между отдельными сословиями калмыцкого народа», был утвержден лишь 16 марта 1892 г. Его 1-я статья гласила: «Калмыкам-простолюдинам даровать все личные права, предоставленные общими законами империи свободным сельским обывателям, отменив навсегда право калмыцких нойонов – улусовладельцев, мелких владельцев и родовых зайсангов на подвластных им калмыков, а равно взимание с сих последних денежного сбора, установленного статьею 713 Устава о земских повинностях» [5, с. 22-25].

Освобождение калмыков от феодальной зависимости имело характер выкупа. Закон устанавливал вознаграждение нойонам – улусовладельцам, мелким владельцам и родовым зайсангам суммой, равной пятикратному сбору годового албана. Особо нуждающимся мелким владельцам и рядовым зайсангам выдавалось, кроме того, единовременное пособие, устанавливаемое в каждом случае представителями министерств государственных имуществ, финансов и внутренних дел. Деньги на покрытие этих расходов изымались из калмыцких общественных капиталов Астраханской и Ставропольской губерний.

Закон отменял обязанности и права нойонов и зайсангов по управлению улусами и аймаками. В качестве временной меры было принято решение возложить эти обязанности на улусных попечителей и их помощников. В аймаках вводился институт выборных аймачных старшин. Их выборы проводились тем же порядком, что и существовавшие ранее выборы зайсангов в аймаках, не имевших родовых зайсангов. Был расширен штат улусной администрации.

С 1892 г. все калмыцкое население облагалось налогом в пользу государства. Его размер по сравнению с прежними сборами значительно уменьшился. Новый налог вводился в размере 6 руб. с кибитки. Таким образом, за единицу обложения налогом была оставлена, как и ранее, кибитка, или «семейство». В этом заключалась разница между общероссийской системой налогового обложения и фискальной политикой у калмыков. «Кибитка и всякое заменяющее ее помещение для жилья», как сформулировано в законе, в экономическом отношении были совершенно неопределенными понятиями. Не говоря о том, что семейства, живущие в кибитке, насчитывали разное число душ, она не была в ряде случаев самостоятельным хозяйством. В процессе раздела семей часто наблюдались у калмыков случаи нераздельности хозяйства и т.п. Поэтому такое положение с налоговым обложением приводило к непропорциональной раскладке податей.

Правительство оговорило право аймачного схода самому распределять сумму налога, уменьшая платеж с распределением суммы на другие кибитки, но с тем, чтобы надбавка не превышала 20% от среднего оклада. Кибиточные сборы каждое полугодие собирались демчеями (сборщиками). Улусные попечители имели право отдавать неплательщиков «в работы до выручки всей суммы».

Закон 1892 г. был подготовлен изменением социальных и экономических отношений калмыцкого общества в условиях развития капитализма в России. Освобождение от феодальной зависимости облегчало включение широких калмыцких масс в общерусский экономический процесс. Упразднение феодальной зависимости отвечало интересам и русской буржуазии, нуждавшейся в притоке дешевой рабочей силы. Закон завершал многолетнюю политику русского государства по отношению к национальным феодалам – мелкие феодалы были низведены, до положения сельских обывателей, наравне с освобожденными крепостными. В ином положении были владельцы улусов, еще до этого вошедшие в состав российского дворянства. Несмотря на всю половинчатость, реформа 1892 г. отвечала, в известной степени, интересам и эксплуатируемых слоев калмыцкого народа [6, с. 121].

Закон 1892 г. создавал предпосылки для изживания, хотя и медленного, феодальных пережитков в хозяйстве и в быту у калмыков и для дальнейшего проникновения капитализма в Калмыцкую степь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Административное-территориальное устройство России. История и современность. М., 2003.
2. Астраханские губернаторы. Историко-краеведческие очерки. Астрахань, 1997.
3. Калмыцкие нойоны и зайсанги в политике российского правительства в конце XVIII в. // Молодежь в науке: сборник трудов молодых ученых. Элиста, 2004. Вып. 1.
4. *Борисенко И.В.* Картографические источники по землевладению и землепользованию в Калмыцкой степи // Из истории докапиталистических отношений в Калмыкии. Элиста, 1977.
5. *Пальмов Н.Н.* Очерк истории калмыцкого народа за время его пребывания в пределах России. Элиста, 1992.
6. *Батыров В.В.* Налоги и повинности калмыков простолюдинов в конце XVIII и XIX в. // Вестник КИГИРАН (Научное издание). Элиста, 2002. Вып. 17.

УДК 327.2:94(73)

Павловский Андрей Сергеевич

аспирант кафедры новой и новейшей истории факультета истории, социологии и международных отношений Кубанского государственного университета
editor@hist-edy.ru

Pavlovsky Andrei Sergeevich

Postgraduate Student of the Department of Modern and Contemporary History of the Faculty of History, Sociology and International Relations of Kuban State University
editor@hist-edy.ru

РОЛЬ США В МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В НОВОМ ВЕКЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОЛИТИКИ «МЕССИАНСТВА»

Статья рассказывает о специфике внешней политики США в XXI в. через призму политики «Мессианства» и описывает пути и возможные цели её реализации. Автор выявляет предпосылки и факторы, побудившие США следовать в заданном направлении. Статья содержит понятия «Мессианства», его виды и последствия в предшествующие периоды новой истории и в сегодняшнее время.

Ключевые слова: **США, «политика Мессианства», типы интеграций, факторы и предпосылки к реализации политики «Мессианства»**

THE ROLE OF THE USA IN INTERNATIONAL RELATIONS OF THE NEW CENTURY IN THE LIGHT OF "MESSIANISM" POLICY

The article considers the specific character of the US foreign policy in the 21st century in the light of "messianism" policy and describes the ways and possible aims of its realization. The author analyzes preconditions and factors, which made the USA follow the given direction. The article presents the notion of "messianism", its types and consequences in the earlier periods of modern history as well as nowadays.

Key words: **USA, «Messianism policy», types of integrations, factors and reasons for realization of the "Messianism" policy.**

Понятие «мессианство» или «мессии» уходит корнями в религию, означая «приход спасителя». Древние цивилизации поклонялись солнцу, которое с восходом давало людям свет, тепло, урожаи и оберегало от ночных хищников. В античные времена восход солнца и означал спасение. В изучении международных отношений понятие «мессианство» можно определить, как характерную черту внешней политики государства, основной признак которой – это преследование принципов того, что именно его нравственная и политическая база является единственно правильной и должна быть распространена на другие страны. Политика «мессианства» прослеживается, как образование гомогенной системы развития государств через создание в них идентичных политических и экономических институтов. Политика «мессианства» осуществляется посредством влияния глобальных игроков (империй или сверхдержав, региональных лидеров) на периферию и друг на друга.

Международная безопасность на практике отображается, как защита суверенитета и территориальной целостности стран в экономически и геостратегически приоритетных регионах мировой политической системы. Роль объединителей народов в разные времена всегда исполняли государства, наиболее быстро развивающиеся по отношению к соседним странам. Темпы развития их экономик, армий, флота, промышленности и распространение религиозного влияния обуславливали амбициозность и цели правительств. Это проявлялось в различных типах интеграций от временных союзов до создания империй. Развитие глобализационных процессов предопределило два основных вида объединений государственных систем, которые могут переходить друг в друга – «силовой» и «интеграционный». До XX в. связующими нитями в осуществлении политики «мессианства» были общность религий и культуры, племенное родство народов и торговля. В XX в. противоборство идеологий ради достижения политических целей смогло объединить совершенно разные культуры и народы, разделив мир на два лагеря.

В период после Вестфальского мира 1648 г., с момента, когда произошёл крах попыток испанской короны создать «универсальную империю христианских монархий» (религиозный тип мессианства) под своим началом, и на передний план вышли понятия суверенитета и национальных интересов, анализируя исторические события, развивалось несколько типов мессианств:

- Россия: Больше двухсот лет политику «мессианства» проводила Российская Империя, целью которой было создание великой «общеславянской империи» (Третьего Рима) – «религиозно-племенной» тип мессианства с силовым видом образования [1].

- Германия: политика Гитлера заключалась в образовании огромной «арийской империи» с исключительным преобладанием немецкой нации, как высшей расы народов – «идеологический» тип с силовым видом объединения на военно-экономической основе подчинения.

- Россия: Советский Союз имел цели создания так называемого «социалистического рая»

при национализации любой собственности как в глобальном масштабе, так и на региональном уровне. На глобальном уровне – «идеологический» тип с силовым видом образования, на региональном – «идеологический» тип с интеграционным видом, переходящий в силовой

- Турция: в 1990-е гг. в турецких политических кругах ходила мысль о построении «пантюркской империи» за счёт отделения от России её территорий с исламским населением и присоединения земель Средней Азии – «религиозно-племенной» тип.

- США: американское мессианство в системе «биполярной эпохи» международных отношений до образования «однополярного» мира имело «интеграционный» вид на основе общности политических и идеологических целей, идентичности экономик и торговли множества стран – «политико-идеологический» тип.

В прошлом веке «мессианскую» политику проводили японцы, ставившие задачу создания Великой японской империи, Иран, Италия.

На стыке XX и XXI вв., оставшись единственной «сверхдержавой», Соединённые Штаты Америки поставили себе задачу построения своей гомогенной системы в общепланетарном масштабе, неся при этом «мессию распространителя свободы».

Критический анализ реализации внешней политики США в первые восемь лет XXI в., а также отображение политических сил, её осуществляющих, в контексте влияния на систему международной безопасности поможет выявить:

- внешние и внутренние факторы, повлиявшие на реализацию внешней политики США в XXI в.,
- факторы, положительно влияющие на мировую политическую систему,
- сложности и фундаментальные противоречия, оказывающие деструктивную роль в обеспечении международной безопасности,
- определить, является ли политика «мессианства» этой страны основной угрозой международной безопасности и угрозой для развития «многополярной системы» международных отношений в XXI в. или нет.

Поскольку каждая из перечисленных проблем является важной, то для большей объективности стоит рассмотреть их в отдельности и по порядку.

1. Факторы и предпосылки, повлиявшие на внешнюю политику США:

внешние факторы:

Вестфальская геополитическая эпоха началась с борьбы между монархическими государствами, но в последующие века противостояние уже проходило между буржуазными и монархическими режимами. Капиталистические силы требовали более удобных и эффективных условий управления бизнесом и обществом. Кульминацией и историческим феноменом эпохи было появление Соединенных Штатов Америки, которые обрели независимость от гнёта английской монархии и оказались в роли «освободителя» народов от тиранических режимов. Впоследствии эта страна сподвигнула многие другие революционные и оппозиционные движения на свержение правящих кругов. На протяжении полутора веков американское государство наращивало международное влияние и внутреннюю мощь, апогеем которого стала их самая крупная в истории победа – развал СССР. К концу XX в. США являлись богатейшей нацией на планете: практически одна четвёртая часть мировой экономики и крупнейший потребитель мирового экспорта и импорта товаров. Доходы на душу населения были настолько большими, что два послевоенных поколения американцев употребили материальных благ вперёд на три следующих поколения. Уникальность экономического устройства Соединённых Штатов и успешное геополитическое положение в послевоенное время позволили им контролировать мировую финансовую систему, свыше 70% мирового информационного пространства, а кинокомпании выпускают более двух третей всего мирового кинопроката. К началу нового столетия американские государственные и частные корпорации достигли пика своего могущества. Остальные страны оказались в излишней зависимости от США, а в таких регионах, как Ближний Восток и Восточная Европа, американцы используют чрезмерное силовое давление. С одной стороны, перемены в странах бывшей Югославии, Прибалтики и Восточной Европы воспринимались как успех и победа демократии. С другой, эти изменения казались насильственным насаждением прозападных правительств. Геополитическая ситуация оказалась противоречивой для США. В условиях ежегодно возрастающего мирового потребления природных ресурсов, товаров и услуг, внутреннего давления, а так же возрастающей геополитической ролью России и Китая, задача американцев:

– защита экономики (сохранение и развитие доли потребления товаров и услуг в мировом эквиваленте, обеспечение необходимой ресурсно-сырьевой базы).

– сохранение лидирующего положения страны в мировой системе координат, путём исполь-

зования противоречий на евразийском континенте.

Внутренние факторы:

С приходом к власти Джорджа Буша-младшего в 2000 г., перед его администрацией на повестку дня встал широкий круг вопросов. На первом заседании в Белом доме 31 января 2001 г., посвященной первоочередным задачам во внешней и оборонной политике, среди важнейших вопросов, гарантирующих лидирующие позиции в мире, были:

- обоснование увеличения оборонного бюджета;
- доказательство необходимости развёртывания работ по созданию систем противоракетной обороны и проведения серии испытаний новейших элементов этой системы;
- контроль над распространением оружия массового поражения;
- обоснование сценариев запланированной войны в Ираке и военной операции в Афганистане;
- проведение сложной переговорной дипломатии с членами НАТО, Россией и Китаем по вопросам НПРО;
- поиски вариантов доступа к иракской нефти и альтернативным источникам для американской экономики;
- обоснование ускорения американской экспансии в различных регионах мира [2].

В 1990-х гг. политики и ученые США признали политику глобального лидерства подавляющим большинством. Они поделились на сторонников «жёсткой» и «мягкой» американской гегемонии [3]. Принятие принципов, изложенных в «Концепции Национальной Безопасности 2002» и внешнеполитические планы команды Джорджа Буша-младшего продолжали развитие и углубление планов двух предыдущих президентских администраций и не имели каких-либо радикальных разворотов. Это отобразило расклад в пользу сторонников «жёсткой» гегемонии. Поскольку американская валюта и вооружённые силы США являются определяющими рычагами влияния, то совокупность направлений по защите национальной безопасности и интересов в «жёстком» варианте гарантирует им сохранность зависимости мировой системы от доллара. Главную роль для выполнения этой задачи взяли на себя представители «неоконсервативного» движения. США призваны осуществлять «Гуманную глобальную гегемонию» во всем мире в силу изначального и абсолютного превосходства своих моральных, культурных, социальных и политических ценностей, для чего предлагаются следующие три императива:

- мощное увеличение военного бюджета;
- пропаганду патриотизма и милитаристских ценностей среди гражданского населения, единение народа и армии, рекрутирование в ее ряды как можно больше добровольцев;
- моральная ясность (moral clarity) действий – не дожидаясь враждебных акций со стороны врагов, активно внедрять во всем мире демократию, рыночную экономику и уважение к свободе [4].

Представители этой политической силы США в основе реализации внешней политики использовали методы военно-политического давления, а не «созидательного» подхода на торгово-экономической основе. Неоконсерваторы – сторонники идей «троцкизма» о перманентных революциях. В отличии от традиционных консерваторов, цели неоконов преследуют смену недружественных правительств на лояльные к США круги. Весьма ценным элементом политической тактики неоконсерваторов стало противопоставление «элитарного круга» («философов») и «глупых популистских масс». Эту идею Лео Штрос, один из главных основателей неоконсервавного движения в США, взял из платонизма. Править массами должна «элита». Она возвышается над массами по самому своему определению, но это и делает ее уязвимой колонной, объектом преследований масс. Для того чтобы защититься от масс и править ими, «элите» необходимо держать в секрете или вуалировать подлинные мотивы и цели своих действий, используя для масс язык «благородной лжи» («noble lies»). А настоящий лидер не должен бояться вступать в «обитель зла» ради благой цели. Опираясь на вышеизложенное, в последнее десятилетие просматривается подобное маневрирование американского правительства между собственным населением и международным сообществом. Реализация планов Л. Строса отображается на том, как американское правительство использует свои инструменты давления. В первую очередь, выделяются два основных компонента: «soft power» – мягкая (не армейская) сила посредством СМИ (4 западные информационные корпорации контролируют 90% медиапространства), неправительственных организаций, таких как Национальный демократический институт, Дом свободы, институт Эйнштейна и др. и агентуры (Сербия, Грузия, Украина, Киргизия). Второй «strong power» – метод давления с применением военной силы (Афганистан, Ирак, Югославия). Крайне важным видом является также политика применения экономических санкций (Иран, Россия, КНДР).

Исходя из того, что залогом бурного экономического роста американцев была Вторая мировая война, в основу реализации внешней политики США легли вопросы тактики розыгрыша противоречий между странами Евразийского континента. Решение перечисленных вопросов предполагало для США обеспечение:

- самостоятельности действий во внешней политике,
- индивидуальной военно-стратегической недосягаемости, как первостепенной основы для ликвидации угрозы существования американской политической и экономической системы влияния,
- поставки в страну и в вооруженные силы необходимого количества сырья,
- закрепление мирового политического и экономического влияния

2. Факторы, положительно влияющие на мировую политическую систему: «мессианство» Соединённых Штатов в XX в. характеризует два вида: «интеграционный» и «силовой». В биполярной системе мессианство США имело «политико-идеологический» тип на военно-политической и экономической основе взаимодействия с союзниками. Этот период стал созидающим во внешней политике США и создал конкурентоспособные центры, которые ускоренными темпами набирали вес. Подобная кооперация, на базе сочетания рыночной экономики и военного сотрудничества, конкурирующего с СССР, оказалась сверхплодотворной, позволив объединить часть враждующей Европы и создать отдельный полюс мировой политики во главе с США. Подобная кооперация поспособствовала бурному экономическому росту и быстрому развитию множества отраслей наук в отдельных полюсах мировой политической системы. До распада соцлагеря основа мировых финансовых потоков шла по оси США – ЕС – Ближний Восток – Япония. С образованием однополярной системы ось расширилась по системе США – ЕС – Япония – БРИКС. Что породило и увеличило конкурентные возможности новых полюсов. И Европейский Союз тоже расширился. На глобальном уровне прочность мировой политической системы от угроз возникновения новых мировых войн обеспечило:

- наличие у основных игроков ядерного оружия, создав систему взаимного сдерживания.
- успешное экономическое развитие мировых и региональных полюсов (осознание потерь нажитого заставляет избегать применения силы и пытаться находить компромиссы).

В систему влияния США входит значительное стабильное для процветания геополитическое пространство по оси США – ЕС – Ближний Воосток – Россия – Китай – Япония и от них по периферии. Благоприятный экономический фон до мирового финансового кризиса во многом способствовал развитию мультикультурализма как на Западе и в сферах его влияния, так и в России.

3. Противоречия, оказывающие деструктивную роль на мировую политическую систему:

а) внутренние противоречия (побуждающие США): геополитическое положение США и мотивы реализации внешней политики:

- созидающий период политики «мессианства» породил множество конкурентоспособных стран, которые, вследствие своего развития, имеют тенденцию в дальнейшей перспективе отказаться от товаров и услуг Запада и США. Это изменит структуру мировой экономики в пользу развивающихся полюсов и поспособствует постепенному оттеснению малообеспеченной нефтяными и газовыми ресурсами США с лидирующих позиций в мировой экономике,
- зависимость от высокого уровня доходов и уникальности экономического развития констатирует амбициозность США и делает естественным заложником своего положения,
- игра на внутренних противоречиях государств ослабляет остальные страны, что способствует более выгодным условиям экономического и военного присутствия в них США,

б) внешние противоречия: политика «мессианства» Соединённых Штатов в однополярном мире базируется на силовом давлении и насаждении проамериканских правительств, способствуя разжиганию международных и межплеменных конфликтов на основе межрасовой, религиозной и культурной розни. В условиях бурного усиления международных связей и информатизации мирового сообщества через СМИ и интернет, возможны возникновения социальных конфликтов внутри стран, проводящих политику мультикультурализма. В первую очередь, это может коснуться Европейского Союза [5] и России. В случае усугубления подобных событий кризис затронет и США.

4. Вопрос о политике «мессианства» США в XXI в. как об основной угрозе международной безопасности.

Построение гомогенных цепей государств явилось естественной частью глобализации. В основе объединительных процессов всегда лежала идея обогащения, общность внутрисистемного развития государств и их защита. Однако, в отличии от союзов, базирующихся на военной и экономической взаимовыгоде, в политике «мессианства» прослеживается стремление одного государства к единоличному лидерству, как в отдельно взятом регионе, так и над всем мировым пространством.

После двух Мировых войн мировая политическая система пытается самоизлечиться путём взаимного межгосударственного сдерживания, укрепления экономических взаимосвязей, проведения дипломатических переговоров и нахождения компромиссов. Однако, построение институтов либерально-демократической модели существования путем политического и военного принуждения в странах исламского мира в союзе с Саудовской Аравией, у которой нет даже парламента, способствует увеличению влияния консервативного религиозного фанатизма. Отсутствие у фанатиков регулярных армий побуждает их к проявлению терроризма и экстремизма. Такова «политико-имунная» [6] реакция менее развитых государств. Мессианская политика США также задевает проблемы территориальной целостности как России, так и Китая. Тяжело переживается то, что Соединённые Штаты, едва решив узел межрасовых проблем в своей стране и действуя практически в одиночку, открыто используют тактику искусственного усугубления социальных противоречий в других странах. Вот как описывает характер международной политики администрации Дж. Бушамладшего Г. Киссинджер: «Вне зависимости от того, насколько бескорыстно воспринимает Америка свои цели, даже подспудное стремление к преобладанию постепенно приведет к тому, что окружающие страны начнут объединяться вокруг США и постепенно доведут дело до того, что эта страна окажется изолированной и исчерпавшей свои ресурсы. Никакой гегемон не может доминировать сам по себе. Это или физически невозможно или очень трудно. И психологически это тоже невозможно. Каждая проблема для этого народа становится внутренней проблемой» [7]. «Мир невозможно обеспечить без равновесия, а справедливость – без самоограничения» [8] считает А. Богатуров. Важно отметить замечания из анализа характера мирового порядка, принадлежащего С.В. Волкову: «Похоже, некоторая точка пройдена, и “мировой демократии” впору не о расширении своих пределов думать, а о сохранении имеющихся. Честно говоря, не представляю, какими территориями она могла бы еще прирасти. На Ближнем и Среднем Востоке уперлись, наконец, в очевидную истину: крылатыми ракетами никакой режим установить нельзя. Чтобы установить “демократический” (как и любой “не родной”) – тем более нужен контроль над территорией. А это люди, которых у демократических режимов категорически не хватает. Даже для одного Ирака. Элементарно не хватает людей, готовых умирать. А столкнуться пришлось, разворошив муравейник “демократизаторством”, с силой, для которой и потери 100:1 ничего не значат. А тут еще сырьевая зависимость от самых “неправильных” режимов... Когда с противником разделяют интересы – можно всерьез договариваться, когда идеология – по большому счету, бесполезно. Не буду здесь категоричен, но вероятнее всего, мессианские глупости придется со временем отбросить» [9].

Многие эксперты, как на Западе, так и в России сходятся во-мнении, что излишнее влияние США рано или поздно минимизируется – слишком велики встречные силы. А стратегический союз США и Саудовской Аравии является элементарным примером того, что в основе успешного развития государства лежит политико-экономическая стратегия, а не только лишь демократическое устройство государства. Однако, просто так американцы, конечно, ничего не отбросят. В подобной обстановке для России было бы жизненно важным найти точки соприкосновения с европейскими соседями в диалоге по этой проблематике, опираясь на Китай и попутно решая проблемы внутри страны. Суть нынешних геополитических реалий заключается в том, что усугубление конфликтов на евразийском континенте ударит, прежде всего, по национальной безопасности и целостности евразийских стран, а только потом по США. А политика мессианства имперской России, Советского Союза, фашистской Германии и Италии, всегда заканчивалась военными катастрофами и развалом государств. В свете построения бесконфликтных пространств, этот необходимый аргумент должен сопутствовать прагматичному характеру российской внешней политики последнего десятка лет, поскольку поспособствует становлению более независимой позиции ЕС от США. Успешная реализация подобных усилий позволит ударить по амбициозности Соединенных Штатов, образуя столь нужный для этого бумеранг ЕС – Россия – Китай. Подобная конфигурация, во-многом, более справедлива по отношению ко всем внешнеполитическим игрокам и является главной основой равновесия между мировыми полюсами и залогом стабильности глобальной системы безопасности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Ващенко А.В.* «Американская империя» и Советский Союз: неудивительные параллели // Международные процессы. 2004. № 5.
2. *Савосин М.В.* Эволюция концепций национальной безопасности США: внешнеполитический аспект (90-е гг. XX – начало XXI в.). Москва, 2006.
3. *Шаклеина Т.* В чём призвание Америки? // Международные процессы. 2004. № 5.

4. *Кристол В., Каган Р.* На пути к неорейгановской политике URL: http://www.foreignaffairs.com/articles/52239/william-kristol-and-robert-kagan/toward-a-neo-reaganite-foreign-policy (дата обращения 23.12.2012).
5. *Марковиц А.С.* Неприятная нация: почему Европа не любит Америку // Международные процессы. 2007. № 10.
6. *Торкунов А.* Российская модель демократии и современное глобальное управление // Международные процессы. 2006. № 10.
7. *Леонтьев М.* Большая Игра. СПб., 2008.
8. *Богатуров А.* Международный порядок в наступившем веке // Международные процессы. 2003. № 1.
9. *Волков С.В.* От прагматизма к мессианству. URL: www. salery.livejournal.com/9147.html (дата обращения 23.12.2012).

УДК 94(470+571)+94(5)

Пылев Александр Игоревич

кандидат исторических наук, доцент кафедры восточных языков и культур Пятигорского государственного лингвистического университета
editor@hist-edy.ru

ПРАВИТЕЛИ И ГОСУДАРИ СТРАН МУСУЛЬМАНСКОГО ВОСТОКА В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ (XVIII – нач. XX вв.)

В статье рассматривается проблема образа правителей мусульманских государств в российских исторических источниках периода XVIII – XIX вв. Вопрос изучается на примере культурно и географически близкого России региона - государств Ближнего и Среднего Востока. Привлеченные источники – отчеты, записки, свидетельства русской периодики, военных и государственных деятелей. Сделана попытка представить наиболее характерные черты государей (политических деятелей) Востока в русских источниках.

Ключевые слова: **мусульманский Восток, исторический источник, политический деятель, военнослужащий, цивилизация, восприятие, международные отношения.**

Pylev Alexander Igorevich

PhD in History, Associate Professor of the Department of Eastern Languages and Cultures, Pyatigorsk State Linguistic University
editor@hist-edy.ru

RULERS AND SOVEREIGNS OF THE MUSLIM EAST COUNTRIES IN THE WORKS OF RUSSIAN SERVICE- AND STATESMEN (THE 18TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES)

The issue of the image of the rulers of Muslim countries in the Russian historical sources (the 18th – beginning of 20th centuries) is considered in the article. The issue is analyzed studying the example of the territory culturally and geographically close to Russia – the countries of the Near and Middle East. The sources used in the study include reports, notes and evidences of the Russian periodicals, states- and servicemen. The article presents an attempt to indicate the most characteristic features of the rulers and politicians of the Eastern countries shown in the Russian sources.

Key words: **Muslim East, historical source, politician, serviceman, civilization, perception, international relations.**

Тема восприятия странами и народами друг друга до сих пор не так глубоко изучалась, как история военных конфликтов или же проблем социально-экономического развития. О том, какие представления бытовали в России вокруг стран и народов Востока в целом, к настоящему моменту написано немало. И то, что страны и государства мусульманского Востока были не только географически и исторически, но и культурно, цивилизационно близки России, сказано и написано также немало. Цель, поставленная нами в данной статье, заключается в попытке дать ответ на следующий вопрос: какими предстают на страницах разнообразных очерков, записок и сочинений российских авторов и наблюдателей не сами страны, а правители и государи стран мусульманского Востока? Какие общие черты и какие особенности мы можем здесь отметить? Разумеется, применительно к рассматриваемой нами эпохе, это были султаны, шахи, эмиры, ханы и т.п. Можем ли мы сказать о том, что в России их однозначно представляли только как деспотов, или же как однобоко мысливших политических деятелей, однозначно не понимавших и не воспринимавших мыслей и предложений о необходимости преобразований, направленных на преодоление технической отсталости и традиционной замкнутости их государств, ведь в противном случае, в условиях геополитических реалий XIX в. их странам угрожала полная потеря независимости. Этот вопрос, несомненно, связан с другим, более общим – чем вообще был Восток для России тогда, какова была философия понимания Востока Россией, самой отчасти цивилизационно «восточной» страной? Чтобы представить ответ на эти вопросы, нами был привлечен круг источников, который по своему происхождению можно было бы свести к следующему: это воспоминания, письменные свидетельства, аналитические записки и «обозрения», составленные в избранную нами историческую эпоху (т.е. с конца XVIII в. по конец XIX – начало XX в.) персоналиями, российскими военными, государственными деятелями, учеными-востоковедами. Также нами использовались сочинения и работы современных авторитетных отечественных исследователей-востоковедов.

Страны мусульманского Востока, как по общности исторических судеб, так и географически, и цивилизационно были ближайшими соседями России, – в последнем отношении, даже ближе, чем некоторые западноевропейские государства. Но, безусловно, в рамках одной статьи невозможно будет рассмотреть их все. Мы остановимся только на среднеазиатском направлении, имевшем в российской восточной политике, начиная с XVIII в., совершенно особое место. Это Бухарское и Хивинское ханства, государства, сформировавшиеся регионально и политически в XVI в., и примкнувшее к ним в первые десятилетия XVIII в. Кокандское ханство. Кроме того, говоря о

мусульманских государствах Средней Азии, совершенно нельзя обойти стороной и несколько более отдаленную, но крупную державу, обрамлявшую среднеазиатский регион с юга и представлявшую для России отдельное направление в ее ближневосточной политике, – Иран.

Иран являлся одной из самых древних и влиятельных в военно-политическом отношении держав Среднего Востока. Об Иране в России (еще допетровской) было известно немало со времен знаменитого путешествия российского купца из Твери Афанасия Никитина, совершенного еще в XV в., благодаря его произведению «Хождение за три моря». В своем знаменитом путешествии 1468-1474 гг. А. Никитин дважды посетил Персию. Однако более или менее постоянные дипломатические связи начинают связывать Московское государство и Иран только со второй половины XVI в., когда стороны пытаются договориться о постоянном характере торговых связей через Каспий и Волгу, а также о возможном военно-политическом союзе против Османской империи, которая проводила завоевательную политику на Кавказе. Как отмечает известный российский исследователь А. Широкорад, «обоим государствам было против кого дружить» [1, с. 18].

Но подлинно новую страницу русско-иранских отношений ознаменовало начало XVIII в. Для России это было начало эпохи Петра Великого, который стремился решить объективно стоявшую перед государством проблему – необходимость выхода из международной изоляции (в тех условиях это подразумевало выход границ к морями, как к северным, так и южным). Российский государь Петр I, еще не завершивший войну на северных рубежах страны, против Швеции, не упускал из виду происходящее на юге. Здесь перед Россией стояли следующие объективные задачи: политическая – заручиться союзом против вечного противника России на южных рубежах, то есть Османской Турции, и экономическая – дальнейшее стабильное развитие торговых отношений с южными странами. Способствовать решению этих задач было призвано посольство во главе с полковником Артемием Волынским, которое в 1715 г. было направлено российским государем ко двору персидского шаха (тогда столицей Ирана был город Исфахан). Результатом визита А. Волынского стало заключение в 1717 г. русско-иранского торгового трактата, который предоставлял русским купцам в Иране новые льготы и привилегии (в частности, приобретение в Персии шелка-сырца, что не разрешалось европейским коммерсантам) [2, с. 56]. Однако в Персии в этот период также начиналась новая эпоха, вернее, завершалась прежняя, связанная с господством династии Сефевидов. Страна переживала политические неурядицы и экономический кризис, что было связано как с объективными обстоятельствами, так и с субъективными, имевшими отношение к личности шаха Султана-Хусейна (1694-1722 гг.), который оказался недальновидным политиком и просто человеком с весьма ограниченным кругозором. Вот как об этом доносил президенту коллегии иностранных дел, первому в истории России государственному канцлеру, графу Гавриилу Ивановичу Головкину сам А. Волынский: «Свои дела у них идут беспутно, как попалось на ум, так и делают безо всякого рассуждения… Думаю, что сия корона к последнему разорению приходит, если не обновится другим шахом; не только от неприятелей, и от своих бунтовщиков оборониться не могут…». И далее следовал еще более неутешительный отзыв русского посланника лично о самом шахе Хусейне: «… Чаю, редко такого дурачка мочно сыскать и между простых, не токмо ис коронованных» [3, с. 158]. Заметим, однако, что отзыв этот вовсе не приписывает слабому правителю какие-то черты, присущие в целом исключительно «дикому, азиатскому Востоку», как уже в те годы начали характеризовать восточные страны и их правителей многие европейские авторы; подобная же характеристика вполне созвучна отзывам некоторых российских вольнодумцев уже XIX в., но на этот раз не о правителях Востока, а о русских царях. Достаточно вспомнить отзывы классиков русской литературы, в частности А.С. Пушкина: «Правитель слабый и лукавый, плешивый щеголь, враг труда» (именно так о русском самодержце Александре I отозвался великий поэт в своей поэме «Евгений Онегин»).

Но каково бы ни было мнение главы русского посольства в Персии о шахе как человеке и как политике, региональное значение и вес Ирана как крупной державы мусульманского Востока взывали к необходимости пренебречь личными качествами его правителя. И после того как шах Султан-Хусейн, оказавшись не в силах справиться с мятежами на территории своей страны, трижды направлял послов в Россию за помощью, русский царь соглашается на предоставление военной помощи Ирану. Однако формальным поводом к военному вмешательству со стороны России, и, таким образом, к событиям, которые позднее получат название «Персидский (Каспийский) поход Петра I», стало разграбление торговых домов и лавок русских купцов в городе Шемахе. Описание обстоятельств похода выходит за рамки темы нашей статьи, однако итогом событий стало подписание в сентябре 1723 г. русско-иранского договора, в соответствии с которым, за российскую помощь в восстановлении на территории Ирана власти шахов династии Сефевидов и подавлении мятежей, Иран передавал России Баку, Дербент и побережье Каспия, считавшееся «шелковой

житницей Ирана» – провинции Гилян, Мазендеран и Астрабад. Причем на момент подписания договора законным шахом Ирана признавался уже не Султан-Хусейн, а его наследник – Тахмасп II.

В силу каких причин, помимо союза против Турции, русскому правительству тогда было так необходимо спокойствие на иранских землях? Дело, в том, что это рассматривалось российским царем как необходимое условие для развития торговых отношений с еще более далекой для России, но очень богатой азиатской страной – Индией. Но для поисков удобных (удобных – для Петра означало, прежде всего, водных) путей в Индию никак нельзя было упускать из виду и другой регион – Среднюю Азию. К тому же, вкупе со слухами о несметных богатствах Индии (в общем, достаточно обоснованными) до Петербурга доходили слухи (уже, несомненно, преувеличенные) о богатых золотых месторождениях по берегам Амударьи [4]. Знакомство со среднеазиатским регионом в географическом отношении было в то время и для России, и для европейских стран весьма приблизительным и поверхностным; однако стратегически мысливший Петр I осознавал, что развитие масштабной торговли с Индией никак не позволит оставить в стороне Среднюю Азию, и, соответственно, потребуются новые контакты с находящимися там государствами и их правителями. Государства эти (основанные еще в XVI в. представителями узбекско-кыпчакских династий, возводивших свои родословные к потомкам легендарного Чингиз-хана) не были столь значительны территориально, как Иран. Речь идет о трех государствах, имевших, в отличие от кочевавших к северу от них казахских родов и племен, более-менее постоянные и прочные границы – Бухарском ханстве, Хивинском ханстве и выделившемся из владений Бухары в начале XVIII в. Кокандском ханстве. Как торговые партнеры, эти государства, исключая недавно возникшее Кокандское ханство, России были известны уже давно, но более или менее постоянных политических контактов с ними до той поры не существовало (хотя обмены посольствами и взаимные визиты посланников от имени официальных властей совершались в течение всего XVII в.). Эти страны пользовались славой крупнейших невольничьих рынков на Среднем Востоке, на которых было встретить невольников и русского происхождения, захваченных в многочисленных набегах находившихся в вассальной зависимости от этих государств кочевых племен, на юг России. В наибольшей степени, славой поставщика невольников и рабочей силы пользовались рынки Хивы. Маршрут в Хиву из Астрахани (через восточное побережье Каспия, с возможным использованием старого русла Амударьи, соединявшегося одним из рукавов с Каспийским морем) Петром I было поручено исследовать князю кабардинского происхождения Александру Бековичу-Черкасскому, гвардии капитан-поручику на русской службе. А большая часть русла этой реки (вплоть до Аральского моря) находилась тогда под властью ханов Хивы. Династию хивинских ханов связывали дальние узы родства с ханами Бухары, однако с начала XVIII в. власти постоянной династии на территории Хивы практически не существовало: ханский трон занимали либо «приглашенные» ставленники бухарских родов, либо кочевых племен из прилегающих к Хиве киргизских степей и кочевий. Выборы ханов осуществлялись старейшинами местной знати. Князь А. Бекович-Черкасский, уже прежде посещавший берега Каспия и составивший их описание, выполняя поставленную царем задачу, организовал в итоге из Астрахани на Хиву две военных экспедиции, одну из них по суше, другую – морем, по водам Каспия. Подчеркнем, что это была именно экспедиция, а не военный поход, поскольку цель посольства, поставленная Петром, была исключительно мирная – склонить местных владетелей к заключению торгового соглашения, а также произвести разведку устья Амударьи, выяснить, возможно ли направить ее воды по старому руслу в Каспий, чтобы обеспечить кратчайший водный путь в Индию [5]. Детали обеих экспедиций довольно подробно описаны историками. Поход морем оказался более-менее удачным, предположительное место старого русла Амударьи удалось обнаружить и даже заложить на берегах Каспия две крепости. Однако поход отряда князя Бековича, в составе которого насчитывалось 600 драгун и более 3 000 иррегулярной конницы (яицких казаков и татар), по суше, летом 1717 г., окончился крайне плачевно. Связь с отрядом была вскоре утеряна, а осенью 1717 г. яицкий казак татарского происхождения Ахметьев, участник этого похода, прибежал в Астрахань и сообщил о том, что хивинцы перебили отряд Бековича. Другой уцелевший участник похода, калмык Бакша, сообщал, что сам Бекович был обезглавлен, а голова его по приказу хана была выставлена на воротах крепости в Хиве. Обстоятельства похода были таковы: сначала отряд Бековича подвергся нападению 25-тысячного войска хана Хивы Шир-Гази в районе урочища Карагач, в окрестностях Хивинского оазиса. Нападение было с успехом отражено. После этого Шир-Гази заверил Бековича, что нападение на отряд было совершено «вопреки его воле» и что он был «бессилен его остановить», а сам он, со своей стороны, «желает только дружбы с русскими». Далее хан заверил Бековича-Черкасского, что хочет заключить с ним «вечный мир» и убедил разделить русский отряд на части, якобы для «удобства» размещения его в хивинских городах для отдыха. Капитан К.Г. Гиршфельд, описавший эти события более чем через 150 лет, в своем

«Военно-статистическом описании Хивинского оазиса», констатирует, что князь Бекович-Черкасский, несмотря на нападения хивинцев, «поддался дружеским уверениям Ширгази-хана» и, более того, его доверчивость дошла до такого «ослепления, что князь согласился разделить отряд на мелкие части», несмотря на то, что спутники Бековича, в частности командир драгунского полка майор Франкенберг и секунд-майор Пальчиков указывали на «несоответствие» этого распоряжения, «оказавшегося гибельным для всего отряда». Разделенный отряд был тотчас обезоружен хивинцами и частью перебит, частью взят в неволю; сам Бекович, резюмирует Гиршфельд, «за излишек своего доверия заплатил головой», и первая «правильно организованная экспедиция в Хиву окончилась полной неудачей» [6, с. 109]. Вскоре после этих печальных событий, в Петербург дважды приезжали «извинительные посольства» (Эйваза-Мухаммада и Субхана-Кули), которые «оправдывали» действия хана тем, что сам князь Бекович «приезжал не как посол, а как неприятель», и что теперь необходимо принять меры для «возобновления» торговых связей и «чтобы прежняя любовь» между государствами установилась». Русские власти, в лице коллегии Иностранных дел, настаивали в ответ на дипломатическом статусе экспедиции. Одного из послов даже арестовали и посадили в Петропавловскую крепость. После этого всякие отношения России с Хивой на время прервались.

Интересно, в связи с тематикой нашей статьи, проанализировать, как расценивали, казалось бы, несомненно вероломные и коварные действия хивинского хана Шир-Гази, как одного из представителей правящей элиты Востока, отечественные наблюдатели. В частности, упомянутый капитан Гиршфельд не столько рассуждает о вероломстве хана Хивы, сколько осуждает беспечность, проявленную в данном эпизоде начальником российской экспедиции. «Вполне возможно, – сообщает Гиршфельд, – Ширгази хану в его хитрости много помогло сложившееся у нас в то время убеждение в слабости ханской власти». Сам Петр I, организуя экспедицию, и составив, по немногочисленным докладам посольств, мнение о том, что правители Хивы и Бухары не пользуются прочной властью на собственных землях, даже предполагал выделить «ханам Хивинскому и Бухарскому» часть отряда из состава экспедиции в качестве охранной гвардии, «для защиты их от собственных подданных» [7, с. 108]. Из сообщения Гиршфельда более явно следует вывод о том, что, с одной стороны, готовя данную экспедицию, сами российские власти весьма поверхностно представляли себе реальную обстановку в ханствах, с другой стороны, сам Шир-Гази-хан оказался дальновидным политиком, сумевшим извлечь максимальную выгоду из сложившихся обстоятельств и переиграть оппонента, представителя значительно более могущественного в военном и политическом отношении государства.

Сходная оценка дается Гиршфельдом и другому правителю Хивы, когда он описывает события, имевшие место уже спустя сто лет после неудачи экспедиции Бековича-Черкасского. Зимой 1839-1840 гг. имел место другой военный поход на Хиву, под командованием генерал-лейтенанта В.А. Перовского, занимавшего с 1833 г. пост генерал-губернатора Оренбурга. Поход был мотивирован, во-первых, необходимостью положить конец «дерзким» нападениям хивинцев на среднеазиатские рубежи России и на следовавшие в Астрахань и обратно торговые караваны, и провокационным их действиям среди казахских племен, считавшихся еще с середины XVIII в. российскими подданными, а во-вторых – активизацией политики в регионе Великобритании, продвигавшейся к среднеазиатским рубежам со стороны своих индийских владений [8]. Русский наблюдатель отмечает, что ранее российское правительство «не имело возможности силой обуздать дерзкое ханство», равно как не делалось и активных попыток «упорядочить отношения путем дипломатическим». Походу предшествовало одно событие, в целом характерное для отношений России с ее тогдашними среднеазиатскими соседями: хан Алла-Кули (1825-1845), занимавший тогда престол в Хиве, за 2 года до похода Перовского вернул по требованию русских властей около 105 человек русских пленных, но в то же время новым набегом на Мангышлак и захватом 200 новых пленных «вознаградил себя за потерю возвращенных России невольников». Так, «временами», из опасения «энергичного воздействия за свои хищнические набеги, хивинское правительство как бы шло навстречу желаниям русских пограничных властей и исполняло кое-какие из их требований», но только тогда, когда того требовали действительно неблагоприятно либо угрожающе складывающиеся для среднеазиатских владетелей обстоятельства. Гиршфельд отмечает, что конечная задача похода на Хиву заключалась в том, чтобы «овладеть Хивой, наказать хивинцев за их набеги, и, свергнув с престола Алла-Кули хана, заменить его другим, более склонным исполнять русские требования» [9, с. 111]. Поход, как и экспедиция 1717 г., также завершился неудачей, но на этот раз причиной стал климатический фактор – крайне суровая и снежная зима и не до конца продуманная его подготовка. Интересно, однако, проследить, какую оценку дает русский военный аналитик Генштаба ответным действиям хана Хивы на поход Перовского; поход, «несмотря на его не-

удачу, произвел впечатление на Алла-Кули хана, который …немедленно пошел на уступки. В ханстве был обнародован указ, запрещавший набеги на наши границы, свыше 400 пленных было отпущено на волю, и прибывший в Петербург посланец хана уверял, что Алла-Кули ищет высокой дружбы русского императора» [10, с. 114]. С одной стороны, действия России представляются в данных оценках вполне правомерными, как ответ на «вероломные и дерзкие действия хивинцев», которые нельзя было далее оставлять «безнаказанными». С другой, как и при изложенной выше оценке действий хана Шир-Гази в начале XVIII в., русский наблюдатель сожалеет, что правителю сравнительно небольшого владения, далеко отстающего от России как в чисто военном, так и в экономическом отношении, тем не менее, как и веком ранее, удавалось обращать в свою пользу все те же факторы, которые успешно использовались его предшественником: географическая удаленность России, недооценка противника, недостаточная подготовленность мероприятия даже в чисто военном и техническом отношении. Генерал-лейтенант М.А. Терентьев (1839-1909 гг.), военный историк, востоковед, по этому поводу писал: «Пехота …отличалась неумением ни за что приняться: надобно было учить, как ставятся котелки в ряд на таганах, как отгребается зола, как топить кизяком и камышом, как зарезать корову или барана, как надобно одеться, как застегнуться и проч.» [11]. А Гиршфельд, хотя и ставит, как военный специалист, мероприятиям военного плана превыше всего, в то же время констатирует, что «без надлежащей подготовки, не зная ни обычаев, ни взаимных отношений наших новых поданных (речь в данном случае шла о казахских племенах, находившихся в русском подданстве с середины XVIII в., однако то же самое, несомненно, можно отнести и к Хиве, и к Бухаре – прим. А.П.), мы не могли и не умели упорядочить наше влияние в степи» [12, с. 110]. Вскользь заметим, что история определенным образом повторялась и в начале XX в., когда с теми же мало, по своей политической сущности, изменившимися государственными образованиями и с теми же элементами политики «владетелей гор и степей» пришлось столкнуться уже не царской (императорской), а советской России, в процессе советизации среднеазиатского региона и борьбе с басмаческим движением, хотя тогда, в новых исторических условиях, последовательно «завоевательные» подходы, на которых настаивали в российских военных ведомствах XIX в., уже не годились. А правители среднеазиатских ханств, хотя и предстают в отчетах российских военных специалистов как политики «вероломные», против которых не будут приемлемы только «дипломатические меры», тем не менее, представляются на тех же страницах, как политики, которые вполне были способны извлекать выгоду из некоторых объективно благоприятствующих им обстоятельств, в противостоянии с более могущественным противником. В Петербурге к середине XIX в. и военные, и государственные деятели начинали все больше осознавать, что громкие победы русского оружия над гораздо более сильными соперниками, чем среднеазиатские ханства, отнюдь не гарантируют легких побед в этом регионе, какими бы слабыми и отсталыми не были здесь соперники России, и последней необходима более тщательная подготовка к расширению влияния и присутствия в данном регионе.

Как ни парадоксально, но при характеристике положения дел в соседнем со Средней Азией государстве, казалось бы, более могущественном и в смысле политическом, и военном, в упоминавшемся нами Иране (но уже XIX в.), оценки российских наблюдателей получались несколько иные. России в первой половине XIX в. довелось дважды быть в состоянии прямого военного конфликта с Ираном, в отличие от среднеазиатских ханств, где речь тогда шла о набегах или карательных акциях, но не войнах в прямом смысле слова. Но, несмотря на войны, отношение к иранским шахам, как в работах военных наблюдателей, так и в высказываниях государственных деятелей, в целом, носило снисходительно-доброжелательный характер, что стало особенно заметно после неудач персидской армии в конфликтах с Россией. Это при том, что в Иране первой половины XIX в. при дворе шаха всегда присутствовала «партия войны»; во время русско-иранских войн (1806-1813 и 1826-1828 гг., соответственно), они возглавлялись наследным принцем Аббас-Мирзой (1789-1833 гг.), сыном Фатх-Али-шаха Каджара, и Аллаяр-ханом, фактически возглавлявшим «кабинет везирей». Аббас-Мирза фактически был и верховным главнокомандующим армии иранского шаха, прилагал много усилий для модернизации армии и перевооружения. Все это, однако, не спасло Иран от военных поражений в обоих конфликтах с Россией. Накануне начала второй русско-иранской войны, в 1826 г., только что занявший трон русский царь Николай I (1825-1855 гг.) сначала пытался предотвратить конфликт: он предлагал произвести размен «взаимо-занятых земель» и уступить Персии часть Талышского ханства, приобретенного Россией по условиям Гюлистанского трактата 1813 г. [13, с. 73]. Когда без войны все же не обошлось, и закончилась она полным поражением персидской армии и вступлением русских войск под командованием генерал-адъютанта И.Ф. Паскевича в Тебриз, Россия имела полное право претендовать на присоединение всего Иранского Азербайджана. Однако Николай I заявил, что только «при самой крайней необхо-

димости» предпочтет устройство в Азербайджане независимых ханств «присоединению оного к России», поскольку «сей мерой мы подадим справедливую причину думать, что стремимся со временем водворить исключительно наше владычество в Азии» [14, с. 167]. А после печально известного инцидента с гибелью в Тегеране русского посла А.С. Грибоедова, условия Туркманчайского мирного договора, подписанного 10 февраля 1828 г., были даже смягчены: была уменьшена сумма контрибуции, которую Персия выплачивала России. О командующем персидской армией, тогдашнем фактическом правителе Ирана, принце Аббас-Мирзе, в договоре отдельно говорилось: «По вступлении на престол считать его законным государем сей державы» [15, с. 98].

Сочувствующий по отношению к персам, Персии и ее правительству тон присутствовал в воспоминаниях и высказываниях русских военных и государственных деятелей и далее, особенно в отношении военных конфликтов XIX в., в которых оказался замешан Иран уже после окончания 2-й русско-иранской войны (война между Россией и Ираном, закончившаяся подписанием Туркманчайского трактата 1828 г., оказалась в истории отношений двух государств последней). Вот, в частности, свидетельство подполковника Генерального штаба русской армии И. Бларамберга, по поводу неудачи Ирана в военном походе на одну из провинций Афганистана, Герат, (1838 г.). Персидская армия, осаждавшая центр провинции, одноименный город более 9 месяцев, так и не смогла его занять: «Экспедиция эта показала афганцам всю слабость нынешнего Персидского правительства; она служила новым доказательством, что ни число войск, ни большое количество орудий не составляют силу государства, если войска эти недисциплинированы и предводительствуемы начальниками, не имеющими ни малейшего понятия о военном искусстве… никто бы не поверил, что 30 т. армия с 60 орудиями тщетно стояла почти 10 месяцев под стенами города, защищаемого 2 или 3 тысячами афганцев без артиллерии». И далее вывод русского офицера: «… но осаждающими были персияне…». А вот его же оценка осажденной стороны: «афганцы …обнаружили незнание военного искусства, но, по крайней мере, отличное мужество и много твердости, к которым должно прибавить и религиозную ненависть их к шиитам, препятствовавшую им сдаться персиянам» [16, с. 290]. Заметим, что Герaтская провинция в тот момент являлась одной из полунезависимых владений, а Афганистан не был единым государством. Однако из отчета русского офицера видно, что он вполне допускает успешность похода, если бы в войсках осаждавшей армии наличествовали дисциплина и понятие о военном искусстве у ее командования (которого, впрочем, не было и у противника). Сочувствующее отношение к персам в записке русского офицера имеет и политическое объяснение: косвенно данный поход иранской армии был направлен и против англичан, основных оппонентов России в ближневосточной политике XIX в. А вот в написанном несколько ранее отчете французского генерала Клод-Матье Гардана, принимавшего участие в модернизации персидской армии и также стремившегося вовлечь Иран в орбиту французской (а в годы наполеоновских войн, значит, и антироссийской) политики, сквозит, скорее, не сочувствие, а язвительное (если не сказать – презрительное) отношение к правителям страны и ее армии, когда французский офицер комментирует неудачи персов в первой русско-иранской войне: «Аббас-мирза и его братья жаждут войны, но сановники и вообще народ любят покой» [17, с. 167]. Из этого свидетельства напрашивается совсем иной вывод – данная армия и данное правительство не способны одерживать победы в военных конфликтах.

Доброжелательное отношение к правителям Ирана сохранялось в России и во 2-й половине XIX в. Очередной иранский шах Насер-ад-дин (1848-1896 гг.) еще ребенком, вместе с отцом Мухамад-шахом (1833-1848 гг.), занимавшим тогда иранский престол, посетил Эривань, во время пребывания там Николая I. Персидские придворные историографы сообщали, что русский император подарил будущему шаху бриллиантовый перстень и наказал его наставнику приложить особое усердие в воспитании будущего монарха. А самому Насер ад-Дину царь обещал выполнить любую просьбу, «если только он сам попросит царя» [18, с. 171]. Заметим, что в дальнейшем таких просьб будет множество – русский царь стал практически бессменным кредитором шаха; к началу XX в. правительство шаха задолжало России 29 млн р. по долгосрочным обязательствам. Шах Насер ад-Дин в 1873 г. совершил путешествие в Европу через Россию, посетил Петербург. В России личность данного шаха также вызывала интерес и даже симпатию – этим могли похвастаться очень немногие монархи государств Востока. Свидетельством тому является тот факт, что мемуары шаха были опубликованы в России на русском языке и пользовались большим успехом у русского читателя [19]. Кроме того, издавались очерки и о самом шахе, написанные русскими авторами – один из таких очерков принадлежал перу известного в России книгоиздателя, военного, общественного и церковного деятеля, генерала от инфантерии, Е.В. Богдановича (1829-1924 гг.), в годы 1-й русской революции – одного из активистов движения черносотенцев [20]. Шах, за «верность России и союзническому долгу» был удостоен высшей в императорской России государ-

ственной награды – Ордена Андрея Первозванного, а также награжден бриллиантовыми знаками к Ордену. Газета «Московские ведомости», освещавшая подробности визита шаха в Россию, в частности, Москву и Петербург в мае 1873 г., так описывала впечатления от этого события на жителей российской столицы: «Герой нынешних дней в Петербурге – Его Величество персидский Шах. В день Его въезда, в четверг 10–го мая, половина населения города столпилась на Невском проспекте. С той поры, куда ни пойдешь, все говорят о персидском Государе, и все спрашивают: что Он сказал, что Он сделал? Как Он выглядит и т. д.» [21]. Благожелательное отношение к самому шаху повлияло в дальнейшем и на политический курс Ирана в отношении северного соседа – косвенно Персия действовала в интересах России в годы Крымской войны 1853-1856 гг., вновь вмешавшись в военный конфликт в Афганистане, оказала помощь русской Кавказской армии в годы русско-турецкой войны 1877-1878 гг. Не забыл шах о благожелательном отношении к нему в России и во время подписания конвенции 1881 г. о границах Ирана с Российской империей – Иран признал Закаспийскую область неотъемлемой частью России. Россия к тому времени уже смогла стать твердой ногой в Средней Азии, и улучшение русско-иранских отношений в данном случае было как нельзя более уместным для самой России.

А каковы же были отзывы в России о среднеазиатских правителях, начиная с середины XIX в. – то есть современниках благожелательно настроенного к России иранского шаха? Нужно иметь в виду, что этот период обозначил собой большие изменения в политику России вообще на Ближнем Востоке, не только в Средней Азии – значительно усилилась борьба за влияние против европейских конкурентов; России необходимо было активизировать среднеазиатскую политику, чтобы укрепить там свое влияние – в противном случае России грозила геополитическая изоляция и безраздельное господство Великобритании на ее южных рубежах. Кто же были политические лидеры трех среднеазиатских ханств (одно из которых, Бухарское, с конца XVIII в. стало именоваться эмиратом), с которыми пришлось иметь дело России? Здесь тон российских наблюдателей далек от благожелательного. Лидеры этих государств (ханы или эмиры) представали, в целом, политическими лидерами, которые, хотя и осознают, что военно-техническое, а в целом, и экономическое отставание их стран от европейских государств, и прежде всего, от ближайшего их соседа, России, скоро составят уже столетия, но решение всех существующих проблем видят лишь в консервации всех отсталых или изживающих себя норм и правил, начиная от традиций в управлении страной и заканчивая элементами быта и пр. Так, в отношении Хивинского ханства, правители которого в конечном итоге были вынуждены признать вассальную зависимость от России (главным образом, в сфере «внешних сношений») по трактату 1873 г. (чему предшествовала военная кампания, тщательно подготовленная и на этот раз завершившаяся успехом для русского оружия), писалось, что тамошнее население более всего, среди всех остальных государств и областей Средней Азии, страдало от «дурного управления».

Однако в отношении той же Хивы российские наблюдатели оговаривают, что ситуация могла бы быть при определенных условиях и иной. Так, посетивший в 1819-1820 гг. Хивинское ханство капитан Генерального штаба Н.Н. Муравьев писал, что ханское правительство «слишком угнетательно, чтобы извлечь из щедрой природы те сокровища, которые она доставить может» [22]. В отношении враждебной политики к Российской империи говорится, что она имеет под собой вполне определенные «экономические основания»; когда торговые отношения Средней Азии (и вообще Ближнего и Среднего Востока) с Россией осуществлялись именно через территорию Хивы и Приаралья, то ханы Хивы тут же меняли свое отношении и к России и к находившимся на ее территории российским подданным. В частности, в то время, когда мелкие стычки русских приграничных войск по реке Сырдарья с войсками бухарского эмира переросли в настоящую большую войну, закончившуюся взятием крепости Джизак, принадлежавшей бухарскому эмиру (октябрь 1866 г.), из-за военных действий торговля с Бухарой (продолжавшаяся, несмотря на войну), осуществлялась через Хивинское ханство. «Когда же в 1866 г., с падением Джизака, прямой торговый путь с Бухарой был снова восстановлен, и ханская казна лишилась получаемых ею выгод, хивинский хан …открыто заявил себя врагом России. Снова со стороны Хивы начались набеги на наши границы, разграбление наших караванов и захват русских пленных для обращения их в рабство», – писал капитан Генерального Штаба К. Гиршфельд [23, с. 115]. Те же экономические основания наличествуют, когда российские наблюдатели описывают политику эмиров Бухары в отношении России: «Хивинцы относятся к России враждебно и даже не пытаются скрыть это. Они прилагают все усилия, чтобы вредить нашему правительству, настраивая против него некоторые киргизские племена, на какие имеют хоть малейшее влияние. С русскими пленными, попавшими к ним или купленными ими у киргизов и татар, в Хиве обращаются с жестокостью, какую даже трудно себе представить. Бухарцы, хотя и питают в глубине не меньшую, чем хивинцы, неприязнь к России,

пытаются все же в своих интересах скрыть ее, чтобы это не отразилось на отношениях наших правительств. Бухарское правительство, теснимое со всех сторон Кокандом, Хивой и киргизами (казахами – прим. А.П.), препятствующими ее торговле, было бы радо, если бы Россия придвинулась к берегам Сыр-Дарьи и построила здесь для острастки хивинцев и киргизов укрепление, которое обеспечило бы прямое движение бухарских караванов в Орск» – так сопоставлял отношения правительств Хивы и Бухары к России другой русский наблюдатель, исследователь-ориенталист и дипломат П.И. Демезон (1807-1873), посетивший Бухару в 1830-е гг. [24] Заметим, что те же материальные выгоды часто принуждали бухарского эмира совершать по отношению к России дружественные шаги. Так, бухарские эмиры понимали, что вооружение их армии значительно отстает и в количественном и в качественном отношении от русской армии. И в 1795 г. бухарский эмир направил в подарок российской императрице Екатерине II слона и просил дать ему 600 пудов меди для отливки пушек [25].

До определенного момента правители Хивы и Бухары, по крайней мере, официально, несмотря на все приграничные инциденты и стычки, не были в состоянии войны с Россией. Что касается третьего государственного образования на территории Средней Азии, Кокандского ханства, то оно, с начала 1850-х гг., находилось в состоянии прямой и длительной войны с Российской империей. Впрочем, Кокандское ханство находилось одновременно и в состоянии непрекращающейся войны с Бухарским эмиратом, а также с многочисленными «врагами трона» внутри страны: непокорными кочевыми племенами, не желавшими платить дань правительству, родственниками самого хана и т.д. В этой связи забавно отметить, что предпоследний хан Коканда, Шир-Али, правивший до 1845 г., вступив на престол, не устроил ставшей уже традиционной резни родственников и получил от своих подданных прозвище «шавля», что означает «размазня» (перс.) [26]. Политика постоянного усмирения кочевых племен, ответные набеги кочевников наносили большой урон экономическому развитию края. По этому поводу русский востоковед В.В. Вельяминов-Зернов (1830-1904 гг.) писал в 1850-е гг.: «Дурному управлению в Коканде не предвидится конца» [27]. Официальным предлогом для войны против России стали систематически осуществлявшиеся карательные акции кокандских ханов против кочевых казахских и киргизских племен, которые еще с конца XVIII в. считались российскими подданными. В июле 1853 г. русские войска под командованием В.Л. Перовского, занимавшего пост генерал-губернатора Оренбурга, захватили крепость кокандцев Ак-Мечеть на Сырдарье, а в 1864-1866 гг. были заняты города Туркестан, Ходжент и Ташкент. С образованием Туркестанского генерал-губернаторства и Туркестанского военного округа, учрежденных российским правительством в 1867 г., война с Кокандом на время прекратилась. По требованию генерал-губернатора Туркестана, генерал-адъютанта К.П. фон-Кауфмана, проявившего себя в Средней Азии не только в качестве военного деятеля, но и дипломата, правитель Коканда, Худояр-хан прекратил войны с Бухарой из-за спорных территорий, выслал в Ташкент некоторых беков, воевавших с русскими войсками и укрывавшихся на территории Коканда. Несмотря на предшествовавшую этому более чем 10-летнюю войну против России, как это ни парадоксально, отзывы в России о последнем правителе Коканда, Худояр-хане, правившем с перерывами в течение более 20 лет, были несколько иного плана, чем отзывы о правителях Бухары или же Хивы. Они даже некоторым образом напоминают благожелательные отзывы об упоминавшемся шахе Ирана, Насер ад-Дине, практически его современнике. В 1871 г. фон-Кауфман докладывал в Петербург, что «Худояр отказался от всякой мысли враждовать с нами». Хану вручили бриллиатовые знаки Ордена Святого Станислава I степени (тогда одна из младших государственных наград Российской империи) и даже стали официально применять в отношении него титул «светлость» [28]. А вот свидетельство о Худояр-хане неофициальное, но от человека, близко знавшего Среднюю Азию и в частности, Коканд той эпохи, первого преподавателя «русско-туземных школ» в Туркестанском крае (именно так с 1886 г. стало называться Туркестанское генерал-губернаторство), знатока среднеазиатских языков и истории края, В.П. Наливкина (1852-1918 гг.): «По-видимому, он человек скромного характера и доброго сердца, …настолько, насколько может обладать этими качествами азиат, воспитанный на деспотизме и не привыкший давать большой цены ни чужой жизни, ни собственности». Далее В.П. Наливкин прямо сравнивает правителя Коканда с эмиром Бухары: «…Худояр действует далеко не с той жестокостью и самовластием, какие приписывают, например, бухарскому эмиру. К чести его можно отнести также и то, что не все государственные доходы поступают на удовлетворение его прихотей; так, недавно он выстроил на свой счет прекрасный базар в Коканде, а в прошлом году, как слышно, значительно увеличил его размеры. Кроме того, хан имеет весьма большое достоинство, с европейской точки зрения: он чрезвычайно любознателен… Ничем нельзя так приобрести его расположение, как подарком каких-нибудь механических изделий или инструментов; у него целая комната стенных и карманных часов с боем и ку-

кушкой; он сам внимательно следит за их ходом и даже, говорят, может делать небольшие починки». И вывод, который делает В. Наливкин: «…В то время, когда другие азиаты считают за унижение и за позор знакомиться с тем, что делается у неверных, хан с жадностью выслушивает рассказы о нашем образе жизни, о наших изобретениях, о роскоши и изяществе российских городов. Легко понять, что такой человек не может бессмысленно-фанатически относиться к неверным, и здесь надо искать источника той его терпимости, которая так редко встречается у азиатских правителей» [29, с. 453-454]. Это было свидетельство ученого, а вот свидетельство российского дипломата К.В. Струве (1835-1907 гг.), служившего в Туркестанском генерал-губернаторстве и писавшего в мае 1870 г., что Худояр «строит дворцы, базары, караван-сараи, разводит сады, задает большие пиры для угощения народа» [30]. Однако это оказалось, как показали дальнейшие события, не более чем личным впечатлением, а не объективной характеристикой положения дел в ханстве. Потеря многих областей ханства, которые были уступлены Туркестанскому генерал-губернаторству, заставили ханское правительство ввести целый ряд новых налогов и поборов с населения, кроме того, широко практиковалось принудительное привлечение земледельцев на общественные работы (в частности, на прокладку и очистку арыков). В результате, в ханстве начались волнения и мятежи, причем восставало не только простонародье, но и кокандская знать – к заговору против хана удалось привлечь даже наследника престола. Некоторые группы мятежников обращались за помощью к русским властям, но всегда получали отказ. Наконец, русские власти генерал-губернаторства сами были вынуждены вмешаться, чтобы защитить хана; но когда почти вся армия хана перешла на сторону мятежников, стало ясно, что вмешательство будет означать новую большую войну.

Оставляя за рамками нашей статьи детали нового конфликта, упомянем, что попытка русских властей заключить договор с новым правителем Коканда (им был провозглашен Насреддин-хан, один из сыновей Худояра), по типу соглашения с Хивой и Бухарой, за которыми был оставлен полунезависимый статус, не увенчалась успехом. В ханстве начались новые восстания; повстанцы были недовольны уже новым ханом, который пошел на переговоры с русскими властями. В итоге Кауфману удалось добиться санкции императора Александра II на полную ликвидацию независимости Коканда; в результате новой военной кампании, центральной фигурой в которой был будущий герой русско-турецкой войны 1877-1878 гг., а кроме того, известный военный историк, тогда полковник, флигель-адъютант М.Д. Скобелев (1843-1882 гг.), независимость ханства была окончательно ликвидирована, а ее территория стала Ферганской областью в составе Туркестанского генерал-губернаторства.

В заключительной части нашей статьи хотелось бы сказать несколько слов еще об одном мусульманском правителе, об эмире Афганистана Абдуррахман-хане (1880-1901 гг.), который также удостоился довольно большой известности и отзывов в России 2-й половины XIX в. Его судьба довольно интересна: внук основателя правящей династии Баракзаев в Афганистане, эмир Дост Мухаммад-хана (1826-1863 гг.), обладатель несомненных прав на афганский престол, боролся в Афганистане за власть с собственным дядей, Шер Али-ханом, потерпел поражение и вынужден был бежать из страны в пределы русского Туркестана. Он жил в Самарканде, получая ежегодно содержание (как говорили и писали тогда, «пенсию») из российской казны. В силу того, что его политического оппонента в борьбе за престол поддерживала Великобритания, сам Абдуррахман рассматривался русскими властями как «потенциально прорусски настроенный политический деятель» [31, с. 200]. Афганский принц провел в изгнании около 10 лет, пока не было организовано его «бегство» в Афганистан; русские власти передали ему некоторое количество вооружения, сумму денег и обмундирование для 200 солдат, предварительно получив с него устные заверения, что, вернув себе престол, Абдуррахман-хан признает зависимость Афганистана от России. Было, однако, ясно, что нет никаких гарантий того, что, вернув трон, Абдуррахман-хан не поступит иначе и не будет проводить независимый политический курс, или же наоборот, зависимый, но от Великобритании (напомним, что с Великобританией Афганистан уже имел соглашение, аналогичное тем, которые имела Россия с Бухарой и Хивой – Англия, предоставляя афганскому правителю ежегодную субсидию, получила право иметь своего постоянного дипломатического представителя в Кабуле и контролировать все контакты Афганистана с иностранными государствами). Вот как, в частности, писал об афганском «принце-изгнаннике» полковник Генерального штаба Н.И. Гродеков: «Он (Абдуррахман-хан – прим. А.П.) жаждет начать борьбу за власть в Афганистане. У него готов персонал для действия: генерал, несколько полковых командиров; 300 чел. бывших военных. Пенсию свою он тратит на содержание личного состава и на приобретение оружия и сапог… Это разумный человек, хороший азиатский генерал. Он читает карту. Надо было видеть, в каком возбужденном состоянии находился он летом прошлого года, ожидая результатов нашего посольства

в Кабул» (речь шла о миссии в Афганистан летом 1878 г. генерала Н.Г. Столетова, другого героя русско-турецкой войны 1877-1878 гг.; цель миссии была убедить эмира Афганистана в выгоде дружественных отношений с Россией и попытаться заключить союзный договор на случай вооруженного столкновения с Англией, которое вполне могло тогда быть, в силу недовольства Англией итогами русско-турецкой войны и Сан-Стефанским мирным договором 1878 г. с Турцией – прим. А.П.)». Видно, насколько данная характеристика выгодно отличает афганского принца от других, в том числе и упоминавшихся государей и правителей мусульманского Востока. Речь здесь идет не просто о трезвомыслящем, дальновидном и по азиатским меркам образованном политике, но также о человеке, который хоть и готов принять участие в борьбе за принадлежащий ему по праву престол, но вместе с тем идет на это в силу долга и чувства ответственности за свою страну, а не ради самой власти как возможности скорее начать эксплуатацию своих подданных. При этом Н.И. Гродеков добавляет, что Абдуррахман-хан может и потерять надежду утвердиться в Афганистане с помощью русских (он дал обещание генерал-губернатору Туркестана К.П. Кауфману «не злоупотреблять российским гостеприимством») и тогда «может перейти к англичанам, которые примут его …с удовольствием и платить ему будут, конечно, больше, чем мы. Тогда Абдуррахман-хан поневоле будет врагом России…» [32, с. 270-271]. Заметим, что в дальнейшем, после того как Абдуррахман-хан прибудет в Кабул и вернет себе трон, замыслам России относительно превращения его в союзника не суждено будет сбыться, однако не сбудется и достаточно пессимистичное предположение, приведенное нами выше. Абдуррахман-хан будет проводить независимый политический курс внутри страны, а во внешней политике, он, хотя и придерживался договоренностей, уже достигнутых с англичанами ранее, сумел избежать больших осложнений в отношениях с другими странами, в том числе и с северным соседом – Российской империей.

Таким образом, на страницах рассмотренных нами трудов и сочинений российских наблюдателей государи и политические лидеры государств Востока далеко не всегда предстают некими деспотами, полностью замкнувшимися внутри границ собственных миров или мирков. Они понимали необходимость политических и социально-экономических перемен, хотя и предполагали осуществлять их старыми методами и механизмами. Это в некотором смысле подвергает сомнению устоявшийся в литературе тезис о том, что эти страны (рассмотренные нами в статье) оказались к концу XIX в. в состоянии полной стагнации и были неспособны продолжать поступательное развитие без решительного вмешательства извне либо там были совершенно невозможны прогрессивные преобразования, обусловленные внутренними причинами. Хотелось бы обратить особое внимание, что тональность российских наблюдателей в отношении политических лидеров и государей Востока в основном благожелательная, в отличие от также много писавших о мусульманском Востоке западноевропейских авторов, выносивших этим правителям и государствам безапелляционный «приговор» о том, у этих стран есть только один возможный путь развития – скорейшая ликвидация «дурного правления» и «европеизация силой» (причем, подразумевалась, прежде всего, сила оружия). Однако наши наблюдения позволяют заметить, что Российское государство предстает перед политической элитой рассмотренных нами стран не только как мощная в военно-политическом отношении держава, способная приобретать колонии и вести захватнические войны, но и как пример, символ, средоточие культа знаний, которые используются на благо родины и общества. Такого рода восприятие, несомненно, наложило свой отпечаток и на характер дальнейших взаимоотношений России со странами мусульманского Востока. В то же время опыт «познавания друг друга» в историческом прошлом может оказаться полезным и современной России, и государствам Востока, в силу общности переживаемых этими странами проблем и стоящих перед ними задач, не только на внутреннем политическом уровне, но и в международных отношениях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. *Широкорад А.* Персия – Иран. Империя на Востоке. М., 2010.
2. Там же.
3. *Базиленко И.В.* Россия и Иран (страницы мифической и достоверной истории) // Россия и Восток: учеб. пособие / под ред. С.М. Иванова, Б.Н. Мельниченко. СПб., 2000.
4. В частности, о золотоносном песке Амударьи Петру I сообщал прибывший в 1714 г. в Петербург из Астрахани купец Ходжа Нефес; одновременно пришло письмо от генерал-губернатора Сибири князя М.П. Гагарина о существовании золотых приисков на Сырдарье; ходили также слухи, что ранее река Амударья впадала в Каспийское море, но хивинцы построили плотину и направили ее в Аральское море. По словам купца, плотину можно было перекопать и повернуть реку в старое русло – Узбой, приблизив, таким образом, к русским владениям. См.: *Михайлов А.А.* Битва с пустыней. URL: http://militera.lib.ru/h/mihaylov_aa2/index.html (дата обращения 21.02.2013)).

5. *Михайлов А.А.* Указ. соч.
6. *Гиршфельд.* Военно-статистическое описание Хивинского оазиса // История Средней Азии: сб. исторических произведений / сост. А.И. Булдаков, А.Р. Андреев. М., 2003.
7. Там же.
8. Так, в 1832 г., Бухару посетил офицер английской разведки Александр Бернс; он прибыл из Кабула, выдавал себя за армянского купца и пытался получить у эмира Бухары разрешение на открытие торгового дома Ост-Индской компании. Одновременно А. Бернс занимался исследованием правого побережья Амударьи. Известие об этом обеспокоило российские власти, и именно после этого в Бухару с разведывательными целями были направлены (по инициативе генерал-губернатора Оренбурга В. Перовского) дипломат, ориенталист барон П. Демезон (итальянец на русской службе), и поручик И.В. Виткевич, русский военный разведчик, происходивший из польского дворянства (1810-1839 гг.).
9. В частности, Гиршфельд сообщает, что в 1822 г. русские власти попытались мирным путем урегулировать вопрос о положении пленных-русских подданных, оказавшихся на территории Хивы, однако Хива не прислала своих уполномоченных «для совместного решения поднятых вопросов». См. Гиршфельд. Указ. соч.
10. Там же.
11. Цит. по: *Михайлов А.А.* Указ. соч. (Приводивший эти данные генерал-адъютант М.А. Терентьев получил военно-востоковедное образование на учебном отделении Азиатского департамента МИДа (1864-1866 гг.), по «арабскому и турецкому разряду». Уже в отставке, он как военный историк написал и издал в 1903-1906 гг. свой главный труд – «История завоевания Средней Азии», в 3-х т.).
12. *Гиршфельд.* Указ. соч.
13. *Широкорад А.* Указ. соч.
14. *Базиленко И.В.* Указ. соч.
15. *Широкорад А.* Указ. соч.
16. *Колесников А.А., Хараташвили Г.С.* Россия и Афганистан. Миссии. Экспедиции. Путешествия. СПб., 2011.
17. Цит. по: *Базиленко И.В.* Указ. соч.
18. Там же.
19. Название издания на русском языке: Пребывание шаха Насръ-Эддина в России во время первого путешествия Его Величества по Европе, в 1873 году (Извлечение из собственного Его Величества дневника) / пер. Э. Кориандер. СПб., 1889.
20. *Богданович Е.* Наср-Эддин шах и его выезд в Россию в 1873 году. СПб., 1873.
21. Андреевский кавалер – шах Персии Насер-аль-Эддин (подг. А. Рожинцев) // Православно-патриотический форум «Азбука». URL: http://patrio.org.ru/index.php?showtopic=1837 (дата обращения 14.02.2013).
22. *Михайлов А.А.* Указ. соч. (Капитан Н.Н. Муравьев, выполняя служебное задание, в 1819 г. прошел от берегов Каспийского моря через туркменские земли до Хивы, по дороге производя маршрутную съемку, послужившую впоследствии основой для подробного атласа местности. В Хиве, однако, Муравьева арестовали, обвинили в шпионаже и посадили в тюрьму. Хан распорядился закопать русского офицера в землю, но затем, испугавшись большого конфликта с Россией, просто выслал его из страны. Возвратившись на родину, Муравьев сообщил, что в Хиве находится очень много русских пленных, захваченных и проданных в рабство кочевниками).
23. *Гиршфельд.* Указ. соч.
24. Цит. по: *Михайлов А.А.* Указ. соч.
25. Там же.
26. Вероятно, этимология данного прозвища восходит и к персид. «шоулā» – так называли одежду дервишей (стеганый халат) из грубошерстной ткани; возможно, это прозвище содержало намек на «нецарственное» поведение данного правителя.
27. Цит. по: *Михайлов А.А.* Указ. соч.
28. Там же.
29. *Наливкин В.П.* Краткая история Кокандского ханства. Кокандское ханство по новейшим известиям (1869) // История Средней Азии….
30. Цит. по: *Михайлов А.А.* Указ. соч.
31. *Григорьев С.Е., Хараташвили Г.С.* Указ.соч.
32. *Колесников А.А., Хараташвили Г.С.* Указ.соч.

УДК 32 (470+571) “1992/1997”

Штурба Евгений Викторович

доктор исторических наук, доцент Кубанского государственного университета
editor@hist-edy.ru

Shturba Yevgeny Viktorovich

Doctor of History, Associate Professor of Kuban State University
editor@hist-edy.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ПОПЫТКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ В 1992 – 1997 гг.

В статье рассмотрены попытки построения концепции национальной безопасности Российской Федерации в 1992 – 1997 гг. как главного условия создания новой российской государственности. Выявлены и подвергнуты научной критике негативные процессы 1991-1993 гг., приведшие впоследствии систему государственного управления к кризису.

Ключевые слова: **государство, политическая система, суверенитет, федерализм, путч, КПСС, конституция, президент, республика.**

MODERNIZATION OF THE POLITICAL SYSTEM AND ATTEMPTS TO FORM THE NATIONAL SECURITY CONCEPT IN RUSSIA DURING 1992 - 1997

The article considers the attempts to form the concepts of national security in the Russian Federation during 1992 – 1997 as the main condition for establishment of the new Russian statehood. The negative processes of 1991 – 1993 that led the state administration system to crisis have been discovered and analyzed from the standpoint of scientific criticism.

Key words: **state, political system, sovereignty, federalism, putsch, Communist Party of the Soviet Union, constitution, president, republic.**

Основой любой государственности, важнейшим условием обеспечения национальной безопасности является наличие устойчивой политической системы, гарантирующей эффективность действующей власти. Революционные потрясения 1991 г. уничтожили власть КПСС как горизонтальной интегрирующей государственной корпорации. При этом, с одной стороны, отраслевые и территориальные бюрократические корпорации, которые быстро трансформировались под влиянием формировавшихся рыночных отношений и стремительной коммерциализации, оказались предоставленными самим себе. С другой стороны, уже принятие декларации о государственном суверенитете России и избрание Б.Н. Ельцина президентом Российской Федерации привели в СССР к ситуации двоевластия.

Для разрешения этой проблемы требовались нестандартные решения. В частности, В.Б. Кувалдин предложил формулу исторического компромисса в процессе перехода к демократии, суть которой состоит в следующем: «коммунисты признают, что старую систему необходимо демонтировать, оппозиция признает, что демонтаж системы – это не разрушение до основания, а мирный переход от старого к новому» [1].

В принципе, после принятия Декларации о государственном суверенитете РСФСР 12 июня 1991 г., теоретически возникли два возможных варианта существования СССР: а) превращение Союза из унитарного государства в действительную федерацию или конфедерацию и б) распад Союза.

Что касается первого варианта, то Ф. Били высказал мнение, что «остановленный процесс фрагментации приведет только к полу-федерализму, так как федерации редко возникали по такой схеме, а только при наличии общих конфедеративных настроений и мнений» [2, p. 116]. Вариант (а) означал ограничение центральных органов полномочиями, добровольно переданными им субъектами федерации, во всем остальном сохраняющими свой суверенитет. Но если бы в новый Союзный договор вошло сформулированное в Декларации о государственном суверенитете правило, согласно которому союзная республика по своему усмотрению могла приостанавливать союзные законы, это вызвало бы паралич в законодательстве и в его применении, что, по сути, вело бы к варианту (б). Центр признал право республик на суверенитет, но Союз мог существовать только до тех пор, пока Россия существовала как объединяющее начало. Суверенная Россия стала еще одним фактором дестабилизации и, в итоге, краха прежней госсоциалистической системы. В принципе, вопрос о власти мог разрешиться путем переговоров. Однако из-за неспособности сторон прийти к компромиссу единственным выходом из создавшегося положения стал августовский путч 1991 г.

До путча режим в СССР из авторитарного превратился в режим смешанного типа, содержащего как авторитарные, так и плюралистические элементы. Несостоявшаяся попытка переворота стала поворотным пунктом в процессе трансформации политической системы. Путч явился пред-

посылкой следующего этапа – распада системы, сопровождавшегося оттеснением от власти прежней элиты и приходом к власти новых сил, занятием ими ключевых позиций.

Несостоявшаяся попытка разрешить все возникшие кризисы, предпринятая ГКЧП привела вначале к «временной приостановке», а затем и к реальному прекращению деятельности КПСС и к фактическому закреплению необратимости произошедших перемен.

В августе 1991 г. власть КПСС была разрушена. Еще раньше исчезло идеологическое доминирование партии. Иными словами, стало происходить постепенное разрушение тоталитаризма. Однако его начавшееся разложение не означало автоматического перехода к демократическому развитию. Для этого не было ни активных гражданских структур и инициатив, ни понимания на массовом уровне целей начавшихся преобразований, ни национального согласия по поводу дальнейших изменений. Система демократических ценностей в общественном мнении не утвердилась.

По мнению «демократически» заявленных авторов: «В 1991 г. рухнул только внешний, имперский контур организации тоталитарной власти. Однако крах системы не означал ликвидации самих институтов. Сегодня нет плановой экономики в прежнем объеме, но распределительная экономика в значительной степени еще сохраняется. Она проявляет себя в перераспределении ключевых финансовых ресурсов через госбюджет и контроль над директивными ценами на продукцию ведущих монополий, через отраслевые и региональные дотации и субсидии, консервацию ЖКХ и пр.» [3, с. 16].

Конечно, недооценивать масштабы произошедших перемен не представляется возможным. Однако известная доля истины в указанном тезисе несомненна. Вместе с тем, несомненно и то, что ситуация глубокого политического и социально-экономического кризиса самым негативным образом сказалась на эффективности государства, существенно ограничив его возможности в сфере обеспечения национальной безопасности.

В условиях слабости гражданского общества, неустойчивости институтов государства, ослабления роли права как всеобщего регулятора общественных отношений сохранить целостность государственности, консолидировать разные по мощи и влиянию корпорации смог только персоналистский фактор - режим личной власти национального лидера.

Его оформление активно происходило уже в 1991 г. В частности, выход Б.Н. Ельцина из иерархии Съезда и становление института президентства, а также последующее выступление участников ГКЧП в августе 1991 г. определили быстрые изменения структурных соотношений власти в РСФСР. Прежде всего, вместо избираемых Советами исполнительных органов появилась система назначаемых должностных лиц, фактически зависимых и подчиненных президенту. Вводились новые властные институты, разработанные до этого вместе с президентским пакетом поправок к Конституции,[4, с. 143-145] – глав администраций и представителей президента на местах. Главы администраций краев и областей с момента назначения их президентом на должность становились правопреемниками исполнительного комитета соответствующего Совета. Отмеченное право президента назначать глав администраций, по сути, в решающей степени обеспечивавшее реальную управляемость страной, действовало до всенародных выборов этих руководителей (проведены в основном только в 1996 г.).

Эти события практически похоронили удивительный политический феномен XX столетия, состоявший в том, что объявленные основой государственности Советы, фактически оказались декорацией власти партии. Следует напомнить, что в соответствие с изменениями и дополнениями, внесенными в Конституцию РСФСР 16 июня 1990 г., в Советской России впервые была законодательно введена многопартийность.

Конституция, в частности, установила, что политические партии через своих представителей, избранных в Советы, и в других формах участвуют в выработке политики государства, в управлении государственными и общественными делами. Тем не менее, первоначально это оказало лишь косвенное воздействие на выборы, поскольку народные депутаты РСФСР в 1990 году были избраны по мажоритарной системе. Безусловно, такая система имела несомненные достоинства – она была проста и позволяла достаточно точно отразить мнение избирателей.

В последующем, в ходе политической реформы Советы стали отдаляться от той модели, которая служила ориентиром для органов государственной власти советского типа, то есть от «работающей корпорации» Маркса. Система Советов трансформировалась под воздействием процесса парламентаризации. Происходили постепенные изменения функций Председателя ВС и Президиума ВС, что подготавливало ввод нового института. Борьба в парламенте, освоение ее методов и успешная организационная работа становились ключом к успеху в новых условиях. Таким образом, центральное значение в рассматриваемый период приобрело выстраивание параллельных структур власти – президентской вертикали [5]. В данной связи также напомним, что внесение в

политическую систему поста Президента прошло несколько этапов. Третий СНД СССР в марте 1990 г. завершился избранием М. Горбачева на этот пост на Съезде, минуя всенародные выборы, «в качестве исключения». Заметим, что здесь события были на грани конфронтационности: «В течение двух дней ведущие ученые и руководство Верховного Совета уговаривали депутатов» [6, с. 83].

В отличие от данного сценария, Четвертый СНД РСФСР (6-21 апреля 1991 г.) был самым спокойным из Съездов. Без споров и дебатов здесь были окончательно утверждены Закон РСФСР «О Президенте РСФСР» и соответствующие поправки в Конституцию.

Среди прочего, это позволило впервые предметно поставить и вопрос о создании специального органа, ответственного за проведение политики в сфере национальной безопасности.

С принятием Закона РСФСР «Об изменениях и дополнениях Конституции» от 24 мая 1991 г. в Основной Закон была включена норма, предусматривающая создание Совета Безопасности РСФСР [7, с. 776]. Таким образом, он изначально получил Конституционный статус. А 19 июля 1991 г. при Президенте РСФСР была сформирована Комиссия по разработке предложений по статусу, структуре и порядку деятельности Совета Безопасности РСФСР. В результате совместной работы этой комиссии, комитетов Верховного Совета Российской Федерации по безопасности и законодательству был подготовлен проект Закона Российской Федерации «О безопасности», который был принят 5 марта 1992 г. Этим же законом были определены статус, состав и порядок формирования Совета Безопасности Российской Федерации, его основные задачи и формы деятельности.

В последующем, Указ Президента Российской Федерации от 3 июня 1992 г. установил, что Совет Безопасности Российской Федерации создается «для обеспечения реализации функций президента по формированию внутренней, внешней и военной политики в области безопасности, сохранению государственного суверенитета России, поддержанию социально-политической стабильности в обществе, защите прав и свобод граждан» [8].

Отмеченное правовое положение и главные организационно-правовые формы деятельности Совета Безопасности Российской Федерации позволили ему занять важное место в системе органов по обеспечению конституционных полномочий президента Российской Федерации, играть существенную роль в государственной политике по обеспечению национальной безопасности России.

В целом, Закон «О безопасности» закрепил правовые основы обеспечения безопасности личности, общества и государства, определил систему безопасности и ее функции. В законе говорилось: «Безопасность - состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз». Жизненно важные интересы - «совокупность потребностей, удовлетворение которых, надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства». К основным объектам безопасности закон относил: «личность - ее права и свободы; общество - его материальные и духовные ценности; государство - его конституционный строй, суверенитет и территориальную целостность». Основным субъектом обеспечения безопасности определялось государство, «осуществляющее функции в этой области через органы законодательной, исполнительной и судебной властей» [9].

В целом, период 1991 – 1993 гг. стал завершающим в процессе реформирования советской политической системы, приведшим, к ее трансформации. В это же время Институтом социально-политических исследований (директор – академик Г. Осипов) была разработана новая парадигма безопасности страны.

Однако отмеченный процесс осмысления проблем безопасности, выработки государственной политики в данной сфере был осложнен внутриполитическим кризисом. Кризис советской политической системы, в конечном счете, привел к ее неизбежному краху. Причем данный процесс развивался не в конституционно-правовом поле, а, напротив, в полной мере определялся деградацией бывших союзных структур, в том числе и органов представительной власти – Съезда народных депутатов СССР. В частности, это в полной мере проявилось в массовом оттоке депутатов Советов различных уровней в органы исполнительной власти.

Именно депутаты из российского и союзного парламентов стали политическим костяком властных структур нового Российского государства, формирование которого усиленно развернулось в 1991 году после прихода Б. Ельцина на президентский пост и особенно после распада СССР. В частности, вице-премьерские кресла получили заместители Председателя Верховного Совета РСФСР В. Шумейко и Ю. Яров, председатель комитета С. Шахрай. Заместителями министров были назначены Ф. Шелов-Коведяев, Б. Денисенко, В. Варов, В. Лысенко, О. Качанов и ряд других депутатов. Несколько позже ушли работать в Администрацию Президента РФ С. Филатов,

В. Волков, С. Красавченко, Филиппов. Советниками Президента стали Е. Лахова, А. Грандберг, Д. Волкогонов. Около трети представителей Президента России в субъектах Федерации также были народными депутатами РФ. Примерно такова же была доля выходцев из депутатского корпуса среди назначенных Б. Ельциным глав администраций в краях и областях Российской Федерации [10].

В известной степени этот отток кадров из органов представительной власти в исполнительные свидетельствовал об общей слабости представительной власти в стране, об определяющем влиянии на ее развитие властных инициатив исполнительных структур государства, а также факторов субъективного порядка.

Таким образом, процессы суверенизации России еще в 1991 г. получили свое логическое завершение. При этом модернизация политического строя России оказала определяющее воздействие на формирование концепции национальной безопасности. На волне демократизации, под влиянием опыта западных демократий, в 1992 г. государство впервые прямо заявило о намерении во главу угла политики в сфере безопасности поставить либеральные ценности. Безопасность стала трактоваться как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [11].

Однако уже первые шаги реформ доказали, что достижению данных целей препятствовал углублявшийся кризис российской государственности, связанный с ослаблением федеральной власти, прежде всего, с конфликтом ее исполнительной и законодательной ветвей. Параллельно набрали силу, поставившие страну на грань распада, процессы «регионализации», политической дезинтеграции, разрушения единого правового пространства.

В условиях растущего самоопределения союзных республик, прежде всего, стремления РСФСР получить необходимую степень самостоятельности обусловило особое внимание к сфере контроля за силовыми ведомствами, обеспечивающими не просто поддержание законности и обеспечения правопорядка, но и внутриполитическую стабильность в целом. При этом по старой советской традиции, наряду с военными, на переднем плане здесь оказалось Министерство внутренних дел. Внимание, которое российское руководство уделило МВД, позволило ему нейтрализовать ведомство в условиях сложных коллизий 1991 г. Более того, после своей «победы» в 1991 г. Б. Ельцин сделал МВД своей главной опорой в системе правоохранительных органов. Об относительно привилегированном положении традиционных правоохранительных органов в лице МВД и прокуратуры отчасти свидетельствует и первоочередное законодательное обеспечение их деятельности. В рамках курса на постановку под контроль наиболее влиятельных из традиционных ведомств, вслед за принятием закона «О милиции», в 1992 г. появился закон «О Прокуратуре РФ» [12].

Несколько забегая вперед, заметим, что такой подход явно закреплял политическую роль МВД, которое фактически стало рассматриваться в качестве важнейшей опоры новой власти. При этом основной негативный урок, полученный Б. Ельциным, на наш взгляд, состоял в признании им приоритетной роли чисто силовых подразделений в структуре органов внутренних дел. В данной связи рост внимания к правоохранительной сфере в 1992-1993 гг. означал в первую очередь принятие мероприятий по усилению ОМОНов, СОБРов и пр. Не случайно Р. Хасбулатов впоследствии сетовал на то, что Верховный Совет, увеличивая финансирование МВД, «просмотрел» перераспределение средств в министерстве с целью «подкормки» ОМОНа [13, с. 37].

С 1991 г. наметилась также и тенденция к стремительному увеличению численности служащих МВД, причем в основном в частях внутренних войск и всевозможных силовых подразделений, в конечном счете, превратившая данное ведомство в самое многочисленное среди «силовых» министерств. Оно оставило позади даже Вооруженные Силы. Столь стремительный рост численности ведомства является, на наш взгляд, особым фактором внутреннего порядка, оказавшим важнейшее влияние на политику в сфере обеспечения национальной безопасности.

В плане политической оценки данного фактора, отметим, что, вряд ли он может являться признаком демократизации российской общественной жизни. Скорее он свидетельствовал о кризисе власти в стране, о стремлении превратить правоохранительные органы в инструмент политической борьбы. В организационном плане стремительное увеличение численности ведомства не могло не создавать серьезных проблем в плане его комплектования достойными сотрудниками.

Несмотря на известную неприязнь Б.Н. Ельцина к КГБ, в течение 1991-1993 гг. произошло постепенное оформление и новой системы органов, непосредственно обеспечивающих национальную безопасность.

При этом процесс реорганизации сил и средств обеспечения безопасности Российской Федерации после развала Советского Союза и ликвидации единой монопольной структуры в сфере

безопасности, – КГБ СССР, – развивался противоречиво и болезненно, заняв ряд лет. После 1991 г. шел трудный поиск оптимального построения системы отечественных спецслужб, определялся характер и основные направления их деятельности в условиях кардинальных изменений в стране.

Основным направлением перестройки прежней системы безопасности явилось выделение из единой организации рада специальных служб, решающих отдельные задачи в сфере безопасности российского государства. На базе 1-го Главного управления КГБ СССР была образована самостоятельная Служба внешней разведки России. На основе Управления правительственной связи, 8-го Главного и 16-го управлений КГБ сформировалось Федеральное агентство правительственной связи и информации при Президенте России. Главное управление погранвойск КГБ СССР было преобразовано в самостоятельную Федеральную пограничную службу России. Федеральная служба охраны стала наследницей 9-го Управления КГБ СССР. Оставшаяся часть прежнего Комитета госбезопасности СССР (управления контрразведки, оперативно-поисковых, научно-технических и вспомогательных подразделений) трансформировалась в 1991 г. в Межреспубликанскую службу безопасности (МСБ), затем в АФБ РСФСР (Агентство федеральной безопасности) и МБВД (Министерство безопасности и внутренних дел), а в 1992 г. - в Министерство безопасности Российской Федерации, просуществовавшее до декабря 1993 г. и преобразованное в ФАК РФ (Федеральное агентство контрразведки), затем - в ФСК РФ (Федеральная служба контрразведки). Наконец, с 21 декабря 1994 г. в Российской Федерации появилась ныне действующая Федеральная служба безопасности Российской Федерации (ФСБ РФ) [14, с. 324-325].

В целом, нельзя не видеть, что политические реформы влекли за собой серьезные изменения в организации российской власти.

Прежде всего, начальный этап модернизации политической системы России был в решающей степени связан с непосредственным усилением президентских структур. Так, на втором этапе пятого Съезда (28 октября – 2 ноября 1991 г.), объявляя о намерениях осуществить радикальную экономическую реформу, Президент попросил о расширении своих властных полномочий. Решения о начале реформы и о корректировках властных полномочий содержались в нескольких постановлениях Съезда: «О социально-экономическом положении в РСФСР»; «О правовом обеспечении экономической реформы» и «Об организации исполнительной власти в период радикальной экономической реформы». Ельцин получил «добро» на проведение экономической реформы и практически в свое распоряжение область исполнительной власти. Президент имел право самостоятельно решать вопросы персонального состава правительства и структуры высших органов исполнительной власти, издавать указы и распоряжения по экономическом вопросам, которые могли противоречить существующим законодательной и нормативной базам[15, с. 336-340].

Указанные нововведения и получение Президентом на год дополнительных полномочий на пятом Съезде народных депутатов наглядно показывали разворачивавшийся процесс концентрации власти вокруг президента и выстраивание новой исполнительной вертикали власти. В данной ситуации, при неразвитости гражданского общества, это вскоре привело к очевидной бесконтрольности и даже безответственности исполнительных, прежде всего, президентских структур.

Таким образом, с распадом Советского Союза общественная ситуация в Российской Федерации в 1992-1993 гг. изменялась стремительно. Тем не менее, в условиях, когда фактически произошло оформление нового суверенного государства, система государственной власти, в значительной степени, осталась прежней. В данной ситуации объективно существовала потребность в более четком и ясном определении статуса различных органов государственной власти и управления, порядка их взаимодействия и взаимоотношений. Вполне естественно, что существенные изменения при этом должна была претерпеть вся система и представительной, и исполнительной власти.

Лишь учитывая, что начальный этап становления российской государственности отличался редким единодушием Президента и Верховного Совета РСФСР, можно понять причины того, что решение отмеченного блока задач оказалось существенно растянутым во времени. Однако по этой же причине, особую остроту приобрел их последующий конфликт. Соответственно, актуализация отмеченного блока вопросов была связана с обострением противостояния между сторонниками проводимых Президентом Б. Ельциным и правительством Е. Гайдара реформ и их противниками. С одной стороны, здесь явно действовали факторы субъективного плана. С другой стороны, следует видеть принципиальную основу отмеченного противостояния. В силу роста общественного недовольства сложившейся в стране социально-экономической ситуацией, представительная власть объективно не могла не высказаться против наиболее непопулярных шагов правительства.

Как известно, именно массовое общественное недовольство обусловило отставку правительства Е. Гайдара. Несмотря на все старания Президента, VII Съезд народных депутатов Рос-

сии (декабрь 1992 г.), отстранил правительство Гайдара от проведения реформ. Из того, что было им задумано и обещано, реализовать удалось немногое. Главное, не удалось запустить механизмы саморегуляции экономики [16]. Это с неизбежностью привело к тому, что к 1993 г. противостояние властей достигло своего апогея.

Впрочем, по мнению сторонников радикально настроенных реформаторов, причиной неудач стала робость реформаторов в разрушении прежних структур и расчистке властного поля от коммунистической номенклатуры: «Расчет реформаторов из числа сторонников Егора Гайдара на то, что их тактический союз с выходцами из советской номенклатуры позволит провести «модернизацию сверху», оказался совершенно ошибочным. Постепенно и те, и другие превратились в заложников спецслужб, а затем – в декоративное украшение становящегося все более авторитарным режима» [17, с. 24]. Таким образом, как сторонники, так и критики радикальных реформ, в принципе, сходились в том, что внутриполитический курс страны, в том числе и выработка политики в сфере национальной безопасности, все в большей степени стали определяться узким кругом политиков, связанных со структурами исполнительной власти.

Следует также особо отметить, что в основе объективной слабости и низкой дееспособности власти, среди прочего, питавшей и отмеченное противостояние законодательной и исполнительной ветвей власти, лежали не только промахи реформаторов президентской команды, но и проблемы, характеризующие несовершенство власти представительной.

Громоздкий институт Съезда народных депутатов, по своему составу представлявшему в основном бывшую номенклатуру, как механизм принятия решений в сложной, быстро меняющейся обстановке переходного периода давно уже не удовлетворял никого, кроме наиболее консервативной части самого депутатского корпуса. А то же время состав Съезда, Верховного Совета, хотя и отражал в целом, структуру социально-политических и экономических ориентации российского общества, все же был далек от необходимого уровня профессионализма.

По сути, на начало 1990-х гг., система представительной демократии советского типа, закрепленная в Конституции 1978 г., фактически уже далеко не соответствовала своему первоначальному виду. Как было показано выше, на фоне внешне бурной активности съездов Советов, приковывавших к себе пристальное внимание всей страны, усилиями президента при поддержке значительной части народных депутатов была создана управляемая из центра система властных органов на местах, альтернативная Советам. С этого момента у народных депутатов и президента начались взаимные претензии по вопросам полномочий, авторитарных тенденций и антиконституционности некоторых действий. Соответственно, началась полоса кризисов и открытых конфликтов.

В конце 1992 г. в своем знаменитом обращении к народу Президент заявил, что парламент превратился в «реакционную силу» и что он отказывается с этим парламентом сотрудничать. По его мнению, только народ (через референдум) должен был определить, кто прав. Парламентское большинство в ответ лишило президента всех дополнительных полномочий, данных ему за год до этого [18]. Представительная власть явно перешла в наступление. IX (апрельскому) Съезду народных депутатов РФ не хватило всего нескольких десятков голосов, чтобы объявить Б. Ельцину импичмент [19].

Сложившаяся ситуация требовала принятия комплекса мер по выводу страны из политического кризиса. Как и настаивал Президент, первоначально в качестве инструмента разрешения противоречий был избран референдум. Итоги референдума 25 апреля 1993 г. показали, что большинство его участников высказались в поддержку президентского и правительственного курса. При этом надо иметь в виду, что 38 млн из 107 млн чел., имеющих право голоса, не участвовали в голосовании. Почти 60% от участвовавших в референдуме выразили прямую поддержку лично Б.Н. Ельцину, в то время как за проведение досрочных выборов народных депутатов Российской Федерации высказалось 46,2 млн чел., что составляло 43,1% от списка и почти 67% от принявших участие в голосовании. На этом основании президентское окружение сделало вывод о своей победе и развернуло решительные действия против Верховного Совета и Съезда народных депутатов РФ, которые Президент объявил «главным тормозом реформ» [20, с. 280].

Однако в условиях стремительного развития конфликта между Президентом и Верховным Советом РФ, в конечном счете, решение данной задачи было осуществлено неконституционным образом. Б.Н. Ельцин распустил депутатский корпус, объявил о ряде принципиальных изменений в организации представительной власти и избирательной системе страны.

21 сентября 1993 г. Президент издал Указ № 1400 «О поэтапной конституционной реформе в Российской Федерации», по которому прекращались полномочия Верховного Совета и Съезда народных депутатов и назначались выборы в новый двухпалатный парламент на 12 декабря этого

же года. Этот документ был воспринят как объявление конца советской власти в России.

Согласно предложенному президентом варианту, новый высший орган представительной власти получил наименование Федеральное Собрание, и, согласно президентскому Указу, состоял из верхней и нижней палат – Совета Федерации и Государственной Думы. При этом первоначально выборы в верхнюю палату Президентом не планировались. Предполагалось, что членами этой палаты автоматически станут первые лица законодательной и исполнительной власти каждого субъекта Российской Федерации [21].

Практически все партии, блоки и объединения поддерживали принцип разделения законодательной, исполнительной и судебной властей, выступали за становление демократического правового государства. Тем не менее, отношение к процессу конституционной реформы в России, к становлению демократической политической системы было принципиально различным у политиков той или иной ориентации. Многие программные установки партиям пришлось формулировать практически сразу же после фактической отмены Конституции президентским Указом № 1400. Столь вольное обращение с Основным Законом государства не могло не вызвать у ряда партий и блоков либо скептического, либо негативного отношения к новому конституционному процессу. Некоторые же, настаивая на ускоренном принятии президентского варианта Конституции, всего лишь отдавали дань политической конъюнктуре. В связи с этим большинство партий, вероятно, воспринимали предложенные сверху политические реформы как сугубо временные.

В частности, блок «Я-Б-Л» выступал за восстановление институтов представительной власти на всех уровнях, за ограничение функций исполнительной власти правовыми, конституционными рамками, за реальное разделение полномочий властей, за независимый суд. По мнению лидеров блока, новому Федеральному Собранию необходимо было срочно принять избирательный кодекс, провести не позднее первой половины 1994 г. (на основе нового избирательного закона) выборы всех органов представительной власти в субъектах Федерации и органов местного самоуправления и, наконец, провести выборы Президента России на основе новой Конституции [22].

В целом, центральным для этого этапа стал вопрос о представительной власти.

Наиболее показательной здесь была позиция КПРФ. Избираемое Федеральное Собрание КПРФ не считала легитимным ни по происхождению, ни по процедуре избрания. Ему предлагалось объявить юридически недействительными Указ № 1400 и все вытекающие из него акты, восстановить деятельность Конституционного суда, расследовать обстоятельства государственного переворота и привлечь к ответственности его организаторов. Затем Федеральному Собранию предлагалось совместно с представителями Советов народных депутатов назначить выборы в Конституционное собрание для выработки и принятия новой Конституции. Далее необходимо было провести выборы в новый орган представительной власти [23].

Любопытно, что одним из наиболее последовательных и жестких противников принятия президентского варианта Конституции вместе с коммунистами стала ДПР, за что верховная власть даже пригрозила исключить эту партию из избирательной кампании. Критика проекта основывалась, прежде всего, на том, что он предоставлял неограниченные полномочия президенту и исполнительной власти в целом, практически устраняя в качестве противовеса им представительную власть. В этом общество видело прямую угрозу демократии, рассматривавшейся в качестве фундамента дальнейшего развития страны.

В итоге, под давлением общественного мнения Б.Н. Ельцин существенно изменил этот порядок в Положении о выборах в Совет Федерации, в котором уже были предусмотрены прямые, всеобщие, равные, тайные выборы депутатов этой палаты, проводимые по мажоритарной системе относительного большинства в один тур в двухмандатных округах в каждом субъекте Федерации [24, с. 5-16].

Конституция определила круг представительных коллегиальных органов и должностных лиц, которые формировались посредством выборов: Президент, парламент Российской Федерации (статья 94 Конституции). Следует подчеркнуть, что представительными являлись не только коллегиальные, но и единоличные органы государственной власти и местного самоуправления.

В целом, что кризис 1993 г. предельно явно обнажил проблему неконтролируемого усиления исполнительной власти. В частности, особенности выхода из кризиса показали, что ресурсы государственной исполнительной власти довольно откровенно использовались для обеспечения поддержки отдельных избирательных объединений и кандидатов и, в конечном счете, для определения состава представительных органов власти. Было также немало случаев, когда должностные лица, выдвинутые кандидатами в депутаты, активно использовали свое служебное положение в период проведения избирательной кампании.

В данной связи, уже в ходе подготовки к выборам 1993 г. в стране развернулась дискуссия

по вопросу о несовместимости мандата депутата Государственной Думы с занятием поста на государственной службе, в том числе и в Правительстве. Заметим, что данная проблема стала для России хронической на протяжении всего рассматриваемого периода.

Не случайно исследователи, указывавшие на подобные примеры, уже после выборов 1993 г. предлагали: «При наличии давней традиции формирования представительных органов преимущественно из номенклатуры (о чем свидетельствует и нынешний состав Государственной Думы, а особенно состав законодательных органов субъектов федерации и органов местного самоуправления, избранных в 1994 г.) было бы целесообразно предусмотреть неизбираемость определенных категорий граждан» [25, с. 34].

В контексте оценки результатов выборов 1993 г. отметим, что, в известном смысле, они законсервировали конфликт исполнительной и законодательной ветвей власти и на личностном уровне. С одной стороны, около ста человек из числа бывших депутатов были избраны вновь депутатами Федерального Собрания РФ. В то же время свыше ста народных депутатов демократической ориентации были трудоустроены Администрацией Президента (С. Степашин был назначен руководителем ФСК РФ; А. Починок, Л. Гуревич, Е. Кожокин, В. Варов, Н. Медведев стали заместителями министров; С. Носовец возглавил Информационно-аналитическую службу Администрации Президента и т.д.). Лишившись депутатских мандатов, сохранили свои должности в регионах главы администраций и представители Президента [26].

Жизнь настоятельно требовала законодательной проработки отмеченного блока вопросов, связанных с существованием представительных органов власти. Впервые системно она была проведена при разработке и принятии Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав граждан Российской Федерации» (1994 г.), в котором были определены принципы избирательного права, общие для всех выборов в Российской Федерации, и установлены гарантии реализации избирательных прав гражданами. Этот федеральный закон отвечал конституционному принципу федерализма, так как опирался на закрепленное в Конституции разграничение предметов ведения между Российской Федерацией и ее субъектами, в соответствии с которым регулирование и защита прав и свобод человека и гражданина относится к ведению Российской Федерации (пункт «в» ст. 71 Конституции) [27].

В силу сохранявшегося в своей основе внутриполитического кризиса, серьезно затормозилась и дальнейшая проработка вопросов национальной безопасности. Отдельные попытки оппозиционно настроенных политиков к изучению данной проблематики в основном имели своим итогом подготовку различного рода законопроектов. В частности, в качестве позитивной программы движения новой мыслящей оппозиционной общественности предлагался проект национальной доктрины, разработанный С. Кургиняном. В 1994 г. был опубликован проект Концепции обеспечения национальной безопасности, подготовленный группой А. Подберезкина [28].

В данной связи, было совершенно очевидно, что дальнейшее продвижение по пути выработки общегосударственной концепции национальной безопасности зависит, прежде всего, от характера расстановки сил в высших эшелонах власти.

В частности, в середине 1990-х гг., по мере приближения очередных думских и президентских выборов, стала еще более очевидной необходимость дальнейшего совершенствования законодательства о выборах органов представительной власти. Особое значение при этом приобрел вопрос о политических партиях. Очевидному росту партийной инициативы режим решил новое противопоставить проправительственное избирательное объединение – «Наш дом – Россия», которое развило в 1995 г. чрезвычайно активную деятельность по мобилизации административного ресурса [29].

Однако деятельность этого очередного административного детища не внушала исполнительной власти оптимизма. В данной связи Б. Ельциным была даже предпринята попытка ослабить роль политических партий на выборах. В мае 1995 г., отвергнув предложенный Думой избирательный закон, Президент предложил изменить пропорцию выборов от партий и по одномандатным округам с 225/225 на 150/300. Его аргументы сводились к тому, что современные партии в России слабы, малоизвестны, носят «столичный» характер и не представляют интересов миллионов россиян [30].

В данной связи отметим, что Федеральный закон «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации», как и Положение о выборах депутатов Государственной Думы в 1993 г., установил «смешанную» избирательную систему.

225 депутатов, т.е. половина состава Государственной Думы, избирались по одномандатным (один округ – один депутат) избирательным округам на основе единой нормы представительства избирателей на одномандатный избирательный округ, за исключением избирательных округов,

образуемых в субъектах Российской Федерации, число избирателей в которых меньше единой нормы представительства. Другая половина числа депутатов Государственной Думы – еще 225 депутатов – избиралась по федеральному избирательному округу пропорционально количеству голосов, поданных за федеральные списки кандидатов в депутаты, выдвинутые избирательными объединениями, избирательными блоками [31].

В целом, осмысливая изменения в жизни страны после 1993 г., нельзя не обратить внимания и на следующую ее черту. Объективно, после событий 1993 г., исполнительная власть стала чрезвычайно сильной, даже бесконтрольной. Она могла в принципе решать любые задачи и планировала это сделать. Однако на практике особых позитивных результатов ее деятельности, особенно в сфере обеспечения национальной безопасности, так и не обнаружилось.

В частности, это очевидно при обращении к опыту совершенствования структуры системы МВД России и органов внутренних дел. В принципе, по мнению экспертов, в это время необходимо было обеспечить сохранение вертикали подчиненности подразделений федерального значения, четко разграничить полномочия между центральным аппаратом и МВД, ГУВД, УВД субъектов Федерации по руководству подразделениями криминальной милиции, следственного аппарата, Государственной противопожарной службы и органами исполнения наказания. Требовалось передать часть функций по организации деятельности милиции общественной безопасности на уровень субъектов Федерации и органов местного самоуправления. Эти и другие мероприятия определили основные направления совершенствования и развития системы органов внутренних дел и ее правовой базы в соответствии с международными стандартами [32, с. 96].

Тем не менее, сам факт некоторого укрепления исполнительной и, отчасти, судебной власти следует признать позитивным. В данном контексте, в частности, особо отметим принятие Государственной Думой России в апреле 1995 г. федерального закона «Об органах Федеральной службы безопасности в Российской Федерации», создавшее прочную правовую основу для деятельности органов госбезопасности.

Отметим также возросшее внимание к вопросам защиты работников судебной и правоохранительной систем. К примеру, в связи с принятием ФЗ №45-ФЗ от 20 апреля 1995 г. «О государственной защите судей, должностных лиц правоохранительных и контролирующих органов» в уголовное и уголовно-процессуальное законодательство были внесены дополнения. В частности, УК был дополнен новой статьей – «Разглашение сведений о мерах безопасности, применяемых в отношении судьи, должностного лица правоохранительного или контролирующего органа и их близких родственников».

Тем не менее, выявляя наиболее существенные черты процесса реорганизации органов правопорядка в новых условиях, укажем на тот факт, что ее отличительной чертой стала эскалация силового начала и, связанной с этим, борьбы за привилегированное место в обойме «силовиков». В системе органов охраны правопорядка расцвел принцип фаворитизма, когда авторитет и реальные возможности ведомств (их руководителей) стали определяться не столько законом, сколько близостью их руководителей к Б.Н. Ельцину.

На наш взгляд, это обусловило укрепление авторитарных начал, а также торжество популизма в политике кремлевской администрации, проявившегося, в частности, в политике персональных перестановок в руководстве государственных органов, связанных с укреплением личной власти президента, но зачастую преподносимых как борьбу за наведение порядка и повышение дисциплины. В данном контексте чрезвычайно показателен пример с «возвышением» в 1993г., а также освобождением от должности в июне 1995г. после трагедии в Буденновске министра МВД В. Ерина (и директора ФСБ С. Степашина) [33]. Типичный популистский жест оказался тем более комичен, что сменившие их М. Барсуков и А. Куликов через полгода успешно провалили аналогичную операцию в Первомайском, однако сохранили посты.

В контексте восторжествовавшей политики «фаворитизма», следует все же признать, что в ряде случаев, в зависимости от личностного потенциала «силовиков», им удавалось проводить и вполне полезные решения. Получив немалое влияние, они в меру своих представлений, способствовали выполнению поставленных задач. К примеру, в марте 1996 г. они даже переубедили Ельцина, отказаться от подписания указа о роспуске Государственной Думы (А. Куликов, при поддержке Ю. Скуратова).

В связи с темой, нельзя не отметить и интересный опыт, связанный с назначением 4 февраля 1997 г. А. Куликова вице-премьером с сохранением должности министра МВД. В его задачи входило кураторство над налоговой полицией, таможенной службой, блоком силовых ведомств. На наш взгляд, данное назначение стало триумфом политики, нацеленной на активное привлечение силовиков к решению экономических проблем.

Однако логическим завершением избранного курса явились определенное разочарование президента в фаворитах, рост его опасений в связи с усилением позиций последних. В конечном счете, Б. Ельцин решил усилить свои собственные позиции в системе исполнительной власти, особенно в блоке правоохранительных и контрольных ведомств, произведя некоторые организационные и кадровые изменения и, главное, замкнув их непосредственно на себе. Мартовская реформа исполнительной власти, начавшаяся 6 марта 1997 г. с послания Президента Федеральному Собранию – «Порядок во власти – порядок в стране» свидетельствовала о возобладавшей тенденции к усилению личной власти первого лица [34].

Таким образом, очевидно, что провозглашенная в начале 1990-х гг. программа социально-политической и экономической трансформации, политический курс на строительство демократии и рыночной экономики, зафиксированные в Конституции России 1993 г., в основном были свернуты уже к следующим выборам (1995-1996 гг.). При этом доминировавшая тактика борьбы за удержание власти «заставила окружение Ельцина реанимировать прежние комплексы закрытого общества, идеологию противостояния, поиски внутренних врагов и другие компоненты евразийской (имперской) негативной исключительности, бывшие катализаторами возвращения к мобилизационному обществу» [35, с. 24-25].

Ситуация кардинальным образом не изменилась и во второй половине 1990-х гг., когда на ключевые роли в российской политике выдвинулись только что сформировавшиеся в процессе приватизации государственной собственности финансово-промышленные олигархии, оттеснившие с лидирующих позиций бюрократические корпорации. Государство как система устойчивых институтов, стоящих над группами интересов, так и не сложилось. В результате оно было подменено приватизировавшими административный ресурс различными фракциями бюрократического аппарата, прочность позиций которых в решающей степени зависела от воли верховной власти, чей персонализированный характер стал фундаментальным основанием посткоммунистической государственности, остающимся неизменным при разных политических режимах.

В подобных условиях позиции бюрократических корпораций и финансово-промышленных олигархий оказались в сильной зависимости от характера их взаимоотношений с правящим режимом, который как партнер и опекун является непостоянной политической величиной, поскольку подвержен значительному влиянию со стороны целого ряда факторов.

Следует также особо отметить то обстоятельство, что характер событий 1993 г., связанных с разрешением острого противостояния президента и Съезда народных депутатов, наложил неизгладимый отпечаток на отношения законодательной и исполнительной ветвей власти и после проведения конституционной реформы. Ситуации 1994 – 1999 гг. отличалась хронической напряженностью в отношениях Государственной Думы с Президентом и Правительством РФ. При этом периодически, в связи с различными причинами внутреннего и внешнего порядка, неурегулированность взаимоотношений законодательной и исполнительной властей проявлялась в острых внутриполитических кризисах. Попытки осудить президентско-правительственный курс продолжались и после конституционной реформы 1993 г.

Наиболее яркое отражение они нашли в попытках вынесения думского вотума недоверия Правительству. Впервые вопрос о недоверии Правительству, в частности Министру внутренних дел В.В. Ерину, был поставлен Думой в 1994 г. в связи с убийствами депутатов В.С. Мартемьянова, С.Г. Скорочкина, С.А. Маркедонова, А.Д. Айздердзиса. Этот опыт и открыл серию попыток решить проблему взаимоотношений с исполнительной властью после 1993 г.

Однако основным побудительным мотивом для думцев являлось ухудшение социально-экономической ситуации в стране. В частности, после неудачной попытки К.Ф. Затулина поставить в Думе вопрос о недоверии Правительству, его инициировала фракция ДПР. 7 апреля 1995 г. Национальный совет партии принял постановление «О недоверии Правительству», основной идеей которого была неспособность его создать условия для роста экономики. При этом С.Ю. Глазьев заявил о поддержке его позиции 200 депутатами.

В связи с тем, что руководство Думы всячески старалось смягчить конфликт, в середине апреля К.Ф. Затулин направил открытое письмо И.П. Рыбкину, в котором обвинил его в превращении Думы в «придаток действительной власти», чему яркий пример - затянувшийся в марте -апреле «политический стриптиз» со снятием вопроса о недоверии правительству [36].

В условиях острого политического и экономического кризиса, позиции президентско-правительственных сил вновь существенно пошатнулись в связи с началом войны в Чечне, событиями в Буденовске, Первомайском. В данной связи в июне-июле 1995 г. вновь был поставлен вопрос о недоверии Правительству. Однако и тогда он не получил поддержки большинства депутатов. Тем не менее, 229 голосами было принято постановление о неудовлетворительной деятель-

ности правительства, итогом которого стали отставки силовых министров. О радикальной перемене политического климата в стране при этом свидетельствовало то, что за вотум недоверия в июне-июле 1995 г. дважды голосовала даже фракции «Яблока».

Итак, масштабный парламентско-правительственный кризис разразился в июне-июле 1995 г. Важной особенностью этого кризиса было то, что в основе его, конечно, лежали противоречия между парламентом и исполнительной властью по проблемам социально- экономической политики, но детонатором его резкого обострения стали военные действия в Чечне и события в Буденовске. Они усилили общественное звучание позиции Государственной Думы, нанесли чувствительный удар по репутации Президента и Правительства, серьезно повлияли на расстановку политических сил накануне парламентских выборов. Кроме того, Дума впервые сделала попытку запустить процедуру отрешения Президента от должности и выразить недоверие Правительству.

Здесь следует подчеркнуть важный момент – у Федерального Собрания к этому времени не было реальных инструментов влияния и контроля за деятельностью исполнительной власти, как и законодательной базы этого контроля и влияния. В частности, Счетная палата только приступала к своей работе, и ждать результатов ее работы следовало лишь во второй половине 1995 г. Также все еще не были приняты два очень важных закона: «О Правительстве Российской Федерации» и «О федеральных органах исполнительной власти». Первый был внесен еще в 1994 г., но набрал при первом чтении лишь 60 голосов. Второй законопроект был внесен Президентом с опозданием на полгода и еще не дошел до первого чтения.

По причине отсутствия закона фактически не работал и институт Уполномоченного по правам человека. Поэтому в иронии депутата В.И. Нестеренко, задавшегося вопросом о том, чьим уполномоченным по правам человека является С.С. Ковалев – чеченского или российского президента? – была доля правды [37, с. 25-26].

Начало переговоров, обсуждение буденовских событий в Совете Безопасности РФ, кадровые изменения в силовых министерствах позволили Думе вернуться к законопроекту по чеченской проблеме. Изменилось его название – «О временных мерах по политическому урегулированию кризиса в Чеченской Республике». Изменения коснулись и содержания. По мнению думцев: форма органов государственной власти в Чечне должна была определяться комиссией при Президенте РФ (ст.4). Подразделения Вооруженных Сил РФ предлагалось вывести с территории Чеченской Республики, за исключением постоянно здесь дислоцированных (ст.5). 12 июля закон был принят Думой.

В отношении Правительства Дума была более решительна, чему способствовали именно события в Буденновске, хотя в перечне главных претензий к нему значились: развал экономики; снижение жизненного уровня населения; разгул преступности; разграбление под видом приватизации общенародной собственности и т.п.

21 июня 1995 г. 241 депутат проголосовал за выражение недоверия Правительству В.С. Черномырдина. Заявление Президента о несогласии с решением Думы и намерение В.С. Черномырдина поставить вопрос о доверии Правительству обострили обстановку до предела и поставили на повестку дня перспективу роспуска Думы. Тем не менее, одновременно начался согласительный процесс, в том числе встречный шаг Президента в виде отставки 3 министров, непосредственно ответственных за провалы федеральной политики на Северном Кавказе. В итоге, при повторном голосовании за недоверие Правительству высказались лишь 193 депутата. Общая оценка комментаторов данной ситуации свелась к тому, что разрешение парламентско-правительственного кризиса летом 1995 г. стало первым опытом конституционного и недеструктивного преодоления такого конфликта [38].

Процесс выражения недоверия Правительству, начатый Думой строго в соответствии с Конституцией РФ, был воспринят В.С. Черномырдиным и демократическими средствами массовой информации как чуть ли не подрывная акция против исполнительной власти, были предприняты попытки возродить атмосферу конфронтации времен «Ельцин-Хасбулатов». В.С. Черномырдин, в частности, потребовал немедленно поставить вопрос о «вотуме доверия», чтобы не дать Думе возможность в течение трех месяцев вновь поставить вопрос о недоверии. То есть он намеревался перехватить инициативу и добиться одного из двух одинаково ему выгодных варианта выхода из кризиса: или дискредитировать Думу, если спустя десять дней, то есть 1 июля, проголосует за доверие Правительству, или добиться роспуска Думы в случае выражения ею недоверия. Расчет был тонкий с учетом того, что Президент уже заявил о несогласии с решением Думы 21 июня.

М.Л. Шаккум считал, что В.С. Черномырдин сознательно шел на роспуск Думы в ущерб интересам стабильности в стране, действовал как корпоративный лидер, а не ответственный политик, рассчитывая, руками Президента расправиться с Думой, свалив на нее ответственность за

углубление политического кризиса [39].

Важным следствием этих событий стала новая расстановка политических сил, быстрее всего проявившаяся в динамике структуры депутатского корпуса. Если в весеннюю сессию 1994 г. фракционную принадлежность поменяли 54 депутата, в осеннюю – 41, то в течение весенней сессии 1995 г. – 132. Аналитики Думы считали, что это стало следствием возникшей после разрешения парламентско-правительственного кризиса уверенности в том, что парламентские выборы пройдут в конституционные сроки.

Таким образом, в 1994-1995 гг. неоднократные попытки вынесения вотума недоверия Правительству заканчивались неудачей парламентской оппозиции в силу рыхлости в плане организационном и политическом.

Выборы декабря 1995 г. резко изменили расстановку сил в Государственной Думе. Получив намного больше мест в Государственной Думе, оппозиция предприняла ряд шагов, которые не могли резко не обострить взаимоотношения с Правительством Российской Федерации и Президентом Российской Федерации. Особое звучание при этом приобрело рассмотрение в Государственной Думе второго созыва вопросов, связанных с Беловежскими соглашениями 1991 г. В данной связи имеется ряд свидетельств, указывающих на то, что в марте 1996 г. Государственная Дума была на грани роспуска. Во всяком случае, идея об этом серьезно обсуждалась в окружении Президента Российской Федерации.

Таким образом, следует особо отметить, что в начале 1996 г. Государственная Дума сделала решительный шаг в сфере реинтеграции постсоветского пространства, хотя, например, Кратулин назвал его «бездарным» на дискуссии в Горбачев-фонде и препятствующим процессу реинтеграции. Тем не менее, очевидны и позитивные подвижки во взаимодействии России, Белоруссии, Казахстана, ряда других республик.

Так, 15 марта 1996 г. на пленарном заседании Дума рассмотрела и приняла два постановления: «Об углублении интеграции народов, объединившихся в Союз ССР и отмене Постановления Верховного Совета РСФСР от 12 декабря 1991 года «О денонсации Договора об образовании СССР», внесенное депутатами фракции КПРФ и депутатских групп аграриев и «Народовластие» и «О юридической силе для Российской Федерации - России результатов референдума СССР от 17 марта 1991 года по вопросу о сохранении Союза ССР», внесенное депутатами - членами Комитета ГД по делам СНГ и связи с соотечественниками и заместителем Председателя ГД С.Н. Бабуриным. Естественно, что реакция Президента РФ на эту инициативу депутатов левых фракций была отрицательной [40].

Б.Н. Ельцин назвал принятые парламентом решения невыполнимыми, более того, способными отрицательно сказаться на интеграционных процессах. В направленном в Совет Федерации обращении Президент подчеркнул, что принятые Думой постановления, если их признать юридически состоятельными, восстанавливают на территории России действие Конституции СССР 1977 г. и Конституции РСФСР 1978 г., а кроме того, «ставят под сомнение легитимность самой Государственной Думы» и вносят «неопределенность в порядок принятия законов и других важнейших решений государства», а действия Думы «подрывают единство государственной власти в Российской Федерации».

19 марта на своем заседании Совет Федерации принял Обращение к депутатам Думы, в котором повторилась мысль Президента о том, что постановления «могут вызвать определенные затруднения на пути» к благородной цели - ускорению интеграции народов стран СНГ. При этом члены Совета Федерации ссылались на уже высказанное негативное отношение к постановлению Думы ряда лидеров этих стран.

В течение марта – апреля 1996 г. проходил интенсивный процесс согласования как позиций Президента и Парламента, так и позиций различных фракций по сути принятых постановлений. Позиция Президента была выражена во внесенном законопроекте «Об обеспечении стабильности правовой системы Российской Федерации и подтверждении международных обязательств России». 10 апреля Дума приняла одноименное постановление, в котором, в частности, говорилось, что принятые 15 марта документы «отражают гражданскую и политическую позицию депутатов и не затрагивают» стабильность правовой системы и международных обязательств России. Это было логично, поскольку известен юридический статус думских постановлений.

В Обращении Думы «К членам Совета Федерации...» отмечалось, что Президент и Правительство неоднократно делали аналогичные заявления об углублении сотрудничества между странами СНГ, что совпадает с позицией депутатов. Учитывая реакцию лидеров стран Сотрудничества, в специальном Заявлении подчеркивалось, что она далеко не адекватна «реальному содержанию известных документов».

Первая половина 1996г. была посвящена президентским выборам, поэтому основные конфронтационные коллизии с Правительством передвинулись на конец лета – зиму, тем более что к этому времени должен был накопиться соответствующий горючий материал.

Естественно, что, когда должен был решиться вопрос о новом главе федерального Правительства, проблема выхода из еще более углубившегося социально-экономического кризиса становилась чрезвычайно острой.

Предложенный на этот пост В.С. Черномырдин уже в конце июля – начале августа начал консультации с думскими фракциями, и ключевой представлялась беседа с представителями КПРФ. Как затем заявил Г.А. Зюганов, коммунисты «не смогли получить ответы на интересующие их вопросы». В числе нерешенных вопросов оказались: структура кабинета, руководители ключевых блоков в нем, роль государства в структурной политике, меры по защите отечественного товаропроизводителя, восстановление технологической базы, стратегия в области ценообразования, преступность, состояние науки, образования и другие [41].

Весьма примечательно, что спикер нижней палаты Г.Н. Селезнев так оценил ситуацию с утверждением В.С. Черномырдина главой Правительства: «Понимаю, не всем нравится, что левая, оппозиционная Дума превратилась в фактор социальной и политической стабильности на основных стратегических направлениях развития России. Но это так... Дума сделала все от нее зависящее, чтобы сразу после президентских выборов было незамедлительно сформировано Правительство. Утвердив председателя Правительства, нижняя палата парламента не допустила «вакуума» власти. Осознавая, что при больном Президенте по Конституции его может замещать лишь председатель Правительства, Дума постоянно стремится к более продуктивному взаимодействию с Правительством» [42].

Тем не менее, в ноябре-декабре 1996 г. ситуация грозила перерасти в острое противостояние. 23 ноября В.С. Черномырдин и А.Г. Масхадов подписали соглашение по Чечне, вызвавшее негативную реакцию в Думе, несмотря на заключение Министерства юстиции РФ о соответствии его Конституции. В.В. Жириновский заявил, что заключение «не имеет никакого значения для парламента, который выше, чем это правительственное подразделение». В.И. Илюхин подтвердил эту мысль, подчеркнув, что речь, по сути, идет не о том быть или не быть Чечне в составе РФ, а о том, что это вопрос непосредственной компетенции высших законодательных органов власти. И хотя представленное постановление Думы не содержало упоминаний об импичменте Президенту и недоверии Правительству, С.Н. Бабурин заявил, что фракция «Народовластие», как и фракция ЛДПР, поднимет на внеочередном заседании именно эти вопросы [43].

Однако, принятое в итоге постановление, содержало предложение Президенту и Правительству приостановить действие указа о выводе войск из Чечни и соглашения «Черномырдин-Масхадов», Совету безопасности – собраться для обсуждения проблем по Чечне, Совету Федерации – установить степень исполнения своего постановления, подтверждающего принадлежность Чечни к Российской Федерации.

Таким образом, 1990-е гг. ознаменовались радикальным переустройством российской политической системы на основе попыток строительства демократического общества и формирования основ правового государства, которые породили в свою очередь новые схемы национальной безопасности. Их появлению на свет способствовал ряд важных факторов: пересмотр и решительное обновление представлений о современных глобальных проблемах; становление нового мирового порядка; существенные изменения геополитической ситуации; рост тенденции к избавлению человечества от ядерных и военных угроз, осуждению войны как средства разрешения межгосударственных противоречий; укрепление мер доверия между народами, крен в сторону политических средств обеспечения национальных и международных вопросов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Независимая газета. 1991. 3 июля.
2. *Bealey F.* Democracy in a contemporary state. Oxford, 1988.
3. Пути российского посткоммунизма: Очерки. М., 2007.
4. На 4 СНД РСФСР 24 мая 1991 г. одобрили Закон РСФСР «Об изменениях и дополнениях Конституции (Основного Закона) РСФСР в связи с реформой местного самоуправления». На основе этих поправок к июню 1991 г. планировалось принять в ВС РСФСР Закон «О местном самоуправлении». Поправки, касающиеся местной администрации, должны были вступить в действие одновременно с выборами Президента // Четвертый СНД РСФСР. Т. 3.
5. Известия ЦК КПСС. 1991. № 4.
6. *Лукьянова Е.А.* Российская государственность и конституционное законодательство (1917-1993). М., 2000.

7. Закон РСФСР «Об изменениях и дополнениях Конституции» №1326-1 24 мая 1991 г. // Ведомости Съезда народных депутатов РСФСР и Верховного Совета. 1991. № 22.
8. Указ Президента Российской Федерации от 3 июня 1992 г. № 547 // Банк правовых актов. НТЦ «Система».
9. Закон Российской Федерации «О безопасности» № 2446-1 5 марта 1992 г // Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 15. Ст. 769.
10. ТА Министерства юстиции РФ.
11. Ведомости Съезда народных депутатов РФ и Верховного Совета РФ. 1992. № 15. Ст. 769.
12. СЗ РФ. 1992. № 47. Ст. 4472.
13. Кровавый Октябрь в Москве. М., 1994.
14. Лубянка, 2. Из истории отечественной контрразведки. М., 1999.
15. Сборник документов, принятых первым-шестым Съездами народных депутатов РФ.
16. См.: VII Съезд народных депутатов РФ и развитие политической обстановки в России // Обозреватель – Observer. 1993. № 1.
17. Пути российского посткоммунизма: очерки. М., 2007.
18. Известия. 1992. 10, 24 дек.
19. См.: *Червяков В.* Президентская оппозиция в парламенте, или парламентская коалиция реформ // Обозреватель - Observer. 1993. № 9.
20. Цит. по: *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. М., 1996.
21. Положение о федеральных органах власти на переходный период, введенное в действие Указом Президента Российской Федерации № 1400 от 21 сентября 1993 г. // Известия. 1993. 24 сент.
22. См.: Блок: Явлинский - Болдырев - Лукин: Предвыборная платформа. М., 1993.
23. См.: *Куксин А.Н. Кодин Е.В.* Политические партии России: Документы и материалы. Смоленск, 1993.
24. Положение о выборах депутатов Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации в 1993 году, утвержденное Указом Президента Российской Федерации № 1626 «О выборах в Совет Федерации Федерального Собрания Российской Федерации» от 11 октября 1993 г. // Бюллетень Центральной избирательной комиссии Российской Федерации. 1993. № 3.
25. *Юдин Ю.А.* Парламентские выборы 1993 года и проблемы развития избирательного законодательства // Федеральное Собрание России: опыт первых выборов. М., 1994.
26. ТА Государственной Думы ФС РФ.
27. Федеральный закон от 6 декабря 1994 г. № 56-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав граждан Российской Федерации» с изменениями и дополнениями от 26 ноября 1996 г. № 139-ФЗ // СЗ РФ. 1994. Ст. 33. Ст. 3406.
28. *Подберезкин А.И.* Проект концепции национальной безопасности // Обозреватель (Observer). 1995. № 3, 4. URL: http://www.nasledie.ru/oboz/N03-04_95/. (дата обращения 23.12.2011).
29. См. напр.: Материалы второго съезда Всероссийского общественно-политического движения «Наш дом – Россия» (первый этап). М., 1995.
30. См.: Обозреватель - Observer. 1994. № 14.
31. *Авакьян С.* Какая избирательная система лучше? // Российская Федерация сегодня. 2004. № 23.
32. Права человека и статус правоохранительных органов (Материалы симпозиума в СПбЮИ МВД РФ) // Государство и право. 1994. № 11.
33. См.: Криминальный режим. Чечня, 1995г.; Факты, документы, свидетельства. М., 1995.
34. Российская газета. 1997. 6 марта.
35. Пути российского посткоммунизма: очерки. М., 2007.
36. Независимая газета. 1995. 15, 18 апреля.
37. Государственная Дума в весеннюю сессию 1995 года. М., 1995.
38. ТА Государственной Думы ФС РФ.
39. Правильнее будет сказать, что В.С. Черномырдин, учитывая свой возросший рейтинг после разрешения «буденновского кризиса», рассчитывал на большой успех на выборах движения «Наш дом - Россия». Этим же объясняется столь нехарактерный для него ранее бесцеремонный стиль поведения, «лобовой» нажим на парламент.
40. ТА Государственной Думы ФС РФ.
41. Сегодня. 1996. 2 авг.
42. Сегодня. 1996. 26 нояб.
43. Сегодня. 1996. 27 нояб.

Педагогика и методика преподавания

УДК 378.172

Адольф Владимир Александрович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
editor@hist-edy.ru

Найда Марина Сергеевна

аспирант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
editor@hist-edy.ru

Савчук Александр Николаевич

кандидат педагогических наук, профессор Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
editor@hist-edy.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛЕЙБОЛА)

В статье раскрывается процесс развития профессионального общения студентов спортивных специальностей в процессе учебной, тренировочной и соревновательной деятельности.

Ключевые слова: **профессиональное общение, профессиональное общение в спортивной среде.**

Adolf Vladimir Aleksandrovich

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
editor@hist-edy.ru

Naida Marina Sergeevna

Postgraduate Student of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
editor@hist-edy.ru

Savchuk Aleksandr Nikolaevich

PhD in Pedagogy, Professor of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
editor@hist-edy.ru

PROFESSIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT OF STUDENTS OF SPORTS EDUCATIONAL PROGRAMMES (BY THE EXAMPLE OF VOLLEYBALL)

The article describes the process of professional communication development of students of sports educational programmes during educational, training and competitive activities.

Key words: **professional communication, professional communication in a sports environment.**

В последние годы процесс общения активно исследуется в двух основных аспектах: общение как инструмент в педагогической деятельности; общение как цель и объект педагогической деятельности. В рамках первого направления в образовательной практике особенно выделяется педагогическое общение как специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Второе направление обусловлено тем, что умение общаться, хотя и является естественным качеством всякого человека, данным от природы, вместе с тем это – непростое искусство, предполагающее возможность развития, совершенствования. Большое значение приобретает умение оптимально и целесообразно выстраивать общение с самыми разными людьми приобретает в сфере профессиональной деятельности, поэтому оно рассматривается как одно из важнейших личностно-профессиональных качеств современного специалиста, которое с позиций компетентностного подхода определяется как коммуникативная компетенция [1; 2].

Анализ результатов ряда научно-педагогических исследований показывает, что основными составляющими коммуникативной компетентности являются лингвистическая компетентность, которая обеспечивает оптимальное речевое общение как основу межличностного и профессионального общения, и межкультурная компетенция, обусловленная процессами интеграции и глобализации, вовлекающими все большее количество людей в межкультурную коммуникацию.

Профессиональное общение связывает людей, взаимодействующих между собой в процессе профессиональной деятельности, и в зависимости от характера и содержания этой деятельности выделяются различные профессиональные сферы. Спорт в современном мире стал не только полноценной сферой профессиональной спортивной деятельности, но и универсальным средством коммуникации, способствующим развитию не только межличностных, но и межрегиональных и международных контактов [3].

Кроме того, получающая все большее распространение практика приглашения в российские команды иностранных спортсменов ставит игроков и тренеров отечественных спортивных клубов и организаций перед необходимостью быть готовыми к двуязычному профессиональному общению

в спортивной деятельности, что правомерно рассматривать как еще одну из важных особенностей профессионального общения в игровых видах спорта.

Под **общением волейболистов** мы понимаем процесс взаимодействия игроков, основанный на обмене информацией во время игры и тренировочного процесса, а также мыслями, чувствами, опытом в процессе совместной деятельности в быту. Внеигровое общение спортсменов имеет важное значение и определяющим образом влияет на игровую коммуникацию и результаты игровой деятельности команды в целом.

Игровая коммуникация в волейболе**,** рассматриваемая как компонент общения волейболистов в ходе игры, обеспечивает эффективность интерактивного (ситуативно-ролевое поведение игроков, построение тактических действий) и перцептивного (моделирование, отнесение к эталону взаимопонимания в решении тактических задач) компонентов, включает вербальные и невербальные формы и категории общения.

Преобладание факторов соревновательной деятельности – объективных (напряженность соревновательной деятельности и завершенность коммуникативного процесса взаимопониманием) и субъективных (согласованность действий друг друга, ролевая и половозрастная дифференциация игроков, желание и склонность партнеров к взаимодействию, устранение коммуникативных барьеров) – влияет на содержание и характер игровой коммуникации волейболистов в технико-тактических действиях.

На сегодняшний день специфика профессионального общения спортсменов-волейболистов заключается в том, что все больше игроков разных национальностей выступают вместе за один профессиональный клуб. Как правило, в одной команде участвуют спортсмены 5-8 национальностей, и общение происходит между ними только на английском языке. В частности, в Россию начался приток иностранных специалистов высочайшего уровня, а также спортсменов-легионеров, выступающих за российские клубы. Таким образом, владение иностранным языком становится в настоящее время одним из условий профессиональной компетентности волейболистов, а волейбольная терминология принимает интернациональный характер.

Процесс формирования коммуникативных умений волейболистов в двуязычной спортивной команде как проблема все острее проявляется в спортивном сообществе. Для наставников игроков команды, где общение происходит на двух языках, очень важно понимать, что речь спортсмена состоит из волейбольных терминов, которые в совокупности образуют терминологию данной области деятельности.

Под волейбольной ***терминологией*** понимаются те слова, словосочетания и устойчивые выражения, которые используются в официальных играх и тренировочном процессе профессиональными спортсменами, игроками, их тренерами, просто любителями данного вида спорта и всеми теми, кто непосредственно связан с волейболом [4].

В настоящее время каждый естественный язык имеет свой специфичный способ его концептуализации. Языки различаются не только звуковыми, материальными оболочками смыслов и даже не этими смыслами как таковыми, но самим способом выделения значений, самим способом восприятия и осмысления мира. Многие зарубежные и отечественные лингвисты посвятили свои работы исследованию языковой картины мира. Во всех этих описаниях они выдвигают гипотезу о том, что, либо языковая картина мира предполагается устойчивой, стабильной, либо национально-специфическое языковое сознание может быть подвержено изменениям и, возможно, в той же степени, что и вся система языка.

Заимствование осуществляется устным (разговорным) или письменным путем. Непосредственные контакты людей, говорящих на разных языках, способствуют устному проникновению заимствований. Письменный путь заимствования обладает очень широкими возможностями. Здесь, в частности, возможны заимствования из мертвых языков. Выделяются шесть видов письменных заимствований:

1. Прямое заимствование без всякого изменения написания заимствуемого слова. Оно возможно только при тождестве графики языков исходного и заимствующего и применяется, например, при заимствовании из одного западного языка в другой.

2. Транслитерация – передача графемы за графемой эквивалентными графемами другой стандартизованной письменности. Транслитерация применяется в ряде специальных случаев и не должна применяться в общей печати.

3. Научная транскрипция, фонетическая и фонематическая, применяющаяся в специальной научной и учебной литературе.

4. Практическая транскрипция, строго ограниченная графемами письменности. Это именно такая передача, которая требуется в общей печати, ибо для широкого читателя какие бы то ни бы-

ло отступления от привычной практики письма, какой бы то ни было выход за пределы существующего алфавита не понятен и не нужен.

5. Морфологическая передача – замена форм иноязычного слова формами, соответствующими грамматике отечественного языка. Морфологическая передача сопровождает практическую транскрипцию в ряде случаев (передача имен и названий близкородственных языков, передача терминов).

6. Лексическая передача – полный или частный перевод – практикуется при передаче некоторых, обычно традиционных названий.

В то же время распространен и устный путь – через личное общение.

Попадая в разнообразные и новые для себя контексты, иноязычное слово приобретает новые оттенки значения, а также новые значения, не присущие ему в языке-источнике; возникают и расширяются связи с новыми словами, проявляются новые стилистические свойства слова. Все это накладывает отпечаток на семантическую структуру и стилистический облик иноязычного слова. В результате иноязычное слово прочно закрепляется в составе лексики воспринимающего языка, глубоко пуская корни в его грамматическую, словообразовательную и лексико-стилистическую систему.

Содержание слова с течением времени может изменяться, у слова могут появляться новые значения, постепенно меняться старые. Среди семантических изменений легче всего выделить самый простой (и самый распространенный) случай – перенос названий. Так, в английском языке произошел перенос целого ряда баскетбольных и волейбольных терминов в другие терминосистемы, в частности в волейбольную, а также в обиходное употребление.

Поскольку волейбол распространялся по миру вместе с его правилами и нормативными характеристиками, значительная часть английской терминологии была в той или иной форме заимствована национальными волейбольными терминосистемами. Ядро терминологии составляют интернациональные – заимствованные и калькированные – термины [2].

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие компоненты структуры сферы профессионального общения в волейболе:

Основными субъектами общения являются **тренеры** и **спортсмены**, взаимодействие между которыми осуществляется по двум ключевым направлениям: «тренер – спортсмен» и «спортсмен – спортсмен».

Типовыми ***ситуациями профессионального общения***, каждая из которых характеризуется определенными целями и условиями взаимодействия тренеров и спортсменов, являются:

– ***учебно-тренировочный процесс***, направленный на отработку технико-тактических действий и игровых комбинаций с целью повышения результативности взаимодействий игроков в процессе игры;

– ***подготовка к соревнованию***, в процессе которой важно сориентировать взаимодействие тренеров и спортсменов на реализацию игровой стратегии в условиях конкретной ситуации соревнования;

– ***соревнование***, когда в условиях высокой напряженности и коллективной ответственности за общий результат необходимо сконцентрировать все параметры взаимодействия тренеров и игроков на достижении цели – победы над соперником.

Основными элементами ***игровой деятельности*** являются:

- атрибуты и правила игры;
- технико-тактические действия спортсменов;
- характеристики игрового поведения.

Все элементы игровой деятельности находят отражение в терминах или терминологических выражениях, которые в совокупности составляют волейбольную **терминологию**, выступающую специфическим языковым средством профессионального общения и его содержательной основой.

Волейбольная терминология обеспечивает ***речевую коммуникацию*** субъектов профессионального общения, единицей которой выступает речевой акт.

Речевая коммуникация выступает основным средством ***игровой коммуникации***, которая является определяющим условием осуществления игровой деятельности и основным компонентом профессионального общения в волейболе и некоторых других игровых видах спорта. Единицей игровой коммуникации является игровой эпизод или игровая ситуация.

Научно-методическое решение проблемы формирования умений, навыков и компетенций профессионального общения у студентов спортивных специальностей в процессе обучения предполагает выбор практико-ориентированных стратегии и тактик. Наиболее продуктивными для раз-

вития профессионального общения, по нашему мнению, являются:

- системный подход, обеспечивающий рассмотрение любого исследуемого явления, с одной стороны, как совокупности множества элементов и связей между ними в их целостности, а с другой – как части, подсистемы систем более высокого уровня;
- личностно-ориентированный подход, позволяющий учитывать при разработке методики обучения личностные потребности и возможности обучающихся;
- профессионально-деятельностный подход, ориентирующий процесс обучения на потребности будущей профессиональной деятельности студентов.

Схематично структура сферы профессионального общения в волейболе представлена на рис.1

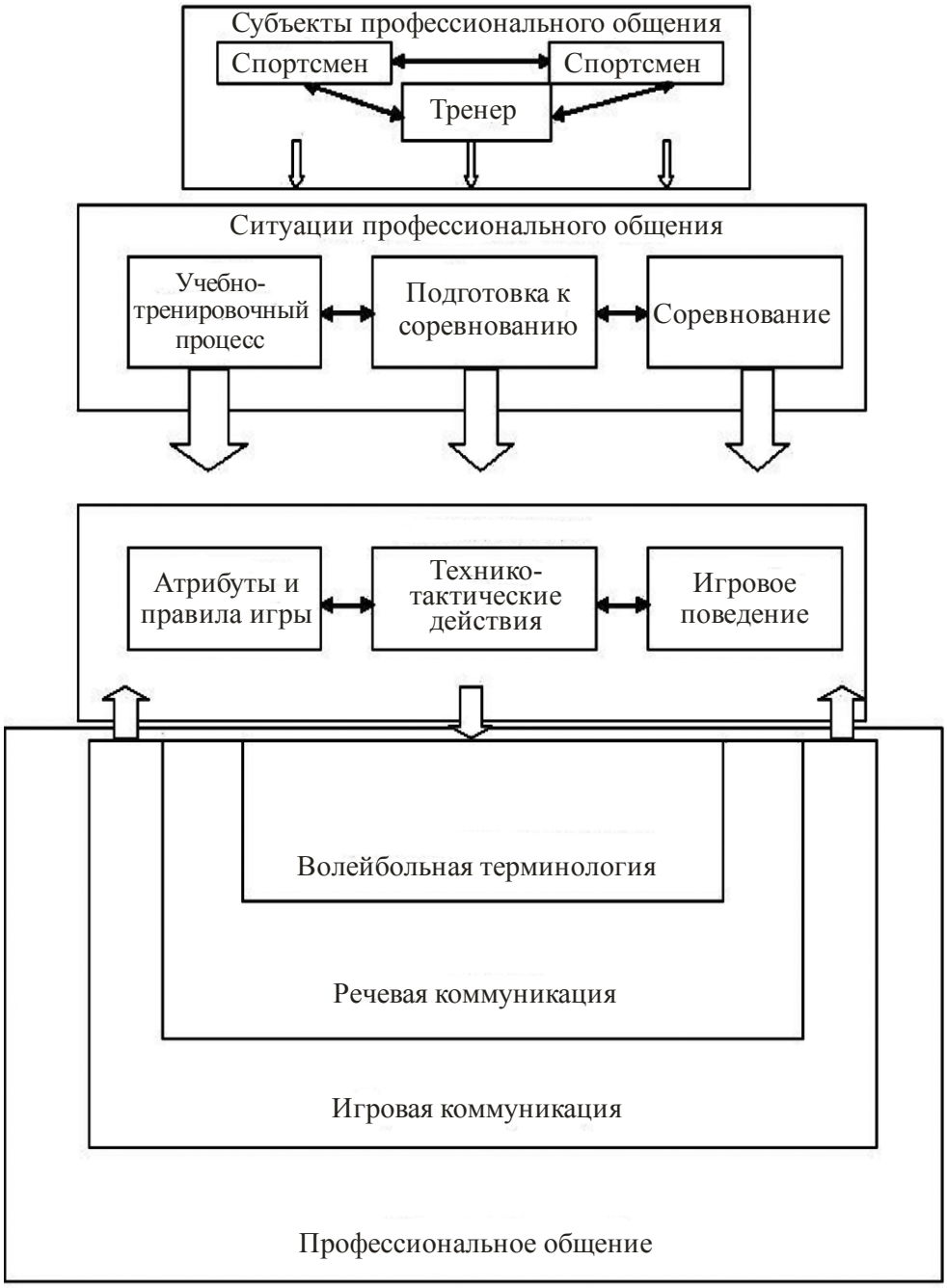


Рис. 1. Структура сферы профессионального общения в волейболе

Процесс подготовки студентов спортивных специальностей к профессиональному общению

будет эффективным при соблюдении определенных педагогических условий, таких как:

- выделение корпуса спортивных терминов, которые будут достаточными для эффективного общения игроков и тренерского состава в спортивной команде;
- выявление и учет особенностей ситуаций профессионального общения в спортивной команде;
- разработка учебных заданий, направленных на развитие умений профессионального общения в условиях спортивной команды;
- разработка диагностического инструментария для определения уровня развития профессионального общения студентов.

На основании полученного опыта мы можем сделать вывод, что формирование умения организовывать профессиональное общение в профессиональной сфере следует рассматривать как необходимое качество профессионально-компетентного педагога по физической культуре и спорту в современных условиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Адольф В.А., Степанова И.Ю.* Педагогическое сообщество: отвечая на вызовы времени // Мир образования – образование в мире. 2011. № 2.
2. *Игнатенко И.И.* Специфика коммуникативной культуры // Европа и современная Россия. Интегративная функции педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы VI Междунар. науч. конф. М., 2009.
3. *Леонтьев А.А.* Психология общения: учеб. пособие. М., 2007.
4. *Коновалова О.А.* Аналитические наименования в спортивной терминологии // Номинативные свойства языковых единиц. Саратов, 1990.
5. *Рыцарев В.В.* Волейбол: попытка причинного истолкования приемов игры и процесса подготовки волейболистов. М., 2009.

УДК 373.4

Аубакирова Рахила Жуматаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Семипалатинского государственного университета им. Шакарима
editor@hist-edy.ru

Aubakirova Rakhila Zhumataevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology of Semey State University named after Shakarim
editor@hist-edy.ru

ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА РОССИИ И КАЗАХСТАНА

VARIABILITY-BASED EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE PRESCHOOL CHILDHOOD IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN

В статье акцентировано внимание на вариативных и комплексных программах дошкольного воспитания России и Казахстана. Дана краткая характеристика, определены целевые ориентиры, описаны возможности и условия применения данных программ в практике дошкольного обучения и воспитания.

Ключевые слова: **предшкольное воспитание, дошкольное образование, вариативные программы, учебно-воспитательный процесс, учебно-методические комплексы.**

The article is focused on variability-based and complex programs of preschool education in Russia and Kazakhstan. A brief description has been presented; the target objects have been determined; the opportunities and conditions of the use of the given programs in the practice of preschool education and upbringing have been described.

Key words: **preschool upbringing, preschool education, variable-based programs, educational process, educational complexes.**

В последнее время произошли радикальные изменения в системе образования в Казахстане в области предшкольной подготовки в связи с планируемым переходом на 12-летнеее образование. Перед педагогической наукой высветился ряд проблем, связанных с подготовкой педагогических кадров, разработкой учебно-методических комплексов, материально-технической оснащенностью учебно-воспитательного процесса предшколы.

В Казахстане в рамках дошкольного воспитания освоены и довольно активно применяются такие технологии как «Шаг за шагом», «Самопознание» С. Назарбаевой, игровые, здоровьесберегающие, авторские технологии и т.д. Однако они не получили широкого научного обоснования, не систематизированы и мало изучены. Тем не менее, ведется определенная работа по разработке вариативных программ, в том числе и в рамках предшкольного образования. Свидетельством тому являются разработанные в последнее время альтернативные программы «Карлыгаш» (2007 г.) и «Біз мектепке барамыз» (2011 г.).

Образовательная учебная программа воспитания и обучения «Карлыгаш» является комплексной и охватывает основные направления развития ребенка. Программа нацелена на формирование и воспитание творческой личности ребенка в тесном партнерстве с его семьей и психологическая подготовка его к обучению в школе. Положительной характеристикой данной программы является разработанное авторами учебно-методическое сопровождение программы «Карлыгаш». Разработан учебно-методический комплекс для предшкольной подготовки для детей пяти-шестилетнего возраста, в который входят учебно-методическое пособие для педагогов, хрестоматия для чтения, азбуки-тетради для индивидуальной работы детей, дидактический и раздаточный материал, детские маски для театрализованной деятельности. Целью учебно-методического комплекса является обеспечение организации и построения целостного процесса воспитания, развития и обучения детей пяти-шестилетнего возраста. Содержание учебного материала направлены на формирование и развитие базисных основ личности ребенка через систему интегрированных занятий и интеграцию различных видов деятельности. Весь учебный материал преподносится детям не через отдельные предметы на учебных занятиях, проводимых по расписанию, как в школе, а в интегрированном виде. Педагог имеет возможность проявить творческий подход и разработать сюжет в соответствие с содержанием произведений и темой недели, который можно воплотить через различные виды деятельности. В учебно-методическом комплексе расписана пошаговая деятельнсть по организации педагогического процесса, тем не менее, педагог имеет право на творчество. Достоинством программы является интегрированный подход к отбору содержания с учетом принципов развития, индивидуализации, вариативности, целостности, координации подходов к воспитанию и обучению в условиях детского сада и семьи. Содержание программы реализуется через образовательные области: социум, здоровье и

безопасность, творчество и творческое выражение, познание, язык и коммуникация.

Программа воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста «Біз мектепке барамыз» («На пути к школе») раскрывает психолого-педагогические и содержательные аспекты развития и воспитания детей дошкольного возраста 5-6 лет и направлена на решение задач формирования у них ключевых компетентностей. Программа для детей 5-6 летнего возраста определяет базисное содержание дошкольного образования, обеспечивающее развитие личности ребенка и его готовность к последующему школьному обучению. В основе программы предусмотрена ориентация на фундаментальные закономерности развития ребенка и обеспечение условий для его психического и физического роста. Содержание программы направлено на реализацию цели обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста, предполагает создание условий для раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка, формирование системы знаний, направленных на разностороннее развитие личности, владеющей ключевыми компетентностями, базирующимися на общечеловеческих и национальных ценностях, воспитание творческой личности, способной к позитивным отношениям в социуме. Реализация содержания программы предусматривает работу по основным тесно связанным образовательным областям, каждая из которых содержит самостоятельные разделы, имеющие свое целевое направление. Индикаторы развития по каждой возрастной группе позволяют осуществлять процесс воспитания по следующим образовательным областям «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум».

При разработке данных программ и отборе содержания особое внимание уделялось вопросу реализации стратегических приоритетов, обозначенных в наиболее значимых документах Министерства образования и науки Республики Казахстан, принятых за последние годы, и в особенности в Государственном общеобязательном стандарте образования РК по дошкольному воспитанию и обучению, предшкольной подготовке, а именно:

– Изменение содержания образования от знаниецентристкого к компетентностному, т.е. направленность педагогического процесса на формирование у детей ключевых компетенций;

– Создание реальной модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога с ребенком и семьей;

– Развитие личности ребенка через различные виды детской деятельности, т.е. игровой, театрализованной, экспериментирования и т.д.

Немаловажным достоинством данных программ является то, что теоретические основы и сопровождающий учебно-методический комплекс являются единым целым, как в содержательном аспекте, так и технологическом.

В Российской Федерации педагогический процесс обеспечивается специально разработанными программами и технологиями. Законом РФ «Об образовании» закреплено положение о вариативности образовательных программ. Поэтому для дошкольных учреждений разрабатываются новые образовательные программы и технологии с учетом педагогических инноваций и педагогических систем.

В истории дошкольной педагогики широкую известность получили вариативные программы, определяющие цели, задачи и содержание учебно-воспитательной деятельности с детьми в дошкольном учреждении. Первые проекты для ДОУ в СССР были созданы в 1932 г. Далее они постоянно совершенствовались. На территории Российской Федерации существует немало вариативных программ, утвержденных Министерством образования РФ. Все эти программы рекомендованы к использованию и построены на принципах личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком. К числу таких программ относятся «Истоки», «Радуга», «Детство», «Развитие», «Из детства – в отрочество» и другие.

Программа «Истоки» была создана авторским коллективом под руководством Л.А. Парамоновой. Целью данной программы стало разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование творческих способностей в соответствие с возрастными возможностями и требованиями современного общества. Программа охватывает такие направления как физическое, социальное, эстетическое, познавательное развитие, история, география и культура Родины, грамота, развитие речи и речевого общения, овладение вторым языком, здоровье. Достоинством программы является раздел «Содержание и условия педагогической работы», в которой предполагается выбор педагогом методов и технологий работы с дошкольниками по каждому из каждых направлений развития и воспитания детей.

Программа «Радуга» разработана авторским коллективом НИИ общего образования РФ под руководством Т.Н. Дороновой в 1989 г. Целевым ориентиром программы является обеспечение каждому ребенку радостного и содержательного проживания периода дошкольного детства. В про-

грамме нашли свое отражение следующие направления работы «Развитие речи», «Ребенок познает мир», «Изобразительная деятельность», «Математика», «Конструктивная и практическая продуктивная деятельность детей», «Развитие музыкальности» и др. Стержневой основой программы является идея о психических новообразованиях в каждой возрастной группе от 2 до 7 лет. Программа предполагает развитие способностей детей посредством различных видов деятельности.

Заслуживает внимания программа «Детство», разработанная авторским коллективом преподавателей РГПУ имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург, 1995 г.). В основе документа лежит личностно-деятельностный подход. Программа охватывает такие направления, как «Познание», «Гуманное отношение», «Созидание» и «Здоровый образ жизни», рассчитанные на младшую, среднюю и старшую группы. Примечательным является то, что авторы программы акцентировали внимание на вопросах усвоения ребенком культуры деятельности, творчества и сотрудничества.

Широко известна комплексная образовательная программа «Развитие», которая разрабатывалась коллективом сотрудников под руководством Л.А. Венгера в 1989 г. Программа содержит дифференцированный подход к детям разного уровня развития. Примечательным является то, что авторы считают нежелательным переносить в дошкольные учреждения формы организации обучения, использующиеся в школе. Следовательно, необходимо разрабатывать технологии, отвечающие возрастным особенностям дошкольников. Стержневой основой программы является личностно-ориентированная модель воспитания на основе сотрудничества и сотворчества.

Следует также отметить инновационные подходы, определяющие взгляд, стиль, позицию педагога, его отношение к личности ребенка, философское понимание таких категорий, как воспитание, развитие, формирование, обучение. Инновационные подходы в теории и практике дошкольного воспитания включают: признание субъективности ребенка; дифференциацию и индивидуализацию; диалог между субъектами педагогического процесса; организацию процесса обучения с учетом зоны ближайшего и актуального развития, сензитивных периодов детства; использование идей культурологической концепции Р.М. Чумичевой; экономического воспитания А.Д. Шатовой; индивидуально-ориентированного обучения А.Д. Давидчук и др.

Кроме комплексных программ в практике дошкольного образования применяются и программы, включающие одно или два основных направления. К ним относятся парциальные программы «Золотой ключик», «Одаренный ребенок», «Синтез», «Играем в оркестре по слуху», «Гармония» и другие.

В рамках государственных и вариативных программ широко используются педагогические технологии, которые можно рассматривать как совокупность средств, методов и приемов деятельности педагога, обеспечивающих эффективный результат в кратчайшие сроки. А если рассматривать педагогическую технологию как уровень мастерства педагога, то педагогические технологии будут отличаться своеобразием, вариативностью, творческим подходом, так как отражают уровень педагогического мастерства и творчества педагога.

Таким образом, наличие вариативных программ развития, воспитания и обучения дошкольников требует внимания при отборе для использования в практике работы воспитателя, а также дает возможность учитывать региональный компонент в образовательной деятельности, использовать многообразие технологий с целью совершенствования педагогического процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Новикова Г.П.* Тенденции изменений в Российской системе дошкольного образования на современном этапе // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Дошкольное воспитание: состояние, направления и перспективы развития». Семей, 2010.
2. *Колмогорова Л.С.* Приоритеты предшкольной подготовки детей: общее развитие и общая культура // Материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. «Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения» / под ред. Л.С. Колмогоровой. Барнаул, 2010.
3. *Ковжасарова М.Р. и др.* Технологизация учебного процесса: казахстанский опыт. Алматы, 2005.
4. *Авилова Е.А.* Становление концепции дошкольного воспитания в экспериментальной педагогике России: конец XIX – нач. XX вв.: дис. …канд. педагог. наук. М., 2008.

УДК 371

Дендебер Игорь Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления в образовательных системах Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования
editor@hist-edy.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К НОВОМУ ТИПУ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ: ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ

Деятельность учащихся, направленная на обретение ими умения решать задачи, одна из основных в школе. Как показывает практика, этот процесс идет весьма не просто. Трудность зачастую заключается в том, что ученик не успевает адаптироваться к новому для него виду деятельности, а учитель, когда в виду отсутствия достаточного количества времени на усвоения нового материала, а когда и в силу незнания того, как организовать процесс адаптации, не уделяет этому вопросу должного внимания. Рассмотрению данного вопроса и посвящена данная статья.

Ключевые слова: **учебная задача, обучающиеся, интеллектуальная адаптация.**

Dendeber Igor Anatolievich

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Management in Educational Systems of the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers
editor@hist-edy.ru

THE INTELLECTUAL ADAPTATION OF TEENAGE STUDENTS TO A NEW TYPE OF LEARNING TASKS: INFLUENCE FACTORS

Students' activity aimed at acquiring the skills to solve problems is one of the principal school functions. As practice shows this process is far from simple. The main difficulty lies in the fact that a student does not have time to adapt oneself to the new types of activities, and a teacher often does not give this issue the attention it deserves either because of the absence of sufficient amount of time for mastering the new material at the lesson or because of the lack of special knowledge and practice for organization of the adaptation process. The consideration of this issue is presented in the article.

Key words: **learning task, students, intellectual adaptation.**

Один из основных видов деятельности учащихся в школе – процесс решения учебных задач. Процесс решения учебных задач – деятельность в определенном (обозначенном программой) информационном пространстве: содержательном (содержание предметов) и функциональном (преобразование полученной информации или ее использование при решении учебных задач).

Процесс отработан многими поколениями учителей и учащихся. И все же, как показывает практика, проблемы овладения учащимися функциональной грамотностью существуют и сегодня. Наибольшая трудность заключается в ведении мысли ученика от восприятия условий задачи, к нахождению пути ее решения. Ученик начинает испытывать затруднение в поиске нахождения пути решения задачи. Одна из версий, создавшейся ситуации – ученик не адаптирован к деятельности в предложенном ему информационном пространстве: как в содержательном, так и функциональном.

Выход из создавшегося положения – с одной стороны, анализ психолого-педагогической литературы, с другой – обобщение опыта учителей предметников. Анализ психолого-педагогической литературы, посвященный вопросам адаптации человека, позволил выделить некоторые важные аспекты, способствующие облегчению адаптации в новом пространстве (социальном, профессиональном, деятельностном). Это, прежде всего, суть понятия адаптация и факторы, способствующие ее протеканию.

Факторы, способствующие протеканию процесса адаптации (по Н.В. Немовой):

1) личностные (гибкость, мобильность, способность войти в «новшество», будь то новый коллектив или новый способ деятельности, умение идти на компромисс);
2) внешние (возраст, стаж работы, должность (деятельность в одном виде деятельность), причины, планы реализации, перспективы);
3) моральные (принципы, ценности, взгляды, нормы поведения);
4) психологические (степень (уровень) тревожности, защищенность, совместимость);
5) временные (адаптация должна пройти полный деятельностный цикл [1].

Признаками успешной адаптации (по Н.В. Немовой) являются:

1) четкое выполнение требования;
2) проявление активности;
3) желание взять дополнительную нагрузку (ответственность);

установление дружеских отношений с коллегами [1].

С нашей точки зрения, «адаптация» – это аналитико-рефлексивная деятельность человека, направленная на освоение им окружающей среды (социальной, профессиональной, культурной, интеллектуальной и т.д.). Зачастую эта деятельность явно не осознается человеком и проходит на интуитивном уровне. Но, тем не менее, ее выделение важно для организации процесса адаптации [2, с. 170-174].

Учитывая, что учебный (образовательный) процесс обладает своей спецификой, мы выделяем в нем специфический вид адаптации – интеллектуальная адаптация.

Под интеллектуальной адаптацией мы понимаем аналитико-рефлексивную деятельность человека, направленную на освоение им общеобразовательной среды (новой темы, новых технологий, новых социальных условий и т.д.) [2, с. 170-174].

Результатом интеллектуальной адаптации является сформированность таких качеств (умений), с помощью которых личность может реализовать свои стремления и потребности, самоопределиться. То есть, речь идет о сформированности таких умений, которые позволяют на базе имеющегося опыта решения задач в одной среде провести взаимосвязь с другой незнакомой средой; найти в ней знакомые черты, выявить недостающие для решения задачи части, превращая тем самым незнакомую образовательную среду в знакомую.

Несмотря на то, что перечисленные факторы и критерии скорее относятся к адаптации социальной и профессиональной, чем к интеллектуальной, их объединяет «деятельностный подход». Деятельность в новых условиях (школа, педагогический коллектив, требования и т.д.). Исходя из этого, при организации интеллектуальной адаптации к новому информационно-функциональному пространству применимы практически все перечисленные факторы: внешние – длительность работы (учебы) в одном виде деятельности; моральные – находящиеся в опыте человека принципы, нормы, взгляды на деятельность и опора на них при вхождении в новое пространство; психологические – совместимость взглядов на проблему при работе в группах; временные – прохождение полного цикла деятельности; личностные – способность войти в «новацию»: особенности восприятия.

Нами был проведен анализ развернутых планов-конспектов уроков учителей высшей квалификационной категории естественнонаучных дисциплин, где успеваемость учащихся и использование общеучебных умений являются традиционно высокими.

В процессе исследования было рассмотрено 100 планов-конспектов уроков и внеклассных мероприятий. Рассмотрение данных работ проходило по 10 параметрам, выделенных при изучении специализированной литературы в данном направлении. Выявлялось их использование учителями в процессе организации занятий, их процентное соотношение представлено в таблице.

Таблица

Параметры, влияющие на усвоение знаний учащимися

№ п/п	Параметры влияния на интеллектуальную адаптацию учащихся к новому информационно-функциональному пространству в процессе учебной деятельности	Использование учителями параметров %
1.	Соотношение: цель – изучаемый материал	100 (100%)
2.	Присутствует ли взаимосвязь прошлой темы и нового материала	76 (76%)
3.	Связь: наблюдение – анализ – обобщение	80 (80%)
4.	Наличие аналитико-побуждающих слов типа: обратите внимание, что видите, почему … происходит, какова связь между … и т.д.	92 (92%)
5.	Наличие мотивации (интересный рассказ, интересные факты, связь с другими предметами, опора на практику)	50 (50%)
6.	Используемая форма представления материала учащимся (в виде схемы, таблицы и т.д.) при изучении нового материала	64 (64%)
7.	Наглядность (схемы, таблицы, опыты и т.д.) при изложении нового материала	56(56%)
8.	Связь: доступность изложения материала – опора на опыт учащихся	62 (62%)
9.	Тип задания (таксономия учебных задач)	40 (40%)
10.	Задания с различной формой представления заданий учащимися при выполнении ими самостоятельных работ (составить схему, таблицу, определить причинно-следственные связи и т.д.)	36 (36%)

При формировании параметров оценки планов-конспектов учебных мероприятий было учте-

но влияние выбранных параметров на усвоение знаний учащимися.

Как видно из данных таблицы: основное внимание в процессе организации учебных занятий учителя уделяют структуре построения урока – наблюдению (анализу, обобщению), используя при этом слова-побуждения. Важный аспект – ведь уроки естественнонаучного цикла.

Интересны и другие данные:

1. Несмотря на довольно высокий процент взаимосвязи прошлый материал – новая тема, эта взаимосвязь ограничена вопросами из прошлого материала: что это …, дайте определение и т.д., то есть, рассчитаны исключительно на пересказ и узнавание.
2. Мотивация в большинстве своем ограничена интересными сведениями, но нет обозначения, где изучаемый материал использовать сегодня.
3. Недостаточно задействована наглядность (а это один из основных факторов доступного изложения материала и его понимания учащимися), так же опора в ходе изложения материала на опыт ученика (от 56 до 64%) А это основополагающие параметры знакомства с новым информационным пространством.
4. Слабо задействованы разноуровневые задания и различные формы представления изученного материала учащимися: преобразовать информацию в виде схемы, модели, таблицы, сделать перенос изученного материала в иные сферы деятельности (40 и 36%).

В процессе анализа планов-конспектов учебных мероприятий, представленных учителями естественнонаучных дисциплин, можно сделать вывод, что алгоритм: «обеспечение усвоения учениками основного учебного материала→закрепление полученных знаний→применение приобретенных знаний при решении конкретных задач» наиболее часто используется учителями в ходе организации занятий. Построение четкой структуры занятия, связь: наблюдение – анализ – обобщение, использование побуждающих слов способствует интеллектуальной адаптации подростков к новому типу учебных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Немова Н.В.* Управление методической работой в школе // Библиотека журнала «Директор школы». М., 1999. Вып. 7.
2. *Дендебер И.А. Дендебер С.В.* Адаптация учащихся к решению новых типов учебных задач // Народное образование. 2011. № 7.

УДК 378.1

Егорова Татьяна Павловна

старший преподаватель кафедры прикладной математики Кубанского государственного технологического университета
editor@hist-edy.ru

Egorova Tatyana Pavlovna

Senior Lecturer of the Department of Applied Mathematics of Kuban State Technological University
editor@hist-edy.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ

Для эффективного формирования готовности к учебно-исследовательской деятельности студентов-экономистов, создан Интернет-портал «Студент-исследователь». На портале пользователи осваивают теоретические основы исследовательской деятельности и получают практические навыки. В ходе педагогического эксперимента была подтверждена гипотеза о том, что использование исследовательского Интернет-портала способствует формированию готовности студентов к учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: **учебно-исследовательская деятельность, готовность, студенты-экономисты, Интернет-портал, педагогический эксперимент.**

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENT READINESS TO EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITY IN CONDITIONS OF EXPLORATORY INTERNET ENVIRONMENT

The Web Portal "Student Researcher" has been created for the effective formation of readiness for educational and research activity of Economics students. The Portal users master theoretical foundations of research activity and receive practical skills. In the course of the pedagogical experiment the hypothesis concerning the fact that the use of the Internet Research Portal promotes the formation of the students' readiness for research activity has been proved.

Key words: **educational and research activity, readiness, Economics students, Internet portal, educational experiment.**

Традиционными формами организации исследовательской деятельности студентов является привлечение их к работе в научно-исследовательских обществах, творческих лабораториях, хоздоговорных темах, индивидуальное исследование под руководством преподавателя. Для эффективного включения студентов в исследовательскую деятельность, на младших курсах должна быть сформирована готовность к учебно-исследовательской деятельности, для чего целесообразно имитировать традиционные формы включения студентов в исследовательские проекты. Нами проведено такое имитационное моделирование, для реализации которого был специально создан Интернет-портал «Студент-исследователь». Целевой аудиторией данного Интернет-портала являются студенты-экономисты младших курсов. В созданной виртуальной среде имитируется студенческое научно-исследовательское общество, где студенты могут не только ознакомиться с методической и научной литературой, получить ссылки на электронные библиотеки, образовательные сайты и порталы, ознакомиться с образцами проведенных исследований, но и пообщаться со студентами, проводившими исследования, а также задать вопросы преподавателям, организовавшим эти исследования. Для доказательства эффективности такой формы организации учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов, было организовано педагогическое исследование, в ходе которого была подтверждена гипотеза о том, что использование исследовательского Интернет–портала способствует формированию готовности студентов к учебно-исследовательской деятельности.

Для успешного выполнения студентами в процессе обучения в вузе курсовых, научно-исследовательских, выпускных квалификационных работ, необходимо на первых курсах сформировать готовность к учебно-исследовательской деятельности. Анализ работы И.И. Холодцовой позволил сформулировать рабочее определение понятия готовности к учебно-исследовательской деятельности [1, с. 103]. Под готовностью к учебно-исследовательской деятельности мы будем понимать сформированность в результате специально организованного обучения у студентов сложного интегрального качества личности, необходимого для осуществления исследовательской деятельности.

Важным педагогическим условием является расширение круга значимых для студента проблем за счет использования специально созданной Интернет-среды, содержащей информацию о возможности участия студентов в исследовательских проектах, конференциях, олимпиадах; учебно- методический материал и ссылки на Интернет-ресурсы; образцы исследовательских работ и их презентации.

Традиционно исследовательская деятельность студентов протекает в условиях некоторой информационно-исследовательской среды. Примерами таких сред могут быть научно-исследовательские общества, кружки, проектные бюро. Специальным образом организованное информационно-исследовательское пространство представляет собой совокупность материальных и нематериальных компонентов, способствующих эффективному осуществлению исследовательской деятельности. Под информационным пространством понимается совокупность банков и баз данных, технологий их сопровождения и использования, информационных телекоммуникационных систем, функционирующих на основе общих принципов и обеспечивающих информационное взаимодействие организаций и граждан и удовлетворение их информационных потребностей [2].

Компонентами информационного пространства являются: информационные ресурсы, средства информационного взаимодействия, информационная инфраструктура. И.В. Попова, рассматривая готовность специалистов по информационным технологиям к учебно-исследовательской деятельности, дает такое определение: «информационно-исследовательское пространство – это совокупность информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий для организации исследовательской деятельности» [3, с. 55]. В настоящее время набирает интенсивность процесс наполнения информационно-исследовательского пространства за счет представительства в нем учебных заведений, научных организаций, организационных структур, проводящих научные конференции и издательств.

Информационные ресурсы, составляющие основу информационно-исследовательского пространства подразделяются на три типа:

- сайты и порталы, посвященные конкретному направлению;
- библиотечные и библиографические серверы, обладающие мощными поисковыми средствами;
- сайты вузов и кафедр, личные сайты педагогов-исследователей.

Под информационной средой понимается специально созданная и используемая группой лиц часть информационного пространства. Мы под студенческой информационно-исследовательской средой будем понимать специально организованную совокупность информационных ресурсов (совокупность данных, организованных для эффективного получения достоверной информации, отдельные документы или массивы документов, в том числе в информационных системах: архивах, фондах, банках данных и др.) и информационно-коммуникационных технологий; широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи, распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, беспроводная и кабельная связь, мультимедийные средства, Интернет), предназначенную для организации исследовательской деятельности студентов. В настоящее время актуален вопрос создания образовательно-исследовательских сред. В.И. Солдаткин и соавторы отмечают, что «одной из самых горячих тем в индустрии электронного образования является интеграция порталов образовательной и научной сферы в глобальный научно-образовательный портал, представляющий дифференцированную поисковую систему, обеспечивающую персонифицированную информацию для пользователей» [4, с. 78].

Информационно-исследовательская среда может быть реализована в виде исследовательской лаборатории. В настоящее время сформировано и продолжает развиваться два класса виртуальных лабораторий: виртуальные учебные лаборатории и виртуальные исследовательские лаборатории. Под виртуальной исследовательской лабораторией понимается виртуальное сообщество исследователей, связанных общей тематикой, развивающих некоторое научное направление и функционирующее в рамках информационно-исследовательского пространства. Такие лаборатории создаются с целью коммуникации и информационной поддержки исследователей. Пример: таких лабораторий по экономическому направлению: http://sor.volsu.ru, http://www.nsu.ru/materials/ssl/activity.html и др. Такие лаборатории решают проблему коммуникации участников исследовательского пространства, информационной поддержки проводимых исследований, методической поддержки молодых исследователей. Однако низкий уровень сформированности готовности студентов младших курсов к учебно-исследовательской деятельности не позволяет им активно включаться в исследовательскую деятельность в рамках таких лабораторий. Организованный нами Интернет-портал «Студент-исследователь» призван помочь студентам-экономистам младших курсов включиться в исследовательскую деятельность. В.Л. Усков и Л.Б. Шереметов предложили рассматривать структуру портала в виде некоторого «кубика Рубика» с неопределенным числом горизонтальных и вертикальных слоев. Каждый из отдельных миникуби-

ков (ячеек этого гиперкубика) может состоять из элементарных «микрокубиков» и т.д. Можно провести аналогию с бесконечной делимостью атома [5, с. 27]. На портале размещены методические материалы по основам исследовательской деятельности, лабораторные практикумы, примеры лабораторных, исследовательских работ и форум для обсуждения, ссылки на библиотеки и электронные ресурсы, архивы конференций и фотоархивы, информационные письма о проводимых конференциях.

Еще одним педагогическим условием является привлечение к организации учебно-исследовательской деятельности студентов-экономистов преподавателей и специалистов, владеющих как навыками научно-исследовательской деятельности в области экономики, так и современными интернет-технологиями. Важной предпосылкой, способствующей организации исследовательской деятельности, является актуализация исследовательской культуры преподавателя, которая предполагает желание и способность педагога постоянно совершенствовать свой профессиональный и исследовательский уровень, научный потенциал и навыки владения новыми информационными технологиями. Важным качеством преподавателя является стремление к саморазвитию, так как привлечь студентов к исследовательской деятельности может лишь преподаватель, демонстрирующий стиль научного мышления, такой преподаватель способен развить интерес к научным проблемам, выработать у студентов чутье к научным противоречиям, навыки формулирования гипотез и привить навыки проверки статистических гипотез. Исследовательская культура преподавателя определяется высоким уровнем проектировочных, коммуникативных, информационных, гностических умений, владение методологией научного творчества. Поднять заинтересованность преподавателей в организации исследовательской деятельности студентов, является сложной проблемой. Организация Интернет-портала частично решает проблему охвата учебно-исследовательской деятельностью достаточно большого числа студентов.

Следующим педагогическим условием, способствующим эффективному формированию готовности студентов к учебно-исследовательской деятельности, является вовлечение студентов в интернет-общение в рамках специально созданной Интернет-среды с другими студентами, преподавателями и специалистами в сфере экономики, занимающимися исследованиями с использование чатов, форумов, Skype-диалогов. В настоящее время большое количество обучающейся молодежи являются активными пользователями Интернет-пространства, но при этом использование ими новых форм коммуникации в образовательных целях чаще всего носит стихийный характер. Стихийным образом создаются чаты, где пользователи пытаются решить ту, или иную учебную задачу. Другими словами, современное состояние Интернет-технологий в образовательной сфере диктует формы организации учебной деятельности, в частности это касается исследовательской деятельности. У начинающего исследования часто возникает проблема правильно структурировать проведенное исследование, оформить список литературы в соответствии с ГОСТом. При проведении исследований необходио постоянное консультирование со стороны более компетентных исследователей, которыми могут быть студенты, преподаватели, или специалисты-экономисты, должна быть возможность ознакомиться с образцами оформления исследовательский работ. Все эти задачи можно решить, используя материалы Интернет-портала.

В результате проведенного педагогического эксперимента на базе КубГТУ, удалось подтвердить гипотезу о том, что использование образовательно-исследовательского Интернет-портала позволяет значимо улучшить уровень готовности студентов-экономистов к учено-исследовательской деятельности и способствует повышению качества научно-исследовательских проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Холодцова И.И.* Учебно-исследовательская деятельность как средство профессиональной ориентации старшеклассников: автореф. дис. …канд. педагог. наук. М., 2007.
2. Информационное пространство // Глоссарий. URL: http://www.glossary.ru (дата обращения 12.10.2012).
3. *Попова И.В.* Формирование готовности будущих специалистов по информационным технологиям к исследовательской деятельности: автореф. дис. …канд. педагог. наук. Магнитогорск, 2006.
4. *Андреев А.А., Каплан С.Л., Лобачев С.Л. и др.* Основы открытого образования / отв. ред. В.И. Солдаткин. М., 2002. Т. 1.
5. *Усков В.Л., Шереметов Л.Б.* Современные подходы к созданию системы обучения на базе сети Интернет // Информационные технологии. 2001. № 9.

УДК 378

Ким Борис Иннокентьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Костанайского инженерно-экономического университета им. М. Дулатова
editor@hist-edy.ru

Kim Boris Innokentyevich

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, Kostanay Engineering and Economics University named after M. Dulatov
editor@hist-edy.ru

ЕДИНСТВО И РАЗРЫВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

THE UNITY AND THE GAP OF TEACHING SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICE

Особое внимание уделяется возникшему разрыву между педагогической наукой и практикой образования. Проблема носит всеобщий методологический характер, объясняемый недостаточной возможностью применять на практике наработанные закономерности, пути и средства, формы и методы, принципы и правила, условия и факторы, а также возрастающие теории обучения, имеющих относительное отношение к образовательной практике.

Ключевые слова: **теория и практика образования, педагогические средства, технологии обучения, инновационная система, интерактивная технология учебного тестирования (ИС ИТУТ), качество успеваемости.**

Special attention is paid to the gap between teaching science and educational practice. The problem is of universal methodological character which is explained by the insufficient opportunity for application in practice of the acquired regularities, ways and means, forms and methods, principles and rules, conditions and factors as well as increasing teaching theories which have a relative connection to educational practice.

Key words: **theory and practice of education, teaching tools, teaching technologies, innovative system, interactive educational testing technology (IS IETT), quality of progress.**

Отставание практики образования от педагогической теории, как бы, запрограммировано заведомо. Педагогу-практику суждено не поспевать за развитием теории, так как практическая и теоретическая работа – это разные сферы деятельности в широких масштабах, с разными целями и разными продуктами: для ученого – теория, а для учителя – практика обучения. Практикам сложно выполнять теоретические рекомендации, действовать в зависимости от конкретных условий и обстоятельств, возникающих ситуаций в учебном процессе.

Однако на смену традиционным приходят инновационные технологии образования, раскрывающие широкие просторы научных исследований и практической педагогической деятельности. Попробуем обосновать данное положение.

Дидактические принципы и правила, методы, способы и приемы и другие средства применяются в обучении, но как: сумбурно, комплексно, разрозненно? В каких технологиях они объединяются, обеспечивая высокий результат? В урочной форме, лекциях и семинарах? Учителю, преподавателю не ясно, как эти теоретико-дидактические многочисленные «инструментарии» применять на практике в реальном учебном процессе? Эти средства можно отнести к традиционным обособленным технологиям. Следовало бы ответить – комплексно, целостно, системно. Вновь возникает вопрос, а как комплексно, системно? Здесь наступает момент инсайта, когда следует утверждать о том, что дидактика, как теория обучения, должна быть технологизирована, отражая переход педагогической теории в непосредственную практику обучения.

При всем этом теория не напрямую сливается с практикой, а через инновационные технологии, которые столь необходимы и актуальны в дальнейшем развитии России, РК и других стран в условиях изменяющейся истории социально образовательной мысли современников.

Педагогика, как инертная наука, отстает от проблем технологизации образовательного процесса. Любой процесс может быть технологизирован, включая познавательный в целях достижения высоких учебных результатов, выражаемых в баллах и оценках. Некоторые ученые-педагоги выражают отрицательное отношение к технологизации образования. Эмпирический опыт и теоретическое исследование убеждают нас в обратном – в высокой эффективности инновационной системы интерактивной технологии учебного тестирования (ИСИТУТ). Остро стоит вопрос в педагогической науке о переводе (переконструировании) теоретических концепций, парадигм, подходов в инновационные технологии обучения. Традиционными разрозненными методами, формами, средствами обучения достичь качественных результатов невозможно, что показывает современное образование.

Необходимо вооружить педагогов-практиков инновационными системными технологиями, объединяющими, интегрирующими традиционные разрозненные средства в единую технологию обучения. Учитель как и масса вузовских преподавателей не в состоянии воплотить бесконечные педагогические теории в инновационные технологии, в которых многочисленные средства обуче-

ния срабатывали бы системно, автоматизировано и надежно с высоким результатом обученности.

Педагоги-новаторы работали в своих технологиях. В.Ф. Шаталов воплощал известные методы, принципы, правила в опорные сигналы-конспекты, Ш.А. Амонашвили – в педагогику сотрудничества, Ю.К. Бабанский – в принцип оптимизации всей образовательной системы, ставящей задачу – получить оптимально возможные результаты при минимальных затратах времени и усилий, предупреждающих факты переутомления учителей и учащихся. Принцип оптимизации – постоянно текущий инновационный процесс со все более сложными задачами и более совершенными технологиями их разрешения. «Практически оптимизация начинается с того, что по определенным критериям оценивается достигнутый уровень обученности, воспитанности, развитости учащихся» [1, с. 135]. Но критерии здесь разные. Мы оцениваем уровень обученности и обучаемости. Уровень интеллектуальной развитости связан с уровнем обученности, но измеряется IQ тестами. Невоспитанный ученик не может успешно обучаться. Таким образом, уровень обученности характеризует и развитость, и воспитанность, но недостаточно их оценивает. Учебные достижения точно диагностируются в баллах и оценках тестовых заданий. Уровни развитости и воспитанности диагностируются в других тестах. Но мониторинг развития и воспитанности, как постоянное наблюдение, достигается в ежедневном многолетнем учебно-познавательном процессе, который называется еще учебно-воспитательным.

Здесь мы близки к фундаментальному методологическому выводу. Стоит открыть учебник педагогики, как увидим дидактические закономерности, систему принципов и правил, классификацию методов и форм обучения, разнообразные условия познавательного процесса, трактовку содержания общего образования, его цели и задачи и т.д. Все это надо знать будущему учителю и уметь применять в педагогической деятельности. Но как эти многочисленные факторы, ведущие к успешному результату, систематизировать, интегрировать, как их применять – целостно или разрозненно в учебном процессе? Каким образом? Каким путем (путями) реализовывать сотни или бесчисленное количество нередко противоречивых теоретических положений педагогики на практике педагогической действительности?

Учитель интеллектуально и духовно должен превратиться в сложнейшую и тончайшую систему, способную в самых неординарных ситуациях точно принимать правильные решения и действия. Мозг человека сложнее и могущественнее компьютера, который является продуктом его творчества. Однако, ни один человек, педагог не способен работать столь процессуально и гениально как компьютер. Поэтому, прежде всего и наступил кризис образования в условиях все нарастающего потока научной информации. Практика обучения неспособна столь интенсивно развиваться и изменяться как теория. Если учитель будет изучать и осваивать современную психолого-педагогическую теорию, ему некогда станет проводить уроки. Поэтому и отстает практика обучения от всевозрастающей педагогической теории.

Осознавая огромную дистанцию между педагогической наукой и образовательной практикой, теоретики и практики продолжают поиск лучших педагогических систем, закономерностей, принципов и технологий педагогической деятельности. Однако, теории малоэффективны на практике.

Принцип оптимизации обучения Ю.К. Бабанского охватывает слишком широкий спектр обучения, превращаясь тем самым в общую дидактическую теорию, возвышающуюся над реальным процессом обучения, трудно проникающим, потому не работающим внутри самого учебно-познавательного процесса учащихся. Если оптимальность – это мера (в педагогике крайности отсекаются, остается средняя величина, умеренная часть, т.е. мера), она не может быть максимальной, к которой и не следует стремиться обучающимся и обучаемым.

Теория природосообразности обучения Я.А. Коменского, трактуемая некоторыми педагогами-современниками как панацея от всех бед, не согласуется с новым стандартом общего образования, к которому стоит приобщить всех, но не только способных и одаренных детей. Общеобразовательная школа должна превратиться в научную лабораторию, выявляющую природные данные детей, сортируя их по принципу природосообразности? Все вместе взятые науки о человеке не потянут такую огромной сложности и объемности работу в современных условиях, не говоря уже об учителе. У всех детей разные природные данные, даже у близнецов. А набор педагогических «инструментариев» останется прежним или многократно увеличится с принципом природосообразности обучения, у которого немало своих параметров.

В учебнике «Педагогика» насчитывается: Всеобщих философских закономерностей, отражающихся в педагогике - 3. Общих закономерностей учебно-воспитательного процесса - 9. Частных закономерностей: содержательно-процессуальных – 15 Гносеологических – 9 Психологических – 20 Кибернетических – 5 Социологических – 7 Организационных - 9. Итого: 77 закономерностей. Система дидактических принципов состоит из 7: Из принципа сознательности и активности выте-

кает 31 правило Из принципа систематичности и последовательности - 27 правил Из принципа прочности - 33 правила Из принципа доступности - 24 правила Из принципа научности - 20 правил Из принципа связи теории с практикой - 21 правило Итого: 177 принципов и правил обучения. Классификация общих методов содержит 27 методов. Классификация по типу познавательной деятельности - 5. Интерактивных методов - 12. Итого: 44. Всего: 305 [2, с. 242-295].

В «Энциклопедии педагогических технологий» А.К. Колеченко проанализировал 51 технологию: атака мыслей, бинарный урок, взаимоконтроль, выступление, диспут, игра, лекция-дискуссия, мастерская, опрос пятерых, подготовка к экзамену, пластилин и т.д. [3]. Подобных технологий может быть бесконечное число у многих миллионов учителей и преподавателей вузов. Тем не менее, прибавим к 305 еще 51 и получим 356 официально заявленных средств и технологий.

Выбор перечисленных здесь средств обучения усложняется не только количеством, но и их связями, взаимодействием, постоянным чередованием, многочисленными их критериями в постоянно изменяющихся, развивающихся условиях обучения, прежде всего, субъектов образовательного процесса. Нет смысла далее перечислять еще виды обучения, типы и структуры уроков, разнообразные приемы обучения, а так же воспитания с обоснованными их характеристиками, необходимыми для получения конечного целевого результата обученности, образованности, воспитанности. Ко всему этому бесконечно растут философские, социологические, психолого-педагогические образовательные концепции, теории и парадигмы, подходы. Это значит, что обучать, развивать и воспитывать следует разными путями, по-разному, что они – разрозненные процессы. Но в каких временных рамках, по какому расписанию общеобразовательного процесса и специальной подготовки? И самое главное, как эти три «разнородных» процесса согласуются с теорией целостного формирования и развития личности маленького и большого человека? На многие сложнейшие вопросы психолого-педагогическая наука не дает ответа практике, оставаясь растущим нагромождением теорий.

«Если исходить из наличия шести главных видов обучения и воспитания , 30 методов, семи основных организационных форм, 20 средств, трех видов отношений и четырех базисных моделей управления, то количество только главных модификаций технологии будет более 100. В выборе оптимального варианта и будет заключаться творчество педагога» [2, с.354].

Учтенные в данной цитате факторы не исчерпаны, как мы показали раньше. Можно добавить еще не менее важные условия педагогического процесса: материально-технические, личностно-индивидуальные, личностно-развивающие, изменяющиеся позитивно или негативно, средовые – семейные, социальные и т.д. и т.п., то есть бесчисленное множество факторов, влияющих на педагогический процесс и педагогическую деятельность. В таких условиях число технологий будет бесконечным по замыслу автора цитаты, не облегчающим, а наоборот затрудняющим выбор технологий обучения. Вот почему педагогика как наука не дает ответа практике, как же обучать эффективно, продуктивно, достигая высоких результатов обученности. Для этого абсолютно недостаточно описать, исследовать и выявить всевозможные закономерности, принципы, методы, приемы, средства, индивидуальные особенности и т.д., и т.п. Чем больше этих многочисленных теоретических данных, тем сложнее педагогу уложить их в уравнение, в практическую технологию со множеством неизвестных, логически непонятным взаимодействием стохастических условий и факторов. Может быть, компьютер справится с таким количеством данных и выдаст универсальные технологии обучения? Если такое произойдет в скором времени то огромная масса методов, приемов, средств и т.д. отпадет за ненадобностью. Все станет решаться технологиями. Поэтому уже сегодня востребованы инновационные технологии обучения, формирования личности настоящего и вступающего в будущее человека. В нашей технологии мы не исходили от множества факторов и условий. Мы ориентировались на триаду: цель – технология – результат, в которой студент проявляется и формируется целостно, активно, самозабвенно.

Технология – наиболее короткий путь от цели до результата. Технология работает не только за педагога в выборе методов и средств, но и за воспитанника, определяя ему путь достижения высоких результатов. По-настоящему стоящая технология вбирает в себя большинство основных, базисных факторов и условий обучения. Технология есть интуитивная, эвристическая компоновка многочисленных факторов в единое целое, срабатывающее автоматизировано, синергетически, обеспечивая высокий конечный результат, стоящий у истоков цели педагогического замысла.

Мы не можем и не задумываемся над тем, как реализовать благие теоретические намерения, как безошибочно получить в данных условиях максимальный результат учебно-воспитательного процесса. Без инновационной технологии огромный теоретический материал, отражающий, казалось бы, истину, не достигает цели. В этом суть нашего методологического вывода.

«Педагогика в современном мире переживает период переосмысления подходов, отказа от ряда установившихся традиций и стереотипов... XXI в. станет веком педагогов-прагматиков, потребует жестких объективных оценок всех параметров учебно-воспитательного процесса и его продуктов, поставит практическую деятельность в рамки выполнения договорных отношений... Педагог на рынок труда выставляет свой профессионализм, в основе которого лежит знание педагогических технологий..., гарантирующих высокое качество продукта…, знания для человека сегодня приобретают конкретный прагматичный и продуктивный смысл как источник дохода, гарантия защищенности [2, с.342].

«В работе преподавателя уже в ближайшем будущем технологии будут определять успех на 80%, а индивидуальное мастерство только на 20%... В технологиях особым образом соединены ум, дело, ресурсы, т.е. идеи, методы, средства, результаты... Сущность педагогической технологии как всеобъемлющего многостороннего явления лучше всего была определена Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям (США, 1979): «Педагогическая технология – это комплексный, непрерывный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу проблем и планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением проблем, относящихся ко всем аспектам усвоения знаний». Свое определение технологии дала ЮНЕСКО: «Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и усвоения знаний с учетом человеческих и технических ресурсов и их взаимодействий, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования».

«Иначе говоря, педагогическая технология – это связанное в одно целое методы, формы, средства, способы, материальные ресурсы и т.д., обеспечивающие достижение цели; технология - это все, что находится между целью и результатом» [2, с. 343-344].

Из этих высказываний следует, что целью и результатом технологии является усвоение знаний, мы вынуждены добавить, умений и навыков.

В образовании базисными являются такие понятия как «педагогическая деятельность», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность», «мотивация», «стимулирование» и другие. Педагогическая деятельность относится к учителю, преподавателю, которая в современных условиях без технологизации не может быть успешной, как и деятельность обучающихся. Учебная деятельность, которую организует педагог, относится и к студенту, ученику. Познавательная же деятельность является центральным звеном в учебной деятельности учащихся и студентов. При этом важно заметить, что деятельность сама по себе не способна дать оптимальный результат при негативном отношении к ней из-за нежелания прилагать усилия, усердно трудиться в необходимых временных рамках. Вот почему успех учебно-познавательной деятельности достигается стимулированием мотивации, положительных мотивов: интересов, желаний, стремлений, вызывающих активное отношение к познавательному труду в учебно-познавательном процессе. Но ведь вопрос в том, как формировать внутренние мотивы обучающихся? Внешние (со стороны учителя, родителей) устные сентенции-убеждения и требования, поощрения и наказания не играют решающей роли. Необходимо поставить обучающихся в такие условия и обстоятельства учебно-познавательной деятельности, в которых они сами внутренним интеллектуально-чувственным существом активно стремились бы к высоким учебно-познавательным результатам. Выбором методов обучения и других средств трудно создать подобные условия быстро, эффективно для всех и каждого. На помощь приходит технология.

Не будем вдаваться в подробности формулировок понятия «технология». Они были даны выше. Их много. Рассмотрим на конкретных примерах различные технологии обучения. Ученые выделяют, во-первых, три базисные технологии: 1) продуктивная технология, во главе которой учебный предмет – предметно-ориентированное обучение, направленное на усвоение предмета; 2) щадящая технология – во главе ученик – личностно-ориентированное обучение, направленное на удовлетворение потребностей ученика; 3) технология сотрудничества (партнерства), направленная на усвоение предмета и удовлетворение потребностей ученика [2, с. 347]. Как видим, эти технологии отражают три разрозненных направления обучения, а поэтому являются условными. Подлинная технология обучения способна и должна объединять все направления, но не разъединять. Несмотря на то, что «учитель должен в совершенстве владеть тремя вышеназванными технологиями, которые существенным образом различаются между собой по количеству и качеству продукта» [2, с. 349], практически он не может работать в разных направлениях, которые утраивают (3) систему форм, методов, средств и т.д. обучения, подчиненных разным целям, приоритетам, количеству и качеству продуктов, гарантии, отношениям, срокам обучения и т.д. [2, с. 349-350].

Обратим внимание на щадящую технологию, а точнее личностно ориентированную, (развивающую) парадигму образования, «ознакомляющую с произвольными знаниями по желанию уче-

ника», не дающую «никаких гарантий» обученности и уровня развития, являющуюся «педоцентризмом» (ведущая роль ученика)» [2, с. 350]. Данное направление не может быть принято за технологию обучения в современных условиях, когда ни запросов, ни желаний по выбору предметных знаний ожидать трудно. Модель личностно ориентированного обучения – это пока еще модель будущего» [2, с. 351], добавим, с опорой на сознание, интересы, потребности и культуру личности будущего и настоящего социума, способной на самообразование и саморазвитие. Однако эти качества личности являются уже основой продуктивной технологии, без которых невозможно получить высоких результатов обученности. Они к тому же являются целью учебно-воспитательного процесса, как и отличные оценки (отметки).

Недостаток щадящей личностно ориентированной технологии обучения в недооценке ЗУНов, программного учебного материала, игнорировании государственных стандартов образования, лишающих фундамента взаимодействия, взаимоотношений между педагогом и обучающимися. Можно гуманно, уважительно, милосердно, любовно относиться к ученику с тем, чтобы он был ответственным за свои учебные обязанности, как бы ни увлекался футболом, музыкой или бальными танцами. Если же за материал развития принять ЗУНы и уровень их познания, то такая технология называется продуктивной.

В литературе дается обоснованная общая характеристика продуктивной педагогической технологии. Вот ее краткое описание: «Технология всегда и везде направляется на создание продукта. Объект, процесс, продукт – ее главные понятия...» Мы полагаем, продукт – это смысл, мера результата педагогического и ученического труда. «В психологии термин «продуктивность» используется давно и прежде всего в сочетаниях «продуктивность мышления» и «продуктивность интеллекта...» возникновение понятий «продукт», «продуктивное обучение», «продуктивная педагогика» позволяет «объяснить условия и факторы, влияющие на создание педагогического продукта заданного количества и качества, описать его в объективных параметрах, создать технологию (педагогику) продуктивного обучения... Продуктивное обучение, в отличие от школьного понимается как обеспечивающее реальную связь с жизнью, открывающее молодым людям перспективу с помощью своих знаний и умений найти работу..., это востребованные человеком знания, умения, его квалификация и профессионализм как основные предпосылки обеспеченной жизни...» Далее описываются логика, этапы создания продуктивной технологии, необходимость постоянного мониторинга (наблюдения) и поэтапной диагностики, требования прозрачности и целенаправленности педагогического процесса, основанной на современных достижениях науки, согласованности с традициями российской школы, допускаемой изменения, вариации, наращивания, оптимизации, гарантии получения педагогического продукта заданного количества и качества. «Главные цели» продуктивной технологии: качественные знания, умения, навыки, усвоение опыта предыдущих поколений, духовных и нравственных ценностей...» [2, с. 351-352].

Таким образом, мы вышли на проблему единства и разрыва педагогической теории и практики. Обратимся к образному сравнению, отражающему практику: примем лошадь за теорию, а телегу за практику. Естественно, если телегу поставить впереди лошади, то никакого движения не произойдет. Но лошадь тянет телегу вперед, так и педагогическая теория должна вести педагогическую практику за собой. Такого единства на современном этапе не наблюдается, напротив, увеличивается разрыв между теорией и практикой, подобно тому, как лошадь, чудом освободившись от оглоблей, уходит вперед, а телега движется еще по инерции, но остановки ей не миновать. Данное сравнение, по нашему представлению, отражает проблему единства и разрыва педагогической теории и практики образования на его внутреннем интенсивном уровне, какие бы внешние экстенсивные меры не принимались.

Преодоление разрыва между педагогической теорией и практикой может решаться через технологии обучения. Сама теория должна быть более прагматичной. Мы предлагаем обучающие тесты [4] отражающие логическую структуру учебного материала, инвариантные, системообразующие, основные, главные знания предмета и инновационную системную концепцию практической интерактивной технологии учебного тестирования на основе обучающих знаниевых тестов [5].

Мы ориентировались в создании инновационной системы (ИТУТ) тремя параметрами: цель обучения – содержание учебного материала (предметные знания, умения, навыки) – высокий результат (качество продукции) [6]. Технология сконструирована с помощью компьютерной программы по части распределения ТЗ – содержания учебного материала в тестовые варианты и конструирования паспорта правильных ответов. Система ИТУТ соответствует продуктивной дидактической технологии, а также партнерской педагогике сотрудничества, включая практику личностно-ориентированной парадигмы. Кроме того ИТУТ – инновационная системная технология, рожденная опытом, теория и практика которой обоснованы разносторонне. Технология повторима с по-

стоянным ростом результатов обученности.

Продуктивность обеспечивается интерактивным тестированием, выдающим изобилие оценок (отметок) с возрастающим качеством, по которым студенты осуществляют самоконтроль по каждому тестовому вопросу, решая их варианты, получая оценку за каждый выполненный вариант от 10-15 до 20-25 уже на третьем занятии по сотне ТЗ в блоке-батарее теста.

А теперь проанализируем результаты тестирования. Студент успел написать 10 вариантов. Из них, например, 3 на «хорошо», а 7 на «отлично», в 4-х нет ошибок. У некоторых могут преобладать оценки «хорошо». Это минимальный уровень готовности к экзамену. Рассмотрим максимальный уровень. Студентка выполнила все 25 вариантов по 25 вопросов, вынесенного на третье занятие блока-батареи из 100 вопросов. В 25 вариантах насчитывается 625 вопросов с повторениями 100 вопросов из варианта в вариант. Любопытно как студентка пишет ответы в контрольном листе в каждую клеточку вертикально для наложения на паспорт правильных ответов. Приходится наблюдать стремительный взгляд на вариант-оригинал чуть заметным поворотом головы и возвратом на контрольный лист для написания ответа. Попробуем обосновать такую автоматизированную работу математически. На занятии 2 ч по 40 мин. с пятиминутным перерывом, всего: 80 мин. умножаем на 60 сек., получаем 4 800 сек., а вопросов 625. Это значит на один вопрос-ответ требуется 7 сек. с учетом потери времени на обмен 25 вариантов у стола преподавателя. Из них до половины вариантов выполняются без единых ошибок. Остальные с одной, двумя, иногда с тремя ошибками. По просьбе студентов критерии были снижены на один балл изначально (за 22 правильных ответа из 25 – «отлично», за 20 – «хорошо»). Невероятно, но факт. Такие результаты показали лишь 5 студенток из разных групп перед весенней сессией 2009 г. в КИнЭУ им. Дулатова. Такие успехи позволили сформулировать тему: «Теория и практика инновационной системы интерактивной технологии учебного тестирования» – начальная концепция.

В инновационную систему ИТУТ включается беспрецедентная в истории педагогики и современного образования контрольно-оценочная система обучения [7]. Беспрецедентная не только по качеству, но и по количеству: каждый получает на одном занятии по тестированию столько оценок, сколько вариантов из 25 вопросов написал (от 10-15 до 20-25), без всяких требований со стороны преподавателя, добровольно, кто сколько может, на сколько готов. Измерительно-оценочная система автоматически приводит к негласному соревнованию, где никто не желает сходить с пути, прилагая максимум интеллектуально-волевых усилий. 25 написанных вариантов на «отлично» – это знание тестовых вопросов и ответов назубок. Тестовая система обучающего контроля побуждает величайшую, сильнейшую мотивацию самостоятельной интерактивности, страстного, самозабвенного учебно-познавательного труда студентов потому, что эта система объективна (оценивание осуществляется по паспорту правильных ответов по самым высоким критериям) беспристрастна, прозрачна, равноправна (для всех равные условия тестирования), доверительна (между преподавателем и студентами), взаимоуважительна и надежна. Эта характеристика относится ко всей инновационной системе интерактивной технологии учебного тестирования, которая кристаллизуется в контрольно-оценочной технологии. Тест – проверка, испытание, контроль, измерение. Однако не следует превращать его в пытку – авторитарную систему образования. Необходимо изобретательно, творчески применять тест, не только как поэтапный и итоговый контроль, но и как учебное, обучающее тестирование, как технологию познавательного процесса обучаемых. В этой продуктивной технологии отражается щадящая личностно-ориентированная педагогика не по результатам исследования личностных и природных дарований и свойств, а тем, что каждому предоставляется возможность проявить свои познавательные силы, достичь максимальных для себя результатов, показать добровольно с ответственностью уровень своей обучаемости и обученности в учебных достижениях наравне со всеми другими. Главное, технология позволяет, помогает это сделать. Продуктивная технология обучения не может состояться и не реализуется также без партнерской технологии сотрудничества. Сотрудничество достигается, с одной стороны, тем, что преподаватель выполняет многотрудную работу, создавая банк тестовых заданий для студентов, а также конструируя технологию эффективного интерактивного тестирования. С другой, тест и его тестовые задания – это ступени, по которым легко подниматься по этажам, преодолевая траекторию движения к высотам успеваемости слабоуспевающим и отличникам, правда, на разных скоростях. Но время здесь не главный критерий, для всех оно ограничивается звонками на занятия. Банк обучающих тестовых заданий (БОТЗ) – это учебный предмет, переложенный в вопросы и ответы. Все вопросы и все ответы БОТЗ отражают учебный материал, его содержание в основных и главных, системообразующих, инвариантных и дополняющих их знаниях, умениях [4].

Издано немало книг в вопросах и открытых ответах, но часто в таких пособиях ответы излагаются в основном в информационно-повествовательной форме, как и в базовых учебниках. Те-

стовые закрытые вопросы и ответы ориентированы на поиск и выбор нужного ответа путем анализа, сравнения и синтеза в контексте каждого тестового задания. Тесты не читаются подряд без остановки и обдумывания, как сплошные тексты учебной литературы, в которых можно уловить лишь общий смысл без детализации и конкретизации самой теории, особенно в гуманитарных науках. Банк БОТЗ – это, во-первых, справочное пособие, в котором знания сжаты, спрессованы, интегрированы, поэтому они и представлены в сильно сокращенном виде по сравнению с тем или иным учебником. Во-вторых, познание тестов требует проблемно-исследовательских, поисковых методов мышления, которыми управляет память. Без памяти нет мышления, что интенсивно развивает психические процессы субъекта познавательной деятельности: зрительное восприятие ТЗ (их тысячи), интеллект, системно-аналитическое мышление, зрительно-смысловую память в процессе осмысления ТЗ (батареи банка).

В процессе тестирования происходят многократное повторение ЗУНов, их закрепление, прочное усвоение, понимание и запоминание, что и позволит их применение в учебной и жизненной практике.

Таким образом, педагогическая теория способна приблизиться к практике образования через инновационные (не бывшие в употреблении) технологии обучения. Это вывод. Инновации – это идеи, процессы, средства и результаты, взятые вместе. Инновационная система ИТУТ – это идея, процесс, средство и высокий результат обучения.

Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить характеристики и результаты обучения, воспитания, развития учащихся, определять параметры педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации [2, с. 152].

Полностью соглашаясь с данным утверждением, характеризующим общие параметры, хотелось бы добавить, что тестирование, как процесс – зависимая процедура. Результаты тестирования по качественному параметру зависят от самих тестовых заданий, их комплексов-блоков и всего банка ТЗ и в целом, от их содержательности. Как должны быть составлены вопросы и ответы ТЗ, если до 40% школьников не усваивает полностью учебную программу? Какие знания выявлять? Что тестировать? Вопросы должны быть ниже элементарных. Анализ тестов ЕНТ (Казахстан) показывает их элементарность, в них пока еще отсутствуют глубокие знания, система предметных знаний, сама суть и трактовка открытых законов, принципов и т.д., потому, что тестирование не может, не должно выявить 50% неуспевающих. Такой результат никому не интересен, вплоть до правительства страны.

Необходимо прежде хорошо, с высоким качеством обучать и обучить, но не тестировать незнаек. При добровольном тестировании желающих может не оказаться. Однако, обучающие тесты, включающие системные знания предмета, его главные инвариантные законы и закономерности, содержательный программный материал и учебное тестирование (ИТУТ в нашей интерпретации) весьма эффективная технология обучения, как новое направление в тестологии, утверждающей лишь поэтапный и итоговый контроль учебных достижений без обучающей методологии и технологии [8].

Механическое деление 100 вопросов на 4 варианта, также как 300 на 10, вовсе не технология. Преподаватель при этом лишается возможности управлять познавательным процессом, снижается продуктивность тестирования. Студент может решить все 4 варианта из 100 или 10 из 300 и на этом работа будет исчерпана, а чем заниматься на последующих занятиях? 25 вариантов из 100 вопросов (по 25 вопросов в каждом варианте – это составляет 625 вопросов и 3 125 ответов) создают практически неисчерпаемую возможность упражнений и повторений учебного материала (изложенного в вопросах и правильных ответах, без правдоподобных, а вопросы в контексте ТЗ – ведущие положения темы, тем, предмета) необходимого до полного его изучения, понимания и запоминания.

Преподаватели, не работающие с тестами утверждают, что тестирование – это механическое запоминание. Запоминание – это уже хорошо, только запоминавшийся материал может осмысливаться. Без памяти нет мышления, не над чем мыслить, соображать.

Педагогическая наука и практика изначально выражают единство, как отражение в зеркале – практика должна отражаться в науке, а наука проникать в практику. Если нет такого единства, то это значит, что педагогическая наука и педагогическая практика развиваются в разных направлениях, разойдясь на развилке дорог, в лучшем случае – параллельно, или на разных плоскостях, уровнях, с отставанием практики, о чем красноречиво говорит и показывает динамика, вернее статика, учебных результатов и путей их достижения. Тем не менее, мы обосновываем данную теоре-

тико-прикладную проблему практическим примером единения теории и практики обучения на основе инновационной технологии. Применение инновационных технологий позволяет доводить обучение традиционными лекциями и семинарами до 100% качества к итоговому экзамену [5].

Для достижения высоких учебных результатов необходимо снять жесткую зависимость ученика от учителя, студента от преподавателя. Все зависит от учителя: когда, по какому вопросу спросит и какую оценку поставит, обязательно найдет ошибки и снизит оценку. Обучаемый не в состоянии вырваться из этой опеки и стать самостоятельным, поверить в собственные силы и возможности. Учитель в таком случае покоряет учеников, ни один не стремится превзойти установившуюся планку: двоечник не работает, а остальные не выше своего устоявшегося положения. Для такого учителя все дидактические принципы, формы, методы, средства, приемы окрашены в один цвет и звучат однозначно в тональности, определяющей каждому ученику свой персональный, дифференцированный статус на долгие годы. Это и есть авторитарный стиль педагогического управления, включая экзамен, в котором нет динамики развития в результатах. Это зацепеневшая, застывшая педагогика, равносильная остановке, у которой постоянные, одни и те же двоечники, троечники, хорошисты и редко отличники на протяжении всех лет обучения. Каждой категории учеников определено постоянное место в учебном процессе.

Банк обучающих тестовых заданий (БОТЗ) составляется, прежде всего, из инвариантных, системообразующих знаний, соответствующих закономерностям и законам. Поэтому обучающие тесты в вопросах и ответах, отражающих системные знания научной дисциплины и интерактивное учебное тестирование, соответствуют общей технологической закономерности обучения, которая пока слабо функционирует в дидактике и практике обучения в условиях нарастающего разрыва между ними. Только инновационные технологии в состоянии интегрировать в единую систему теоретические подходы с практикой образования, достигая высоких учебных результатов с разносторонним развитием обучающихся [10].

Полная проверка и оценка знаний, умений по содержанию предмета в инновационной технологии проводится неоднократно в целях прочного усвоения и закрепления ЗУНов, что и обретает обучающий характер и мотивационный смысл.

Исторически сложившаяся социально-образовательная система, нуждается в новой системе образования, мотивирующей и стимулирующей активность обучающихся в учебно-познавательном процессе посредством инновационных технологий образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
2. *Подласый И.П.* Педагогика: учебник. М., 2006.
3. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб., 2004.
4. *Ким Б.И.* Педагогика. Обучающие тесты: монография. Астана–Алматы, 2007.
5. *Ким Б.И.* Учебные достижения и оценка качества образования в экзаменационных показателях // Высшее образование сегодня. 2012. № 11.
6. *Ким Б.И.* Интерактивная технология учебного тестирования: монография. Алматы, 2006.
7. *Ким Б.И.* Инновационная технология контрольно-оценочной системы обучения // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. 2009. № 1.
8. *Ким Б.И.* Методология дидактики образования // Профессиональное образование в современном мире. 2012. № 3.
9. *Ким Б.И.* Инновационная технология повышения качества образования – путь преодоления кризиса // Перемены в образовании: новые границы и приоритеты: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Алматы, 2011.
10. *Ким Б.И.* Опытно-экспериментальное практическое обеспечение качества образования // Social science общественные науки. 2012. № 6/1.

УДК 629.735

Колосов Сергей Викторович

кандидат военных наук, доцент кафедры связи факультета военного обучения ЮУрГУ (г. Челябинск)
editor@hist-edy.ru

Kolosov Sergey Victorovich

PhD in Military Sciences, Associate Professor of the Department of Communication of the Faculty of Military Training of South Ural State University (Chelyabinsk)
editor@hist-edy.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВОЕННОГО ШТУРМАНА

Профессиональная готовность военного штурмана – это состояние, позволяющее в установленные сроки начать свою деятельность, в ходе которой успешно выполнить задачи, поставленные перед ним руководством. Возникновение состояния готовности к деятельности начинается с понимания цели действий на основе потребностей и мотивов (или поставленной задачи) с учетом представлений о характере влияния основных факторов на их эффективность. В статье изложены основные педагогические особенности обучения принятию решений в подготовке военного штурмана.

Ключевые слова: **педагогика, теория решения, управление, профессиональная деятельность, педагогические особенности, компетентность.**

PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING DECISION-MAKING IN MILITARY NAVIGATOR TRAINING

Professional readiness of military navigator is a state that allows during a given period to start the activity and successfully execute the tasks assigned to by the superiors. The state of activity readiness begins with understanding the purpose of actions based on the needs and motives (or the given task) taking into account the nature of the influence of the main factors on their effectiveness. The paper describes the main pedagogical features of decision-making training in military navigator education.

Key words: **pedagogy, decision theory, management, professional activity, pedagogical features, competence.**

Подготовка военного специалиста способного принять грамотное и эффективное решение на применение авиационного комплекса в период военных действий является основной задачей ВУЗов ВВС, актуальна эта задача и при подготовке военных штурманов.

Военно-учебным заведениям необходимо добиться коренного повышения профессионализма выпускников, не допустить разрыва между ростом технической оснащенности войск и способностью личного состава в полной мере использовать всесторонние возможности новой техники. Они обязаны с упреждением готовить офицеров к тем изменениям, которые происходят и могут происходить в тактике, в материальных средствах и в способах ведения войн и вооруженных конфликтов. Критерием эффективности деятельности военно-учебных заведений является качество военно-профессиональной подготовки их выпускников, степень привития им деловых и моральных качеств, необходимых каждому офицеру. При определении содержания военно-профессиональной подготовки курсантов в военно-учебных заведениях необходимо руководствоваться следующим [4]: выпускник военного вуза – штурман экипажа должен знать все за авиационное подразделение, основы системы вооруженной борьбы и организации всестороннего обеспечения военных действий.

При этом выпускники должны все это знать в прямых и обратных связях, как по горизонтали, так и по вертикали, в жесткой системной непрерывной увязке в общей системе вооруженной борьбы. Цель подготовки выпускника – сформированная готовность к управленческой деятельности в профессиональной сфере офицера-руководителя [2].

Содержание готовности военного штурмана определяется целями, задачами и характером профессиональной деятельности. Готовность рассматривается как результат всесторонней подготовки будущего военного специалиста.

В общем понимании, профессиональная готовность военного штурмана – это состояние, позволяющее в установленные сроки начать свою деятельность, в ходе которой успешно выполнить поставленные перед ним старшим начальником задачи. Возникновение состояния готовности к деятельности начинается с понимания цели действий на основе потребностей и мотивов (или поставленной задачи) с учетом представлений о характере влияния основных факторов на их эффективность.

Особое место необходимо уделить значимости разработки системы формирования готовности курсантов к принятию управленческих решений в период обучения в авиационном ВУЗе. Разработка и принятие управленческих решений – одна из главных функций офицера-руководителя.

Содержанием его профессиональной деятельности является управление подчиненными силами и средствами. А основой управления в штурманской деятельности является решение на выполнение поставленной задачи. Исходя из этого, методом профессиональной деятельности штурмана является теория решений (математический, философский, тактико-специальный аспекты) и моделирование. Следовательно, владение современными методами разработки управленческих решений является необходимым условием успешного выполнения задачи.

К управленческим решениям в деятельности военного штурмана предъявляются основные требования [2; 5]: целенаправленность и мотивированность принятого решения; эффективность принятого решения (отношение затрат к результату); обоснованность принятого решения; своевременность принятия решения; реализуемость (выполнимость) решения; конкретность и регламентированность решения; сочетание жесткости и гибкости в принятии решения; полнота, краткость и четкость изложения решения.

В связи с этим, моделирование процесса готовности к принятию управленческих решений в ходе учебной деятельности следует рассматривать в контексте содержания и структуры военного штурманского образования. Решение как процесс характеризуется тем, что оно, протекая во времени, осуществляется в несколько этапов:

1. подготовки (включает: уяснение поставленной задачи, выработку замысла на предстоящие действия, оценку обстановки по всем направлениям и выводы из нее);
2. принятия решения (согласование и утверждение старшим авиационным начальником);
3. реализации решений (постановку задачи подчиненным, отработку необходимой документации, контроль эффективности проводимых мероприятий).

Решение как результат выбора представляет собой алгоритм действий авиационного подразделения для эффективного выполнения поставленной задачи, а как вид мыслительной деятельности и проявления воли штурмана характеризуется следующими признаками: наличием цели; наличием проблемы; возможностью выбора из множества вариантов; наличием волевого лица, принимающего решение [1].

Для успешного управления профессиональной деятельностью важными являются: 1) правильное уяснение штурманом (летчиком) цели и задачи, поставленной старшим начальником, выделение факторных связей, определение объекта исследования и формирование модели выполнения поставленной задачи; 2) залог успешного ее выполнения; 3) объективная оценка обстановки, состояния своих сил и сил противоборствующей стороны; 4) определение вероятного развертывания событий; 5) творческое принятие решения, предусматривающего наиболее рациональное использование своих сил и средств и условий обстановки; 6) организация взаимодействия, управления и обеспечения предстоящих действий; 7) контроль и сравнение полученных результатов с запланированными; 8) внесение корректировок в процесс управления; 9) подведение итогов и восстановление сил после деятельности.

Исследование проблемы формирования готовности к принятию управленческих решений в военном авиационном вузе показало, что для возникновения состояния готовности необходимы:

- осознание курсантом, что защита Отечества – общественно необходимая, а значит, и общественно полезная деятельность;

- осознание курсантом, что готовность к профессии обеспечивает выполнение специфической деятельности для решения поставленных задач;

- осознание курсантом целей, решение которых приведет к выполнению поставленной задачи;

- осмысление и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие профессиональные действия, обобщение опыта, связанного с решением профессиональных задач;

- мобилизация знаний, умений и навыков в соответствии с условиями и поставленной задачей, самоорганизация в достижении цели;

- определения на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения управленческих задач;

- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей и необходимости достижения определенного результата.

Все это позволяет курсанту:

- настраиваться на определенное поведение, на совершение действий, необходимых для достижения поставленной цели;

- готовить профессиональную базу для выполнения управленческой задачи, а если условия достижения цели зависят в какой-то мере от него – создавать эти условия;

- совершать подготовительные действия, пополнять недостаток информации, проводить упражнения, тренировки, создавать модели возможного развертывания событий и т.д.;

- с началом практических действий внимательно следить за динамикой изменения обстановки, оценивать адекватность своих действий, модель которых он построил, видеть и стремиться не упустить рациональных условий и средств, ведущих к достижению цели, сознательно управлять собой.

Выявление специфических свойств готовности к принятию управленческих решений делает возможным не только совершенствование профессионального поведения военного штурмана (летчика) в повседневной деятельности и экстремальных ситуациях, но и его творческую самореализацию в избранной профессии.

При определении взаимосвязи готовности к принятию управленческих решений и профессиональной деятельности мы исходили из того, что готовность к принятию управленческих решений выступает как системный синтез компетентности и мотивированности.

Формирование готовности курсантов к принятию управленческих решений военного авиационного ВУЗа по сущности является интегрирующей. Она объединяет инженерные, общенаучные, общепрофессиональные и военно-профессиональные знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения в ВУЗе для применения их в профессиональной деятельности.

Следовательно, готовность курсантов к принятию управленческих решений – это результат разносторонней психологической, профессиональной (теоретической и практической) и специальной подготовки к деятельности военного штурмана (летчика), подразумевающей рациональное состояние и взаимосвязь общего, профессионального и специального развития личности.

Профессиональная деятельность военного штурмана, будучи предметом психолого-педагогического анализа, не была исследована на достаточном уровне и недостаточно изучена проблема формирования готовности к принятию управленческих решений в практике военного ВУЗа.

Таким образом, готовность курсантов к принятию управленческих решений – это одна из целей и результат организации учебно-воспитательного процесса военного авиационного ВУЗа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Абдулин А.Х.* Проблема готовности к принятию управленческих решений у курсантов военного авиационного ВУЗа как составной части готовности к профессиональной деятельности // Материалы XXI Всерос. науч. конф. Казань, 2011.
2. *Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. М., 1992.
3. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск, 2010.
4. Сборник методических рекомендаций ГУК МО РФ: Организация и ведение образовательного процесса в высшем военно-учебном заведении. М., 2003.
5. *Тодоров И.С.* Тактика. Выполнение боевых задач подразделениями фронтовых бомбардировщиков. Челябинск, 2006. Ч. 1.

УДК 378:377.8

Лапина Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, декан факультета дошкольного и начального общего образования института повышения квалификации и переподготовки работников образования Воронежской области (ВОИПКиПРО)
editor@hist-edy.ru

Обухова Людмила Александровна

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-методической работе института повышения квалификации и переподготовки работников образования Воронежской области (ВОИПКиПРО)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ ДЕКАНАТА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальности применения аксиологического подхода в организации курсов повышения квалификации деканата дошкольного и начального общего образования в сфере дополнительного педагогического образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Ключевые слова: **аксиологический подход, профессиональные затруднения, рефлексия профессиональной компетентности.**

Lapina Elena Vladimirovna

PhD in Pedagogy, Dean of the Faculty of Preschool and Primary General Education of the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers (VRIDandRVCEW)
editor@hist-edy.ru

Obukhova Lyudmila Aleksandrovna

Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Methodological Work of the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers (VRIDandRVCEW)

AXIOLOGICAL ASPECT OF THE TRAINING COURSE ORGANIZATION FOR EDUCATIONALISTS OF THE DEAN'S OFFICE OF PRESCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION

The article focuses on the currency of axiological approach application in the organization of training courses for vocational competence development of the dean's office of preschool and primary general education in the sphere of additional teacher training education of the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers.

Key words: **axiological approach, professional difficulties, reflection of professional competence.**

Последнее десятилетие характеризуется повышением внимания к проблеме ценностей в образовании. Аксиологические приоритеты образования раскрыты в работах Б.М. Бим-Бада, Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, М.В. Богуславского, В.З. Вульфова, Б.Т. Лихачева и др.

С позиций аксиологического подхода (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров и др.) удается выявить и описать содержание структурных компонентов профессиональной ориентации работников образования с учетом ценностно-смысловых стратегий педагогической деятельности, определить ее особенности, представить результат [1, с. 182].

В настоящее время образовательное пространство ВОИПКиПРО предполагает реализацию и самореализацию заложенного в педагоге личностного потенциала в соответствии с социально обусловленными образовательными потребностями и запросами в профессиональных знаниях, что отражается на наличии определенных ценностей и дальнейшего их развития в процессе повышения квалификации воспитателей ДОУ и учителей начальных классов.

Деканат – неотъемлемая часть структуры и образовательного пространства ВОИПКиПРО по организации курсовой подготовки слушателей.

Цель деятельности деканата: создание благоприятной образовательной среды, направленной на формирование ценностно-смысловых стратегий профессиональной позиции участников образовательного процесса ВОИПКиПРО, комплектование учебных групп слушателей с максимально однородными потребностями в дополнительных профессиональных знаниях. Деканат выполняет следующие основные функции*:*

- *организационно-подготовительная функция* включает входной контроль участников образовательного процесса ВОИПКиПРО, определение состава учебных групп с учетом квот по направлению педагогических работников г. Воронежа и Воронежской области на курсы повышения квалификации;

- *поисково-преобразующая функция* связана с изучением и анализом потребности муниципальных органов управления образованием, методических служб, руководителей и педагогических работников образовательных учреждений в повышении квалификации по районам и видам обра-

зовательных учреждений в целях качественной организации курсов повышения квалификации;

- *контрольно-аналитическая функция* связана с проведением мониторинга участников образовательного процесса ВОИПКиПРО, ведением учета, анализа динамики движения, уровня и периодичности повышения квалификации учителей начальных классов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений;

- *корректировочно-обобщающая функция* включает обобщение информации заявок потенциальных слушателей, подготовка запроса на содержание курсов повышения квалификации профильной кафедре [2, с. 4-5].

Цель достигается в реализации следующих *задач:*

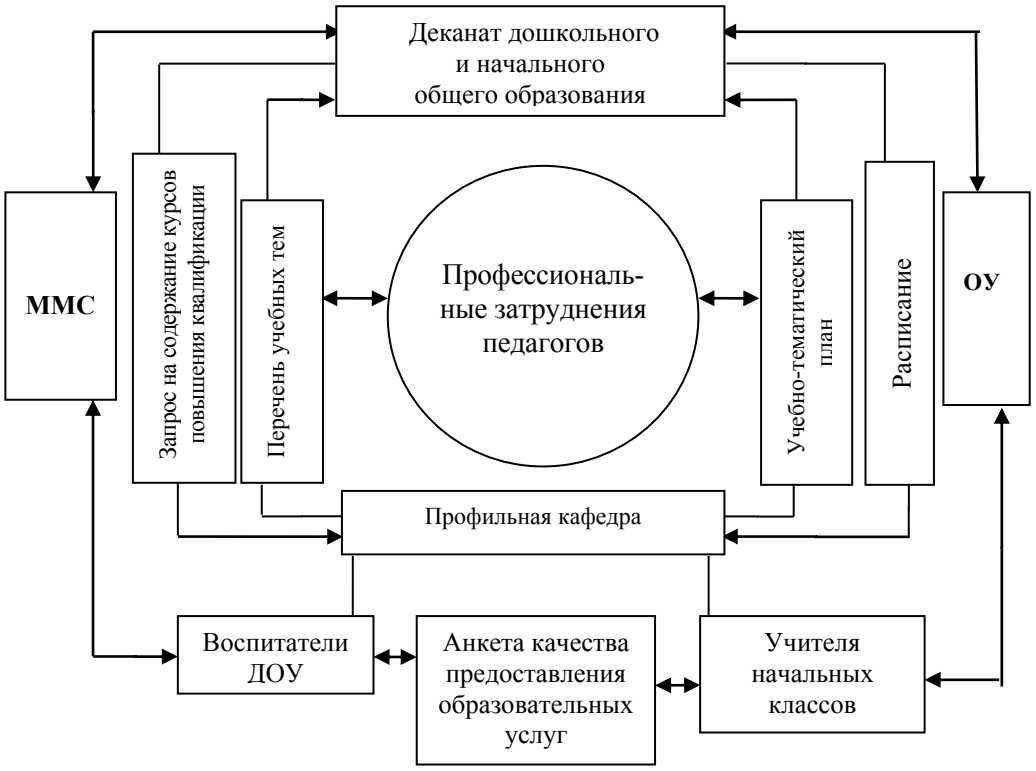
- расширить возможности потенциальных слушателей курсов повышения квалификации в построении индивидуальных образовательных маршрутов;

- совершенствовать качество организации курсов повышения квалификации по профилю деканата дошкольного и начального общего образования;

- повысить компетентность, обеспечить развитие ценностно-смысловых стратегий профессиональной позиции учителей начальной школы и воспитателей дошкольных образовательных учреждений в системе повышения квалификации.

Необходимое условие реализации непрерывного образования педагогов – хорошо организованный образовательный процесс на курсах повышения квалификации, что можно проследить на схеме организации курсов повышения квалификации воспитателей ДОУ и учителей начальных классов.

Рис. 1. Схема организации курсов повышения квалификации воспитателей ДОУ и учителей начальных классов



В центре профессиональные затруднения педагогов.

Алгоритм комплектования учебных групп слушателей с максимальными однородными потребностями в профессиональных знаниях осуществляется согласно утвержденной циклограмме. На курсах повышения квалификации широкое распространение получила, так называемая, «входная диагностика», цель которой определить профессиональные запросы и затруднения слушателей. Эта форма изучения профессиональных запросов (а через них и профессиональных потребностей) педагогов позволяла сделать, по крайней мере, два важных для определения и оптимизации содержания повышения квалификации шага. Первый, скорректировать, насколько это возмож-

но в рамках реализуемой на курсах дополнительной профессиональной образовательной программы, содержание излагаемых преподавателями учебных тем и вопросов. Второй, совершенствовать, в расчете уже на следующие курсы повышения квалификации для педагогов этой же или родственной специальности, дополнительную профессиональную образовательную программу, учесть при ее совершенствовании выявленные при диагностике профессиональные запросы и потребности слушателей [3, с. 37].

По окончании курсов повышения квалификации куратор группы проводит итоговое анкетирование слушателей с целью определения наиболее значимых тем для каждой категории работников образования и выявления качества предоставленной образовательной услуги.

Далее, по согласованию с профильной кафедрой, вносится корректировка на следующий квартал в перечень учебных тем, предлагаемый потенциальным слушателям для ранжирования.

Профильные кафедры предлагают широкий спектр тем, отражающий требования современного образовательного процесса. В последнее время активно выбираются темы по формированию универсальных учебных действий (УУД).

Так, например, наиболее востребованы:

- Инновационные технологии в ДОУ;
- Формирование предпосылок УУД средствами интеграции образовательных областей;
- Проектирование образовательного пространства ДОУ и другие.

Результатом повышения квалификации работников образования по профилю деканата дошкольного и начального общего образования выступают прикладные, фундаментальные и методологические знания, составляющие единую основу профессиональной и общей культуры педагога, широкую ориентацию в подходах к постановке и решению новых проблем и задач, например:

- умения планировать индивидуальный образовательный маршрут;
- самореализация на основе выбора учебных тем;
- повышение профессиональной компетентности;
- сформированные цели, ценности, мотивы, интерес к повышению квалификации;
- наличие практических навыков;
- сформированные УУД;
- умения контролировать и оценивать результаты своей деятельности и другие.

Таким образом, аксиологический аспект в организации курсов повышения квалификации воспитателей ДОУ и учителей начальных классов, включая центральные характеристики – образование, педагогический опыт, стаж, рефлексию профессиональной компетентности, является основой дальнейшего профессионального развития педагога, что дает возможность успешно решать задачи, стоящие перед современными образовательными учреждениями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

7. *Никандров Н.Д.* Образование на рубеже тысячелетий: вечное и преходящее // Народное образование. 2001. № 2.
8. *Лапина Е.В.* Реализация ценностно-смысловой модели организации курсов повышения квалификации деканата дошкольного и начального общего образования: методические рекомендации. Воронеж, 2013.
9. *Мозгарев Л.В., Мосолов О.Н., Савинков Ю.А.* Система повышения квалификации работников образования – вчера, сегодня, завтра. Концепция развития системы повышения квалификации работников образования Воронежской области. Воронеж, 2012.

УДК 378.096

Можаева Елена Юрьевна

кандидат технических наук, доцент, декан подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета
editor@hist-edy.ru

Егорова Алена Юрьевна

ассистент кафедры естественно-математических дисциплин подготовительного факультета для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В ПРАКТИКУ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

В статье рассматривается вопрос использования информационных технологий на занятиях по общеобразовательным дисциплинам на подготовительном факультете для иностранных граждан технологического университета. Проведено исследование о возможности применения Интернет-тестирования с целью улучшения математической подготовки слушателей технического профиля, выявлена эффективность использования существующих в настоящее время онлайн-тестов в процессе обучения.

Ключевые слова: **иностранные граждане, подготовительный факультет, информационные технологии, технический профиль, Интернет-тестирование, математическая подготовка.**

Mozhaeva Elena Yuryevna

PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Dean of the Preparatory Faculty for Foreign Citizens of Kuban State Technological University
editor@hist-edy.ru

Egorova Alena Yuryevna

Assistant of the Department of Natural Sciences and Mathematics of the Preparatory Faculty for Foreign Citizens of Kuban State Technological University

INTEGRATION OF TESTING INTO THE PRACTICE OF STUDENT TRAINING AT THE PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

The article considers the issue of the information technology use during general subjects classes for foreign entrants into the Preparatory Faculty for Foreign Citizens of Kuban State Technological University. The research concerning the opportunities for online testing application has been carried out with the aim to improve the mathematical knowledge of foreign students specializing in technical subjects. The effectiveness of using the present on-line tests in the process of education has been estimated.

Key words: **foreign citizens, preparatory faculty, information technologies, technical specialization, online testing, mathematics training.**

В настоящее время международная деятельность является неотъемлемой частью функционирования вузов. Одним из существенных аспектов международной деятельности российских вузов является обучение специалистов для других стран. Особое место в образовательном процессе иностранных учащихся занимает предвузовская подготовка, во время которой происходит адаптация абитуриента к иноязычной среде и формирование фундамента для получения квалификации высшего образования на русском языке. Для успешной учебы в вузе иностранные студенты должны владеть: «нейтральным стилем речи русского языка, научным стилем речи русского языка, лексикой и основными понятиями на русском языке по предметам общенаучного цикла (языком предмета), знаниями по предметам общенаучного цикла на требуемом уровне» [1].

Для решения этих образовательных проблем в рамках предвузовской подготовки действует система: преподавание русского языка как иностранного, преподавание цикла социально-гуманитарных дисциплин на русском как иностранном, преподавание цикла общетеоретических дисциплин на русском языке как иностранном. При этом круг преподаваемых общенаучных дисциплин определяется профилем будущей специальности студентов [2]. Для технического профиля подготовки определены следующие дисциплины: русский язык, математика, физика, информатика, химия, инженерная графика, страноведение, физкультура.

Процессы внедрения инновационных технологий в высшее профессиональное образование должны затронуть и подготовку иностранных абитуриентов. Информационные технологии, активно используемые в преподавании естественных дисциплин на всех уровнях российского образования, необходимо активнее включать в пропедевтические курсы для иностранцев, это основано на том, что «компьютерное обучение и обучение без использования компьютерной техники естественным дисциплинам взаимосвязаны, дополняя друг друга» [3].

На подготовительном факультете для иностранных граждан Кубанского государственного технологического университета (КубГТУ) преподавателями-предметниками разработаны контролирующие тесты по физике и инженерной графике. Это тесты открытого типа, предполагающие

введение правильного ответа. В курсе химии успешно используются виртуальные лабораторные работы из ЭИ «Химия. 8-11 класс. Виртуальная лаборатория» [4]. Электронное издание содержит теоретический материал, набор лабораторных работ из основных разделов школьного курса химии. Привлекательность данной виртуальной среды в качестве пропедевтического курса для иностранцев является тот факт, что тексты инструкций к лабораторным работам разбиты на короткие команды-рекомендации, что дает возможность абитуриенту-иностранцу перевести, осознать и выполнить действие. Данная разработка позволяет имитировать использование химической посуды, работу с лабораторным оборудованием, позволяет отработать навыки составления отчетов по лабораторным работам. Полученные знания можно проверить с помощью приведенных тестов. Благодаря лаконичным формулировкам, тесты данного электронного издания, предназначенного российским обучающимся, применимы и при подготовке иностранных абитуриентов.

Информационные технологии активно используются преподавателями-математиками подготовительного факультета для иностранных граждан. Математическая подготовка иностранных граждан предполагает решение следующих задач:

- создание специального лексического запаса, позволяющего понимать и воспроизводить математические тексты;

- обзор основных задач и методов их решения, соответствующих законченному российскому среднему образованию;

- сравнительный анализ методов решения типовых задач, применяемых иностранными гражданами и традиционно используемых в российском образовании.

В настоящее время преподавателями подготовительного факультета разработаны и проходят апробацию тесты по основным разделам пропедевтического курса математики для иностранных абитуриентов. Тесты упакованы в SunRav Test. Для проверки знаний используются разные виды вопросов: с одиночным выбором ответа из нескольких возможных; с множественным выбором; вопросы открытого типа, когда ответом является число; вопросы на соответствие и вопросы на упорядочивание. С целью проверки математических знаний наибольший интерес представляют вопросы открытого типа. С целью проверки владения специальной терминологией гораздо интереснее вопросы с выбором ответа и вопросы на соответствия. В ходе проведения тестирования по химии и математике студенты осваивают саму технологию компьютерного тестирования, погружаются в языковую предметную среду, демонстрируют знания конкретного предмета. Тесты, созданные преподавателями подготовительного факультета, адаптированы для иностранных граждан, в них отсутствуют сложные языковые конструкции, вопросы формулируются в виде коротких предложений. При тестировании слушателям разрешается использовать электронные переводчики и словари. После работы с адаптированными тестами, можно перейти к аутентичным тестам, т.е. тестам, созданным для российских обучающихся.

В последние два года отмечен бум в создании и размещении в сети Интернет как официальных, так и некоммерческих консультационно-образовательных ресурсов, содержащих материалы для подготовки к ЕГЭ по математике. Среди официальных сайтов наиболее известные: http://www.fipi.ru, http://www.mathege.ru, http://www.cde.ru. Среди консультационно-образовательных ресурсов наиболее качественными, на наш взгляд, являются: http://shpargalkaege.ru, http://alexlarin.net, http://test.mioo.ru, http://reshuege.ru. Перечисленные образовательные ресурсы предоставляют материалы для подготовки, видеоуроки по различным темам, вэбинары по содержанию ЕГЭ, тесты для проверки готовности к ЕГЭ по математике.

Нами проведен педагогический эксперимент по оценке эффективности использования тестирования в математической подготовке слушателей подготовительного факультета. В качестве экспериментальной группы были выбраны студенты двух групп подготовительного факультета, общей численностью 20 чел., в качестве контрольной группы – студенты других групп, общей численностью 23 чел. В качестве критерия математической готовности иностранных абитуриентов подготовительного факультета, будем применять их способность решать базовые задачи за курс средней школы, сформулированные на русском языке. На этапе констатирующего эксперимента было проведено входное тестирование, которое состояло из 10 тестовых задач, это стандартные выпускные задачи по алгебре и геометрии, содержащие минимум лексического материала. Гипотеза о том, что различия между числовыми характеристиками показателя К- уровня математической подготовки слушателей контрольной и экспериментальной групп незначимы, проверялась на уровне значимости $\alpha = 0{,}05$, с использованием критерий Вилкоксона-Манна-Уитни [5, с. 11]. В результате обработки статистических данных, получено $W_{эмп}$ = 1,096 , на уровне значимости $\alpha = 0{,}05$, $W_{крит.0,05}$ = 1,96 Так как $W_{эмп} < W_{крит}$, то нет оснований отвергать нулевую гипотезу, т.е можно

утверждать, что между числовыми характеристиками уровня математических знаний студентов экспериментальной и контрольной групп, на уровне значимости 0,05, на этапе констатирующего эксперимента не выявлено. Владение русским языком у слушателей экспериментальной и контрольной групп отличается незначимо.

При обучении студентов экспериментальной группы, помимо традиционных способов изложения материала для студентов подготовительного факультета, использовалось тестирование с помощью собственных тестов и материал перечисленных образовательных сайтов. Было использовано on-line тестирование подготовленности к задачам типа В. Из четырнадцати задач типа В, входящих в ЕГЭ по математике, у слушателей наибольшую трудность вызывают задачи номер В1, В2, В4, В12 (уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни), В11, В13 (уметь строить и исследовать простейшие математические модели), это текстовые задачи, содержащие сложный для слушателей лексический материал**.** Справиться с этой проблемой слушателям помогло использование электронных переводчиков. В конце обучения слушатели в качестве домашнего задания делали тесты с приведенных сайтов и, используя функцию скриншот, могли сохранить и продемонстрировать свои результаты преподавателю. Сохранение результатов тестирования необходимо для осуществления диагностики приобретенных слушателем навыков. Очень удобен в этом отношении сайт http://www.test.mioo.ru, вход каждого слушателя осуществляется по личному логину и паролю, сохраняются результаты всех пройденных тестов и, в зависимости от обнаруженных пробелов, автоматически создаются тренинги для конкретного посетителя. Включение в тест перечисленных заданий, содержащих неадаптированный лексический материал, позволяет проводить обучение на высоком уровне сложности. Важную роль, на наш взгляд, имеет смена рода деятельности, когда студенты занимаются не только традиционными видами (письменное решение задач), но и используют современные технологии. По окончании формирующего эксперимента студентам обеих групп было предложено пробное ЕГЭ, содержащее 14 заданий В и задание С1. Результаты оценивались по стобальной системе. Среднее значение уровней математической подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп $К_{эксп.} = 68$, $К_{контр.} = 43$. На уровне значимости $\alpha = 0{,}05$ проверялась гипотеза о незначимости различий между числовыми характеристиками показателя уровня математической подготовки слушателей контрольной и экспериментальной групп. Использовался критерий Вилкоксона-Манна-Уитни. В результате обработки статистического материала, получено $W_{эмп} = 2{,}58$, на уровне значимости $\alpha = 0{,}05$, $W_{крит.0,05} = 1{,}96$. Так как $W_{эмп} > W_{крит}$, нет оснований принимать высказанную гипотезу, а принимается альтернативная гипотеза о том, что применение перечисленных образовательных ресурсов позволяет получить более высокий уровень математической подготовки слушателей подготовительного факультета. Таким образом, можно считать доказанным тот факт, что предложенная методика использования тестирования в качестве средства формирования математической готовности слушателей подготовительного факультета к восприятию элементов высшей математики является эффективной и может применяться на подготовительных факультетах вузов.

Применяемые тестовые задания «влекут за собой появление мотивационной установки. Под влиянием мотивационных возбуждений данные задания стимулируют аналитико-синтетическую деятельность студентов, в которой ведущую роль играют мыслительные процессы, что приводит к повышению эффективности обучения» [6, с. 154-156].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспектива развития // Материалы к VI заседанию Межведомственной комиссии по международному партнерству в области образования. М., 1999.
2. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Министерство общего и профессионального образования РФ, Координационный совет центров предвузовской подготовки иностранных специалистов. Утверждено Приказом Минобразования РФ от 8 мая 1997 г. № 866.
3. *Довгодько Т.И.* Использование компьютерных технологий при обучении иностранных студентов общенаучным дисциплинам на подготовительном факультете // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1.
4. Электронное издание «Химия.8-11 класс. Виртуальная лаборатория». URL: http://www.mmlab.ru/products/chemlab/chemlab.shtml (дата обращения 15.03.2013).
5. *Новиков Д.А.* Статистические методы в педагогических исследованиях.М., 2004.
6. *Елизарова Л.Ю., Олешко Т.В.* О возможных вариантах и особенностях работы иностранных студентов с учебни ком на довузовском этапе обучения // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: сб. науч. ст. по проблемам высш. шк. Новочеркасск, 2008. Ч. 2.

УДК 371

Мязина Ольга Юрьевна

методист отдела мониторинга управленческих процессов в системе общего образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования
editor@hist-edy.ru

Дендебер Игорь Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления в образовательных системах Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования
editor@hist-edy.ru

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Статья посвящена адаптации детей-мигрантов к образовательной среде школы. Данный вопрос рассматривается не только и не столько с точки зрения социальной адаптации, сколько с интеллектуальной, позволяющей адаптироваться к новому для них информационному и функциональному пространству, содержательно наполняющему образовательную среду школы. В работе представлена не только модель адаптации детей-мигрантов к образовательной среде школы, но и раскрыта процессуальная сторона организации данного процесса.

Ключевые слова: **адаптация, образовательная среда школы, процесс, дети-мигранты.**

Myazina Olga Yurievna

Teaching Methods Specialist of the Department of Monitoring of Management Processes in the System of General Education, the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers
editor@hist-edy.ru

Dendeber Igor Anatolievich

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Management in Educational Systems of the Voronezh Regional Institute for Development and Retraining of Vocational Competence of Education Workers
editor@hist-edy.ru

ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN TO THE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the adaptation of migrant children to the school educational environment. This issue is considered from the point of view of social as well as intellectual adaptation, which makes it possible for children to be adapted to the new for them informational and functional space of the school educational environment. The paper presents not only the adaptation model of migrant children to the school educational environment, but also reveals the procedural side of this process.

Key words: **adaptation, educational school environment, process, migrant children.**

Усиливающаяся миграция в России привела к появлению большого количества детей беженцев, мигрантов, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

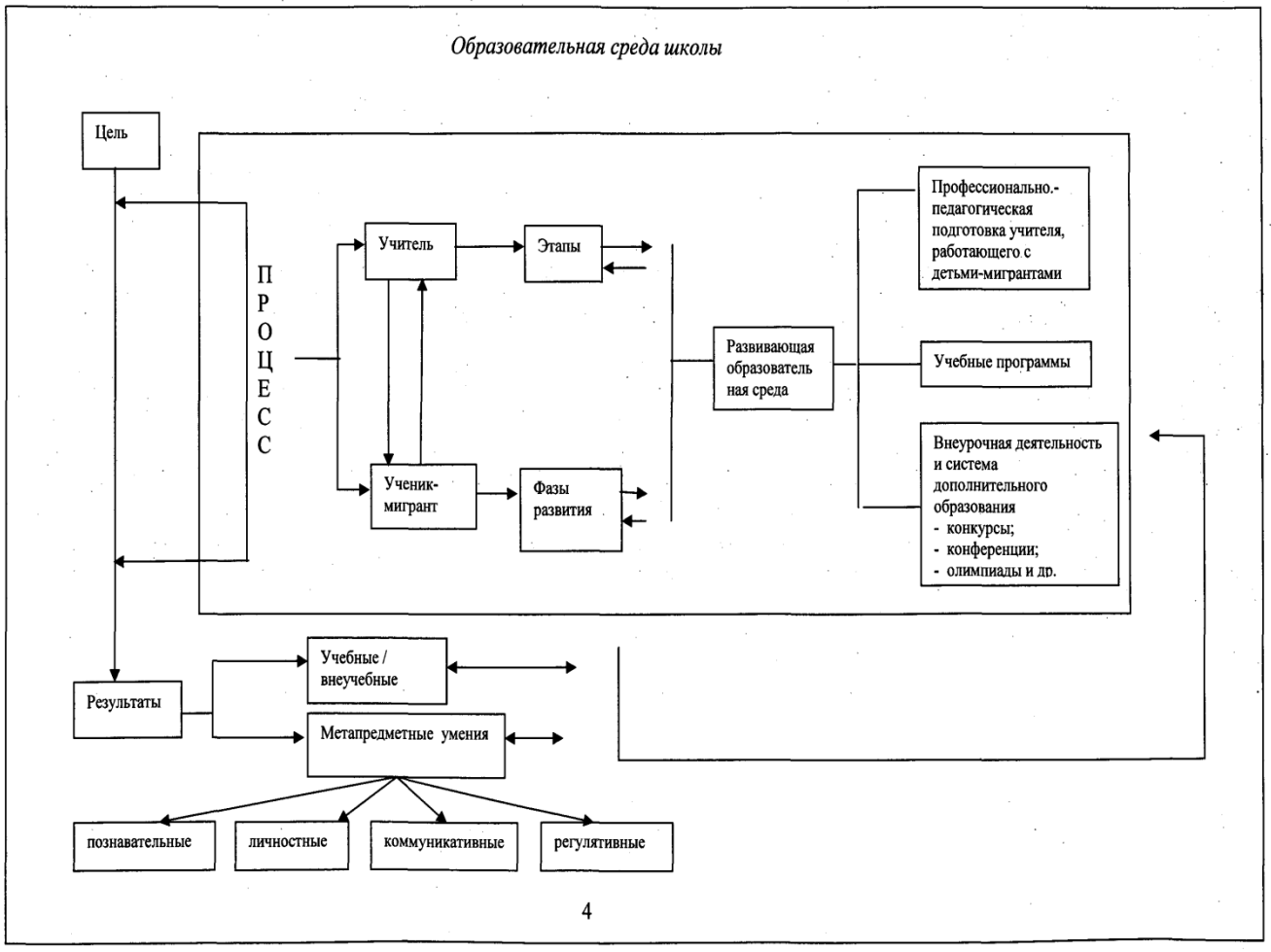
В связи с этим возникла настоятельная необходимость в разработке теоретических основ педагогики работы с детьми-мигрантами, обосновывающей содержание, значимость и инновационные практические технологии педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве.

Решение проблем образования детей-мигрантов и беженцев на современном этапе обусловлено рядом объективных и субъективных факторов: противоборством мотивов, потребностей, интересов человека, этногрупп, этнообщности. Для детей-мигрантов или представителей национальных меньшинств межкультурное образование дает возможность равного жизненного старта. Ребенок-мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком, включения в содержание образования в школе культурных архетипов. Но готов ли учитель к работе с учащимися-мигрантами? Отсюда возникает противоречие: с одной стороны, необходимо изменение структуры, формы, содержания занятий. Соответственно, требуется другой подход к организации урока. И этот подход должен быть адаптивно направленным. С другой стороны, педагог организует занятия, на которых изучается новая функционально направленная информация. Здесь возникает парадоксальная ситуация: учитель имеет опыт организации деятельности учащихся при изучении предмета, в то же время испытывает затруднения при введении в учебный процесс развивающих форм, методов, средств обучения, которые бы существенно адаптировали учащихся-мигрантов к вхождению в образовательную среду.

В связи с этим возникают проблемы, решение которых будет способствовать более успешной адаптации детей-мигрантов к образовательно-культурной среде:

- развитие средствами коммуникации нового уровня культуры в многонациональном сообществе;
- разработка адаптационно-образовательных программ;
- интеграция детей-мигрантов в общество посредством образования;
- обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации;
- создание условий для сохранения ими собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой, учет порога ментальности при соприкосновении различных культур;
- подготовка учителей, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, способных к организации диалога культур [1, с. 241-243].

Концептуальная модель адаптации и социализации детей-мигрантов к образовательной среде школы



Как видно из рис. 1, модель представляет собой целостный подход к организации процессов адаптации и социализации детей-мигрантов к образовательной среде школы. Цель адаптации и социализации детей-мигрантов к образовательной среде школы следующая: интегрировать учащихся-мигрантов в российскую образовательную среду. То есть, дать возможность ученику осознать, что образовательная среда школы ученику функционально знакома, и он может действовать в ней самостоятельно, решая встающие перед ним как образовательные, так и социальные задачи.

Конкретика действий, направленных на адаптацию учащихся к развивающей образовательной среде школы отражена в таблице.

Таблица

Адаптация учащихся к развивающей образовательной среде школы

Этап адаптации	Действия, способствующие адаптации учащихся к образовательной среде школы
Предварительный	Привлечения внимания. Введение информации. Сообщается информация, рассчитанная на эмоциональное восприятие, с последующими действиями в зависимости от ситуации: нейтрализация негативного отношения, усиление положительного эмоционального состояния. Сообщение о «нужности» нового с вариантами применения. Удержание внимания. Недопустимо негативное отношение, безразличие
Восприятия	Постановка проблемы. Она должна быть интересна не только учителю, а, прежде всего, ученику. Еще один действующий прием: преподнести информацию эмоционально.
Оценки	Оценка рассматривается с двух позиций: 1) знакомо ли новшество и насколько; 2) какие знания и умения нужны для работы в новом информационно-интеллектуальном пространстве. Учитель организует деятельность на понимание содержательной части информации
Ориентации	Организация деятельности по определению возможностей использования полученной информации как минимум в 3-х направлениях: предметной, практико-ориентированной, эмоционально направленной
Принятия решения	Организация деятельности по оценке всех «за» и «против» при принятии решения: знакомо ли информационно-интеллектуальное пространство; можно ли в нем действовать самостоятельно; нужна ли при этом чья-либо помощь.

Ученик же проходит следующие фазы развития:

Фаза объектная. Ребенок-мигрант находится в новой ситуации социального развития, которая характеризуется новой системой установок, предъявляемым, прежде всего окружающим обществом и учителем. При этом, возникает противоречие: с одной стороны, дети уже россияне по своему статусу, с другой стороны, им трудно адаптироваться и социализироваться в новых условиях образовательной среды, так как они находились в совершенно иных условиях воспитания и развития. И здесь возникают определенные трудности: высокие требования учебного процесса, недостаточная подготовка к самостоятельной работе, большая дистанция (и педагогическая, и человеческая) между учителем и учеником. Поэтому ученик-мигрант чувствует себя объектом образовательной среды. Для преодоления трудностей необходимы личные беседы с учителем, работа в группе с другими учениками, ознакомление класса с обычаями и традициями ребенка-мигранта.

Фаза субъектно-функциональная. Чтобы почувствовать себя участником классного коллектива, обрести возможность свободной самореализации, ребенку-мигранту необходимо овладеть функциями своей социальной роли: учебно-познавательной, участника коллективных отношений, субъекта образовательного процесса. Учителю необходимо создать установку на выполнение системы функций. А учащемуся-мигранту необходимо осваивать все эти функции. Ребенок становится объектом освоения новых функций и субъектом по отношению к ним. Вместе с тем возникает противоречие между восприятием предъявляемых требований и необходимостью действовать самостоятельно. В целом ученику необходимо больше проявлять себя с определенной личностной позиции. Продолжая оставаться объектом обучения и воспитания, ребенок-мигрант должен занять позицию активного субъекта учебно-воспитательного процесса.

Фаза субъектная. На этом этапе учебно-воспитательной работы учителю важно развивать установку на самоформирование субъектной позиции. Субъектная позиция и ее реализация заключается в том, что учащийся-мигрант должен осознавать и реализовывать цели, задачи образовательного процесса школы, овладеть самостоятельной деятельностью (в рамках наработанных алгоритмов или обретенного в работе опыта), а также овладеть функциями своей социальной роли. И важная роль здесь отводится микроклимату классного коллектива.

Фаза преобразования. На этом этапе в организации учебно-воспитательной работы, учитель организует перенос усвоенного ранее учебного материала в иные, зачастую практико-ориентированные ситуации [2, с. 154-159].

И учитель, и ученик, пройдя этапы и фазы развития, находится в образовательной среде. И здесь необходимо сказать о средовом подходе, так как среда накладывает существенный отпечаток на поведение и развитие любого человека, в том числе и на детей-мигрантов. Под образовательной средой понимается ближайшее окружение человека, во взаимодействии с которым он формирует, развивает и проявляет свои познавательные, коммуникативные, социально направленные качества. Таким образом, образовательная среда – это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов.

Учитель, прежде всего, должен овладеть арсеналом средообразовательных действий, благодаря которым можно создавать нужное окружение и осуществлять опосредованное управление развитием и формированием личности ребенка-мигранта. По Ю.С. Мануйлову, для этого ему надо освоить проектировочные действия (определение, означивание, отбор, обобщение и пр.), преобразовательные действия (оформление, оснащение, ознакомление, обсуждение, описание и т.д.), диагностические действия (отслеживание, осматривание, опрашивание, оценивание и т.д.), Действия учителя – это причина всяких изменений в среде.

Учитывая, что за основу нами взята методология философского закона развития систем (А.Н. Аверьянов) и объектно-субъектное преобразование личности человека (С.М. Годник), и соотнося это со средой воздействия на ребенка-мигранта, с нашей точки зрения, необходимо дать определение развивающей образовательной среде, которая поможет ему адаптироваться к новой для него образовательной среде [2, с. 154-159; 3, с. 26-39].

Развивающая образовательная среда – такое состояние (субстанция) среды образовательной, взаимосвязь компонентов которой позволяют человеку динамично проходить фазы развития: объектную, субъектно-функциональную, субъектную, преобразования, тем самым переходя из одного качественного состояния развития в другое [4, с. 33-37].

Исходя из данного определения, функциональная часть, отраженная в модели, приобретает адаптивную направленность. То есть, для того чтобы учащийся усвоил каждый вводимый новый элемент среды (программы, содержание предметов, социоокружение и т.д.), ему необходимо на первом этапе – ознакомление, на втором – первичная апробация, на третьем – ориентация в возможностях использования, на четвертом – принятие решения). Все это позволяет системно подойти к вопросу адаптации и социализации детей-мигрантов к новой для них образовательной среде школы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

10. *Дюжакова М.В., Мязина О.Ю.* Некоторые социально-педагогические аспекты работы с детьми-мигрантами // Известия Воронежского госпедуниверситета. Психология и педагогика: сб. науч. тр. / отв. ред. Ю.В. Юров. Воронеж, 2012. Т. 258.
11. *Годник С.М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж, 1981.
12. *Аверьянов А.Н.* Категория «система» в диалектическом материализме. М., 1974.
13. *Дендебер И.А.* Проблемы адаптации к развивающей образовательной среде школы. Методы решения // Школа управления образовательным учреждением. 2012. № 6.

УДК 378.14

Никитина Наталья Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета
editor@hist-edy.ru

Романова Елена Юрьевна

старший преподаватель кафедры прикладной математики Российского государственного социального университета, аспирантка кафедры социальной и семейной педагогики РГСУ
editor@hist-edy.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ БИЗНЕС-ИНФОРМАТИКИ

В статье рассмотрены теоретические и прикладные аспекты реализации в вузе системы педагогических технологий формирования профессионально-математической культуры будущих специалистов в сфере бизнес-информатики; особое внимание уделено содержательно-методической характеристике кейс-технологий, технологий проектного и контекстного обучения.

***Ключевые слова*: педагогические технологии, вуз, профессиональная культура, кейс-технологии.**

Nikitina Nataliya Ivanovna

Doctor of Pedagogy, Professor, High Achiever of Public Education of the Russian Federation, Professor of the Department of Social and Family Pedagogy, Russian State Social University
editor@hist-edy.ru

Romanova Elena Yurievna

Senior Lecturer of the Department of Applied Mathematics of Russian State Social University, Postgraduate Student of the Department of Social and Family Pedagogy, RSSU
editor@hist-edy.ru

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FORMATION FOR PROFESSIONAL MATHEMATICAL CULTURE OF SPECIALISTS IN BUSINESS COMPUTER SCIENCE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers theoretical and applied aspects of implementation of the system of educational technologies formation of professional mathematical culture for future specialists in the field of business computer science in higher education institutions; special attention is paid to the content-methodological characteristics of case technologies, technologies of design and context training.

***Key words*: educational technologies, higher education institution, professional culture, case technologies.**

Создание к началу XXI в. целой системы педагогических технологий профессионально-ориентированного вузовского обучения обусловлено современными потребностями высшей школы в сфере повышения качества подготовки трудовых резервов страны.

Японский ученый Т. Сакамото, считает, что педагогическая технология представляет собой систематизацию образования, внедрение в образовательную практику «системного способа мышления» [4]. Иными словами, педагогическую технологию можно трактовать как системный метод проектирования, организации и реального функционирования учебно-воспитательного процесса с учетом специфики человеческих и материально-технических ресурсов образовательной среды в их взаимодействии и взаимообусловленности.

Педагогическую технологию профессионально-ориентированного обучения в вузе следует рассматривать как совокупность теоретико-методологических и организационно-методических установок, определяющих подбор, компоновку и порядок использования дидактического инструментария преподавателя. Данная технология определяет стратегию, тактику и технику организации в вузе процесса профессионально-ориентированного обучения.

В основе любой технологии обучения лежит определенная психологическая/педагогическая теория (или комплекс теорий) усвоения знаний, формирования соответствующих умений. В целом же педагогическую технологию профессионально-ориентированного обучения можно трактовать как продуманную во всех деталях модель совместной деятельности преподавателя и обучающегося по организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающего (преподавателя) и обучающегося (студента, слушателя курсовой подготовки). Данная технология должна гарантировать достижение поставленных целей профессиональной подготовки специалистов.

Внедрение в практику высшей школы педагогических технологий профессионально-ориентированного обучения требует развитости и у преподавателя, и у студента такого личностно-

психологического образования как «субъектность». Действительно, работа студента в технологическом режиме требует от него достаточно высокого уровня культуры интеллектуального труда, самостоятельности, активности, инициативы, личностно-значимых ориентаций и мотивационных установок на системное освоение профессионально-прикладных знаний, умений, навыков.

Педагогическая технология вузовского обучения нацелена на становление основ профессионализма конкретного студента, что предполагает переход от ориентации на, так называемого, «усредненного студента» к дифференцированным и индивидуализированным программам профессионально-ориентированного обучения.

С позиции любой педагогической технологии обучения в высшей школе студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект учебно-профессионального взаимодействия. Таким образом, работать в технологическом режиме сможет только тот студент, который сменил потребительскую позицию «получателя знаний» на инициативную, субъектно-деятельностную, тот, у кого появилась осознанная готовность взять на себя ответственность за процесс становления основ своего профессионализма, ответственность за результаты своего профессионального образования.

Реализация в вузе процесса формирования профессионально-прикладной математической культуры будущего экономиста, специалиста в сфере бизнес-информатики должна в определенной мере основываться на технологическом подходе к высшему образованию. Следует заметить, что в данной статье профессионально-математическая культура специалиста экономического профиля трактуется как неотъемлемая составная часть его профессиональной культуры, представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности компетентно применять прикладные математические методы для решения профессиональных задач. Данная культура выражается в овладении специалистом комплексом знаний, умений, способов действий в системе «человек – информация – профессиональный анализ информации – принятие оптимального решения», повседневно проявляется в практической способности экономиста компетентно применять математические методы и компьютерные технологии для решения задач профессиональной деятельности. Профессионально-математическая культура экономиста включает в себя индивидуально выработанные стратегии и тактики применения математического аппарата в трудовой сфере.

Рассмотрим некоторые педагогические технологии, которые наиболее продуктивны для решения задач преподавательской деятельности по формированию профессионально-прикладной математической культуры выпускников вуза по экономическим специальностям.

Роль *игровых профессионально-образовательных технологий* в процессе формирования математической культуры будущего экономиста трудно переоценить. Различные виды игровых технологий (дидактические игры, профессионально-имитационные игры, игры-тренинги и др.) в определенной мере позволяют разрешать противоречия: а) между абстрактным характером учебной дисциплины в вузе и реальным характером профессиональной деятельности будущего специалиста; б) между системным (междисциплинарным) характером используемых знаний в реалиях профессиональной деятельности и их принадлежности к разным учебным дисциплинам в период вузовской подготовки.

Учебно-ролевая игра как особое дидактико-технологическое средство характеризуется четко сформулированной целью, конкретными ожидаемыми профессионально-образовательными результатами (в части формирования и развития профессионально значимых и важных умений, компетенций, качеств и др.). Профессионально-имитационная игра с экономическо-прикладной направленностью сюжета рассматривается как модель будущей профессиональной действительности выпускника вуза, в которой одновременно реализуются условные, теоретические и профессионально-практические составляющие. Профессионально-имитационные игры, в определенном смысле, представляют собой «репетицию» элементов реальной профессиональной деятельности выпускника вуза. Данные игровые технологии предназначены для развития профессионально-аналитического и творческого мышления будущего специалиста, для формирования системы профессиональных компетенций, выработки индивидуального стиля поведения при коллективном решении задач трудовой деятельности. Обязательным элементом игровых технологий является «обратная связь», т.е. обсуждение итогов, результатов игры с целью выявления проблемных образовательных зон, проблемных аспектов профессионально-личностного роста будущего специалиста и разработки коррекционно-развивающей программы по устранению «образовательных пробелов» в его профессиональной подготовленности.

В игровых технологиях достаточно ярко проявляются как особенности интеллектуальной

сферы будущего специалиста, так и вся личность, индивидуальная спецификация студента в целом. Игры-тренинги, ориентированные на выработку конкретных профессиональных умений, компетенций будущего экономиста по применению математического инструментария для решения определенных задач профессиональной деятельности (например, игры-тренинги для специалистов в сфере актуарных расчетов), позволяют, кроме всего прочего, активизировать рефлексивные процессы, формировать у студентов адекватную самооценку своих учебных и профессиональных достижений. При этом подчеркнем, что игровые технологии не подменяет традиционные методы обучения, а рационально их дополняют, расширяя педагогический арсенал преподавателя вуза, позволяя более эффективно достигать поставленной цели конкретного занятия и всего учебного курса.

Реализация в вузе игровых профессионально-прикладных образовательных технологий предполагает наличие у студента гибкости мыслительных и поведенческих реакций в решении вопроса о том, как использовать тот или иной учебный материал (предметные знания), обращаясь к своему прошлому, ориентируя себя к «профессионально-имитационному игровому» настоящему и реальному профессиональному прогнозу будущего в процессе игры.

В целом же игровые технологии выполняют учебно-познавательную, воспитательную, развивающую, профессионально-адаптационную, исследовательскую функции, а также функцию контроля. В процессе игры, опираясь на особенности имитационно-профессиональных моделей реалий трудовой деятельности, студенты вырабатывают следующие умения и навыки: многофакторный анализ определенного типа профессиональных задач; установление связей между различными сферами профессиональной деятельности и параметрами, которые в конкретной деятельности в явном виде не проявляются; сбор и анализ информации, необходимой для принятия решений в процессе игры; принятие решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценка эффективности принимаемых решений; работа в коллективе, выработка коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления; навыки абстрактного, образного и профессионально-ориентированного мышления как основы эффективного, творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений в трудовой сфере.

Таким образом, с помощью игровых технологий можно формировать достаточно широкий спектр умений, навыков, компетенций, профессионально важных качеств и свойств личности будущего специалиста в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы, сюжеты, содержательный базис закладываются в основу ее разработчиками и преподавателями.

В процессе формирования в вузе профессионально-прикладной математической культуры у будущих специалистов в сфере бизнес-информатики достаточно продуктивны *технологии контекстного обучения*, поскольку целенаправленное и осознанное освоение студентом функционально-прикладных основ профессиональной деятельности невозможно вне контекста его жизненной и социокультурной ситуации.

Цель реализации в вузе контекстных технологий заключается в стремлении преподавателя преодолеть противоречия: а) между формами учебной деятельности студентов в вузе и формами будущей профессиональной деятельности выпускников (как правило, формы учебной деятельности в вузе *не адекватны* реальным формам профессиональной деятельности); б) между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям и др.) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность.

Реализация в учебном процессе современного вуза технологий контекстного обучения (А.А. Вербицкий [1]) предполагает, что знания усваиваются студентами в контексте разрешения *моделируемых учебно-профессиональных ситуаций*, что обуславливает развитие профессиональной мотивации и профессионального мышления будущего специалиста, личностных смыслов процесса обучения. Содержательную основу технологий контекстного обучения составляют следующие типы проблемных (квазипрофессиональных) ситуаций: *интеллектуальные ситуации* (содержат сведения когнитивного характера о будущей профессиональной деятельности, о сущности функциональных обязанностях специалиста, о требованиях к профессионально важным качествам и компетенциям специалиста и т.п., а также предполагают самоанализ студентом своей профессиональной подготовленности к трудовой деятельности); *эмоционально-личностные ситуации,* (способствуют формированию положительного отношения к будущей профессии, осознанию трудностей адаптации к реальным условиям труда); *регулятивно-поведенческие ситуации* (предусматривают выбор модели поведения в конкретных деловых ситуациях, способствуют повышению адаптивных возможностей студентов).

Разновидностями учебно-профессиональных ситуаций являются ситуации аргументированного убеждения, ситуации принятия решения.

В целом же профессиональный контекст, который воссоздается в учебном процессе вуза при реализации технологий контекстного обучения, состоит из: а) социального контекста (отражает нормы отношений и социальных действий в конкретном сегменте экономики, а также их ценностную ориентацию, характеризует социально-психологические качества и характеристики специалистов конкретного профессионального сообщества); б) содержательно-функционального контекста (отражает этапность освоения технологий выполнения собственно трудовых процессов; характеризует морально-этические правила и нормы должностного поведения и взаимоотношений специалистов как представителей конкретного профессионального сообщества).

В целом же при реализации технологии контекстного обучения: студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде сценариев развертывания различных аспектов будущей профессиональной деятельности; используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности; студент накапливает опыт использования учебной информации в профессиональной деятельности, что обеспечивает превращение объективных значений учебной информации, в личностные смыслы трудовой деятельности.

В профессионально-математической подготовке будущих экономистов особенно важны *проектные педагогические технологии* (их теоретико-методологические основы достаточно подробно освещены в работы Е.С. Полат, И.Д. Чечель и др.). В основе проектной технологии лежит умение студента ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания. При выполнении проекта деятельность студентов может быть индивидуальной, парной или групповой. Работа выполняется в течение определенного отрезка времени и направлена на решение конкретной учебно-профессиональной (в нашем случае, конкретной профессионально-экономической) проблемы.

Преподаватель математических дисциплин, применяющий в своей педагогической практике проектную технологию (метод проектов), должен уметь: четко определить, чему должны научиться студенты в результате выполнения проекта; создать мотивацию для качественного выполнения студентами проекта; создать образовательную среду, максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности; уметь использовать простые примеры для объяснения сложных явлений экономической действительности; организовать проектную работу в группах или индивидуально; уметь грамотно консультировать; иметь критерии объективной оценки полученного результата проекта. Фактически преподавателю вуза становятся необходимыми навыки педагога-исследователя.

Для формирования профессионально-прикладной математической культуры будущих специалистов в сфере бизнес-информатики наиболее эффективны следующие виды проектной деятельности студентов:

- *информационно-аналитические* проекты (студенты осваивают различные методы получения профессионально-значимой информации и способы ее обработки: анализ нормативно-правовых и финансово-экономических документов, компьютерных баз данных, научно-методических, монографических литературных источников, интервью с экономистами-практиками, анализ материалов специальных профессиональных журналов; способы презентации профессионально-значимой информации: доклад, публикация, Интернет-форумы и пр.);

- *имитационно-игровые* проекты (студенты в группах разрабатывают содержание и сценарий проведения деловой игры, предполагавшей распределение ролей, например, «клиент банка», «бизнес-консультант», «брокер», «дилер», «хеджер», «актуарий», «управляющий портфелями клиентов биржи ценных бумаг»; решение в ходе игры конкретной профессионально-экономической задачи, обоснование профессионально-целесообразных действий специалиста);

- *специализированные практико-ориентированные* проекты (результат проекта – это обоснование и разработка плана реализации конкретного экономико-математического проекта, например, математическое моделирование рынка ценных бумаг; системный анализ инвестиционной стратегии, в ходе презентации проекта показаны способы его реализации в учреждении финансово-экономической сферы; дана внешняя экспертная оценка проекта специалистами-практиками).

Умение организовать проектную деятельность студентов – показатель высокой квалификации преподавателя, его способности использовать развивающие технологии профессионально-ориентированного обучения.

В дидактическом обеспечении процесса формирования в вузе профессионально-математической культуры будущих специалистов экономического профиля ведущая роль принадлежит *кейс-технологиям* (от английского case – случай, ситуация). Кейс-технологии базируются на разборе студентами конкретных ситуаций, которые специально подобраны преподавателем на основе фактического материала из реальной профессиональной практики с целью обучения будущих специалистов проводить многофакторный анализ ситуаций, действовать в «команде», принимать профессионально взвешенные решения.

Кейс (как дидактический инструментарий) представляет собой результат научно-методической деятельности преподавателя. Как интеллектуальный продукт учебно-профессиональный кейс имеет свои источники: анализ научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме; аналитические отчеты о деятельности различных корпораций, ведомств и др.; художественная и публицистическая литература, оперативная информация из СМИ и др.

Нет жестко регламентированного стандарта представления кейсов для аудитории студентов. Как, правило, кейсы представляются в печатном виде или на электронных носителях, а включение в текст кейса фотографий, диаграмм, таблиц делает его более наглядным для студентов.

Суть кейс-технологии состоит в том, что совместными усилиями студенты в микро-группах анализируют ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел в реалиях профессиональной деятельности специалистов в сфере бизнес-информатики, вырабатывают ее практическое решение. Окончание процесса работы с кейсом – это оценка предложенных различными студенческими микро-группами алгоритмов решения ситуации и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы, а также сравнение выбранного варианта с реальным выбором профессионалов, который был практически реализован в той ситуации, которая послужила основой учебного кейса.

Цели, достигаемые при использовании кейс-технологий: осознание студентами многозначности возникающих в реальной профессиональной деятельности проблем и жизненных ситуаций; развитие у студентов критического, самостоятельного, аналитического мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказать свою; формирование умений поиска и выработки альтернативных решений, выработка навыков простейших обобщений; развитие способности и готовности к принятию решения и его оценки; развитие социальных компетенций при работе в группе (включая учебу у других и с другими).

Задачи, решаемые в процессе реализации кейс-технологий: обучение студентов умениям и навыкам осуществления причинно-следственного анализа (установление причин, которые привели к возникновению данной ситуации, определение последствий ее развертывания); освоение сущности праксеологического анализа (диагностика содержания деятельности специалистов в заданной ситуации, ее моделирование и оптимизация); формирование и развитие умений проводить прогностический анализ (подготовка предположений (версий) относительно вероятного, потенциального и желательного будущего при разрешении обсуждаемой ситуации); обучение студентов умениям и навыкам проведения системного анализа (определение сущностных характеристик, структуры ситуации, специфики взаимодействия участников ситуации с окружающей и внутренней средой и др.); обучение студентов умениям рекомендательного анализа (выработка рекомендаций относительно поведения действующих лиц ситуации).

В целом же учебно-профессиональный кейс должен удовлетворять следующим требованиям: кейс должен содержать описание реальной проблемы, опыт в разрешении которой является существенным для будущей профессиональной деятельности студентов или ценен для них в личностном плане; кейс должен быть ориентирован на достижение конкретных профессионально-образовательных целей и учитывать особенности и уровень подготовленности студентов, иметь соответствующий уровень трудности; содержание кейса должно стимулировать, «провоцировать» дискуссию, обеспечивать, как правило, вариативность в поиске путей решения проблемы, спорность оценок и возможность альтернативных решений; содержание кейса должно быть четко структурировано, понятно изложено, вызывать заинтересованность; кейс не должен устаревать слишком быстро.

Кейс-технологию можно рассматривать как синергетическую технологию (синтез технологий коллективного обучения, развивающего обучения, исследовательской аналитической технологии, технологии «создания успеха»), суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в профессионально-ориентированную ситуацию, в формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п. Однако, следует заметить, что, по мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (AIBEc) в Москве Питера Эксмана,

нельзя тратить все учебное время только на разбор конкретных примеров (кейсов), потому что это может привести к формированию стереотипного, предвзятого подхода к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения и проявления креативности.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-технологий включает в себя две фазы. Первая представляет собой сложную внеаудиторную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа, состоящую из научно-исследовательской, конструирующей и методической частей. Особого внимания заслуживает разработка методического обеспечения самостоятельной работы студентов по анализу кейса и подготовке к обсуждению, а также методического обеспечения предстоящего занятия по его разбору. Вторая фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории при обсуждении кейса, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию или презентацию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Презентация (или представление) результатов анализа, обсуждения кейса (в частности, в рабочих микро-группах студентов) выступает очень важным аспектом реализации в учебном процессе метода case-study. Умение публично представить интеллектуальный продукт по результатам работы с кейсом (1 или 2 человека от микрогруппы), хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также «выстоять под шквалом критики», является очень ценным качеством современного специалиста. Презентация результатов анализа кейса вырабатывает у будущих специалистов навыки публичного общения, формирования своего профессионального имиджа.

Резюмируя изложенное, можно констатировать, что в каждой конкретной ситуации профессионального обучения в вузе перед преподавателем стоит проблема: как обеспечить оптимальность и эффективность решения дидактической профессионально-обучающей задачи. Надо уметь выбрать именно ту педагогическую технологию профессионально-ориентированного обучения, которая в данной ситуации наиболее целесообразна, и, главное, – обеспечить высокую действенность ее реализации в работе с определенной учебной группой студентов или индивидуально с конкретным студентом.

Однако ни одна технология профессионально-прикладного обучения сама по себе не дает гарантии успеха – обязательно нужно профессионально-педагогическое мастерство, искусство преподавателя, чтобы добиться необходимого результата в сложнейшей системе взаимодействия с обучающимися в учреждении профессионального образования.

Результатами внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза педагогических технологий профессионально-ориентированного обучения являются: повышение уровня сформированности основ профессиональной культуры, компетентности, конкурентоспособности специалиста (выпускника вуза); развитие его социальной, профессиональной мобильности, а также развитие научно-исследовательской и методической компетенций самого преподавателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. *Жукова Г.С.* Математика для студентов экономических специальностей. М., 2010.
3. *Никитина Н.И., Наведенина Е.Ю.* Некоторые аспекты формирования профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе // Вестник Тамбовского государственного университета. 2008. № 1.
4. Педагогические технологии // Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. С.Я. Батышева. М., 1999. Т. 3.
5. *Смолянинова О.Г.* Кейс метод обучения экономике. URL: http://lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECase/ECase.html (дата обращения 23.12.2012).

УДК 316.3

Овчинников Олег Михайлович

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры организации оперативной работы Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний
editor@hist-edy.ru

МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕВЕНЦИИ ИХ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются понятия «мотивация» и «потребность» с позиции педагогической превенции противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников. Подвергаются анализу взаимосвязи и соотношения данных дефиниций с позиций различных профильных специалистов, выдвигается и аргументируется авторская позиция по данной проблематике.

Ключевые слова: **мотивация, потребность, воспитание, побуждение, дезадаптированные старшеклассники, противоправное поведение.**

Ovchinnikov Oleg Mikhailovich

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of Organization of Operational Activities of the Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service
editor@hist-edy.ru

MOTIVATION-NEED SPHERE OF MALADJUSTED SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AS EDUCATIONAL PREVENTION FACTOR OF THEIR ILLEGAL CONDUCT

The article considers the concept of "motivation" and "need" from the position of educational prevention of misconduct performed by maladjusted senior high school students. The correlations and interconnections of the given definitions studied from the viewpoints of various specialized experts have been analyzed; the author's position concerning the given issue has been presented and proved.

Key words: **motivation, need, education, motive, maladjusted senior high school students, illegal behavior.**

Мотивационно-потребностная сфера далеко не случайно стала объектом нашего интереса в рамках обозначенной проблематики. Понимание и уяснение внутреннего механизма, побуждающего дезадаптированного подростка к тем или иным действиям, позволит определить приоритетные базисные ориентиры педагогической превенции его противоправного поведения и обеспечить достижение целей профилактической работы.

Весьма значимыми в данной связи представляются слова В.А. Сухомлинского: «… Многие учителя пытаются воспитывать невоспитуемых. Воспитание же заключается в том, чтобы выработать, оттачивать у человека способность быть воспитуемым» [1]. Исследователь, развивая свою мысль, полагает, что «невоспитуемый подросток» таковым является по причине отсутствия мотива и смысла быть другим, он не воспринимает педагогическое воздействие потому, что оно непонятно для него.

Развивая данную мысль, С.Л. Рубинштейн уточняет, «для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях» [2]. Важно понимать, что данная идея не может быть ограничена рамками образовательного процесса, а должна быть положена в основу постоянного взаимодействия между старшеклассником и педагогом.

Отдельные аспекты мотивационно-потребностной сферы нашли свое отражение в трудах А.Г. Власкина, А.Н. Малюкова, Д.И. Фельдштейна. По мнению А.Г. Власкина, «подросток хочет и должен стать взрослым». С одной стороны, он стремится стать независимым, самостоятельным, найти себя. С другой стороны, найти себя – это значит найти свое место в обществе, что связано с принятием (индентификацией) целей, норм общества, социальных ролей» [3]. Очевидно, что реализация целей, поставленных несовершеннолетним перед собой невозможна без отождествления его с окружающим социумом, принятием правил и закономерностей человеческого общежития.

Разделяет это мнение и Д.И. Фельдштейн, который констатирует, что стремление индивида, находящегося на черте юношества и взрослости утвердить себя в социуме является доминантой, определяющей его витальную активность [4].

Весьма интересной представляется позиция А.Н. Малюкова, который описывает процесс метаморфозы мировоззрения подростка следующим образом: «хрестоматийным стало положение о том, что дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, а подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений, требуя признания своего равенства,

своей самостоятельности. Но эти отношения могут быть различными, а их уровень имеет конкретно-исторический характер и зависит от системы ценностей, принятых в той или иной социальной общности» [5].

Традиционно термин «мотивация» имеет несколько смысловых наполнений. Во-первых, под ним может пониматься комплекс всех мотивов человека, актуализирующих и определяющих направленность его деятельности. Во-вторых, это явление можно рассматривать как общую мотивацию, присущую конкретному индивиду, т.е. как совокупность устойчивых мотивов, отражающих его устремления и формирующих, закрепляющих основные направления его деятельности. Представляется, что именно общая мотивация старшеклассников должна быть объектом педагогического воздействия, т.к. она детерминирует основные виды активности индивида.

Говоря о необходимости повышения эффективности воспитательной работы, будет целесообразным уточнить, что с мотивационным фактором неразрывно связаны потребности индивида. Под потребностями человека традиционно понимается состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности [6].

Потребности определяются жизненными ориентирами человека, обуславливают его стремление к созданию ситуаций, в которых они могли бы быть реализованы. Потребности могут выступать как регуляторы внутреннего состояния подростка, которое меняется в зависимости от конкретной обстановки, путем угнетения устремлений не соответствующих жизненной позиции индивида и закрепления тех из них, которые тождественны потребностям подростка.

Потребности могут быть представлены в виде ценностей, установок, убеждений. При этом отношение к повседневной действительности проявляется в поведении индивида, побуждаемом мотивами – особыми формами отражения потребностей. В этой связи К.А. Абульханова уточняет, что «жизненные потребности конкретизируются в притязаниях, превращаясь в типичные личностные направленности, побуждения, стратегии, которыми реализуются эти потребности» [7].

Опираясь на изложенное выше, позволим себе констатировать, что потребность обуславливает возникновение мотивов деятельности индивида. Переживание ведущей потребности порождает значимое для человека потребностное состояние, которое оказывает большое влияние на его отношение к объектам и предметам, способным удовлетворить эту потребность. В структуре потребностной сферы дезадаптированных старшеклассников ведущая роль принадлежит элементарным витальным потребностям при отсутствии или крайней бедности духовных и значительное место занимают извращенные потребности, в частности в алкоголе и наркотиках, что, впоследствии, закономерно приводит к противоправному поведению, причины и условия которого, в целом, идентичны и для взрослого населения.

Вместе с тем особенности личностных характеристик дезадаптированных старшеклассников придают определенную специфику формирования у них противоправного поведения, что требует особого подхода к организации профилактической работы среди данной возрастной группы. Проведенное нами исследование показало, что, как правило, противоправное поведение старшеклассников обуславливает следующая мотивация: желание следовать традициям; подражать; для храбрости; желание утвердиться в группе товарищей; желание избавиться от скуки, снять напряжение. Наиболее сильным из них является социально-психологический механизм подражания взрослым. Неправомерный тип поведения некоторых взрослых, атмосфера криминальной романтики, блатной жаргон, яркие татуировки делают противоправный образ жизни в глазах подростков неотъемлемым атрибутом будущей взрослой витальной активности.

Существенное влияние на переход от редких правонарушений к систематическим оказывают мотивы, связанные с образом жизни, характером ценностных ориентации, уровнем развития старшеклассников, возможностями удовлетворения их потребностей. На процесс преобразования потребности в мотив, помимо субъективной ее значимости, серьезное влияние оказывает конкретная жизненная ситуация.

Так образуется замкнутая цепочка: потребность – личностный смысл – ситуация. На формирование мотивов противоправного поведения на этом этапе воздействуют в основном нарушения равновесия между различными видами потребностей, актуализация второстепенных потребностей и искаженное восприятие или недооценка конкретной жизненной ситуации.

Появлением мотивов поведения процесс формирования мотивационной сферы не заканчивается. При совершении противоправного поступка и особенно после него первоначально возникшие потребности могут измениться или уступить место другим. Так, старшеклассник, совершив проступок, боится наказания. Новая потребность – избежать наказания – порождает новый мотив, который является мощным «активатором» всего последующего, в том числе и противоправного,

поведения. Изложенное позволяет констатировать, что существенное значение для педагогической превенции противоправного поведении дезадаптированных старшеклассников и их реабилитации имеет мотивационно-потребностная сфера, которая у подростков сдвинута от общественного к личному, от объективного к субъективному, от культурного к естественному, от духовного к материальному, от устойчивого к ситуативному, от рационального к эмоциональному. При коррекции мотивообразования следует учитывать, что непосредственной побуждающей силой поведения являются интересы, эмоции, требования, привычки, актуальные потребности, трансформированные в конкретный мотив.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Сухомлинский В.А.* Антология гуманной педагогики. М., 1977.
2. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
3. *Власкин А.Г.* Нравственное воспитание подростков. М., 1978.
4. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.
5. *Малюков А.Н.* Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна, 1999.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
7. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М., 1999.

УДК 372.881.111.1

Попова Татьяна Петровна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, НИУ ВШЭ «Национальный исследовательский университет ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ» Нижегородский филиал
editor@hist-edy.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ (НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

В статье раскрыта специфика компетентностного подхода в обучении, который предполагает создание новой образовательной модели специалиста, названы основные его положения и преимущества, показана необходимость применения данного подхода в обучении иностранным языкам (ИЯ) в вузе. В статье рассмотрены характеристики и структура иноязычной коммуникативной компетенции как цели обучения ИЯ, названы виды компетенций студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), компетенция/компетентность, компетентностный подход.**

Popova Tatiana Petrovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National Research University "Higher School of Economics" (Nizhny Novgorod affiliated branch)
editor@hist-edy.ru

THE NECESSITY FOR USING COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES (NON-LINGUISTIC UNIVERSITY)

Specific features of competency-based approach to education which means creating a new educational model of a specialist are presented in this paper. The main principles and advantages of the approach are described; the necessity of applying the given approach in teaching foreign languages is shown. Characteristics and structure of foreign language communicative competence as a goal in teaching foreign languages are given; the types of competencies of nonlinguistic university students are named.

Key words: **foreign language communicative competence, competence/competency, competency-based approach.**

В теории и практике языкового образования сложился многообразный опыт разработки и использования эффективных подходов, методов, технологий, моделей в обучении иностранным языкам: развивающий подход, изученный Р.П. Мильрудом; лингвострановедческий, описанный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым; социо-культурный, исследованный В.В. Сафоновой; личностно-деятельностный, разработанный И.А. Зимней, теория контекстного обучения А.А. Вербицкого и др.

На современном этапе развития методической науки важным фактором, определяющим характер системы образования, является социально-экономическая ситуация в стране. В современном образовательном пространстве многих стран доминирует идея о качественном образовании как важном условии профессионального успеха. Одним из наиболее эффективных путей достижения этой цели признается компетентностный подход, который предполагает создание новой образовательной модели специалиста, обладающего сформированной профессиональной компетентностью. В документах по модернизации образования четко выделены три приоритетных направления образования: «информатизация образования, обучение иностранным языкам, овладение социально-экономическими знаниями» [1].

Цель данной работы – определить причины внедрения компетентностного подхода в обучение ИЯ и показать на примере неязыковых вузов (НИУ ВШЭ) каким образом современные программы отражают эту необходимость. Для достижения поставленной цели следует рассмотреть сущность компетентностного подхода в обучении иностранным языкам, точки зрения ведущих методистов на понятия «компетенции» и «компетентности», а также выделить набор формируемых компетенций/компетентностей для целей подготовки бакалавров в неязыковом вузе.

Компетентностный подход ориентируется на цели образования и оперирует такими понятиями как самоопределение, самоактуализация, социализация, индивидуализация. Необходимость использования этого подхода диктует современная действительность, в которой знания, получаемые в высшей школе, устаревают к моменту начала трудовой деятельности выпускников вузов.

К положениям компетентностного подхода, определяющим цели образования относятся следующие:

- подготовка выпускников к осознанию ими собственной индивидуальности, своих возможностей и способностей, стремлений их полнее развить и реализовать;
- формирование готовности к овладению типичными видами социальной деятельности, к смене возможных видов деятельности;

- формирование готовности и способности принимать самостоятельные решения, высказывать независимые суждения и при этом участвовать в общем деле, выстраивать отношения с другими участниками совместной деятельности [2].

В силу того, что компетентностный подход тесно связан с подготовкой студента не только в качестве профессионала, но и как личности и члена социума, по сути, он является *гуманитарным* подходом. *Спецификой* компетентностного подхода является формирование у студентов знаний в области гуманитарных ценностей, развитие общего кругозора, креативных способностей, а также способности к самообразованию и самовоспитанию.

К условиям перехода к новой модели обучения, которые уже созрели в российском обществе, по мнению А.А. Вербицкого, относятся следующие факторы:

- качество образования не удовлетворяет ожиданиям общества и гражданина;
- накопление инновационного эмпирического опыта, на который опирается психолого-педагогическая теория;
- в основе инновационной модели обучения лежит развитая и мощная психолого-педагогическая теория.

В Европе пришли к выводу о том, что молодому современному человеку для нормальной жизнедеятельности необходимы три вида компетенций: *ключевые* – воспитанность, моральные и нравственные устои, способность жить в социуме; *профессиональные* – учебная и трудовая компетентность; *социальные* – взаимодействие с обществом и другими людьми [3].

По мнению И.А. Зимней, необходимость использования компетентностного подхода определяется несколькими факторами. К таковым можно отнести, в первую очередь, общеевропейскую и мировую тенденцию интеграции и глобализации мировой экономики и смену образовательной парадигмы. Переход от принципа адаптивности к принципу компетентности означает необходимость изменения подхода (как позиции, точки зрения). Кроме того, Современная концепция Российского образования ***предписывает*** внедрение компетенций и компетентностного подхода в процесс обучения [4].

Поскольку в настоящее время нет единообразия в определении терминов «компетенция» и «компетентность», рассмотрим различные точки зрения на эту проблему.

В лингвистике чаще описываются соответствующие компетенции, в то время как психологи склонны говорить больше о компетентностях. Термин «компетенция» может означать знания, навыки, умения, владение ИЯ. Некоторые авторы *отождествляют* компетенцию и компетентность, другие *различают* их. Ряд авторов рассматривают компетенцию (знание своего языка) и компетентность (употребление, реальное использование языка) как дихотомию *язык – речь*. А.В. Хуторской определяет «компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов» [5]. По мнению В.М. Ростовцевой, это понятие можно интерпретировать как «совокупность знаний, навыков, умений и качеств (личностных и профессионально значимых), а также способность к присвоению новых знаний и опыта и готовность к их реализации на практике» [6].

Таким образом, под компетенцией часто понимается совокупность профессиональных умений, необходимых для выполнения определенного вида деятельности, а компетентность рассматривается как качество личности, отражающее его способность к выполнению той или иной деятельности. И.А. Зимняя трактует «компетентность» как основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека [7].

В данной работе эти термины употребляются как синонимы.

В своем становлении понятие компетентностного подхода в обучении ИЯ, прошло несколько этапов:

- первый этап (1960 – 1970 гг.) – введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции, создание предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;
- второй этап (1970 – 1990 гг.) – использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;
- третий этап (с 1990 гг.) – в документах Совета Европы компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [8].

С 2011 г. осуществляется переход российских вузов на двухуровневую систему высшего образования по Федеральным государственным образовательным стандартам III-го поколения

(ФГОС-III), где определяются требования к компетенциям выпускников основных образовательных программ. В них подчеркивается, что предъявляемые требования относятся не только к основной специальной подготовке выпускников вузов, но и к дополнительным навыкам, таким как способность к коммуникации, работа в команде, владение иностранным языком, и к другим компетенциям, т.н. «soft skills».

Таким образом, мы приходим к понятию «глобальная компетентность», что означает не только овладение профессией, но и умение эффективно общаться, выходить из затруднительных положений, способность к сотрудничеству и др. В «Стратегиях модернизации содержания общего образования …» компетентность также включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Во всех этих и других документах прослеживается прямая корреляция с европейской концепцией формирования компетентностей.

Применительно к ИЯ, для современного специалиста важна не столько теоретическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания, навыки и умения в ИЯ для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности профессионального общения. Данное требование отражено в действующей «Примерной программе по ИЯ для вузов неязыковых специальностей», где говорится, что владение ИЯ является обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля, а целью вузовского курса обучения является формирование ИКК студентов, необходимой для квалифицированной профессиональной и научной деятельности, а также для целей самообразования [9].

Согласно примерной рабочей программе для неязыковых вузов, составленной в 2009 г. под руководством С.Г. Тер-Минасовой, следующие компетенции являются необходимыми для студентов: *коммуникативная, когнитивная, информационная, социокультурная, профессиональная и общекультурная* [10, с. 3].

Поскольку целью обучения ИЯ является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), мы полагаем целесообразным в данной работе рассмотреть ее характеристики и структуру.

Большое количество существующих в отечественной науке определений ИКК свидетельствует, с одной стороны, об интересе ученых к данной проблеме, а с другой стороны, о неконкретности категориального аппарата наук, где это понятие является основополагающим.

Обратимся к трактовке понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» разными учеными в разное время.

Д. Хаймс одним из первых определяет ИКК как способность обучаемого адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях и его умение организовывать речевое общение с учетом социокультурных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [11].

Термин ИКК претерпевает переосмысление по мере того, как изменяется социальная действительность, уточняются цели обучения ИЯ в обществе. Теоретики и практики отечественного языкового образования (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова и др.) связывают ИКК со способностью личности к изучению ИЯ и к общению на нем с представителями других культур.

В.В. Сафонова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения» [12].

Хотя все исследователи иноязычной коммуникативной компетенции придерживаются точки зрения о многокомпонентном составе ИКК, единообразия в выделении этих компонентов не наблюдается.

Большинство исследователей к базисным составляющим ИКК относят: *языковую (грамматическую, лингвистическую); речевую (прагматическую, стратегическую); социокультурную (социолингвистическую, лингвострановедческую)* компетенции.

Языковую (Д.И. Изаренков, В.В Сафонова), *грамматическую* (M. Canale, M. Swain 1980, S.J Savignon, J.A Van Ek., L.M. Trim) или лингвистическую (И.Л.Бим) компетенцию определяют как знание единиц языка фонетического, грамматического, лексического уровней, знание правил; владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания текста; способности выступать основой для дальнейшего языкового самосовершенствования личности обучающегося.

В состав *речевой* иноязычной компетенции, под которой В.В. Сафонова подразумевает осознание общего и специфического в правилах речевого поведения в изучаемых сферах бытового и

социально значимого общения, а также оперативное владение этими правилами, порождать и варьировать иноязычную речь и коммуникативно корректно интерпретировать содержание аутентичной речи на ИЯ, некоторые исследователи включают также *стратегическую* и *прагматическую* компетенции.

Третьим ключевым компонентом ИКК является *социокультурная* компетенция. Убедительной представляется точка зрения, рассматривающая *социолингвистическую и лингвострановедческую* компетенции как составные части *социокультурной* ИКК, поскольку для того, чтобы адекватно вписываться в мировое коммуникативное пространство, необходим весь комплекс знаний, навыков и умений в этой области. Кроме этого можно добавить в состав *социокультурной* компетенции *общекультурный и предметный* компоненты [13].

В составе *речевой* ИКК можно также выделить *компенсаторную* компетенцию – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения (И.Л. Бим) и *дискурсивную* компетенцию, т.е. способность пользоваться нормами речи для построения логического по форме и содержанию собственного текста и толкования смысла высказывания (J.A. Van Ek). Эти же ученые отдельно рассматривают *тематическую* компетенцию, которая предполагает владение лингвистической информацией, в том числе и страноведческой, *учебную* компетенцию – умение учиться, а также *социальную* компетенцию.

Таким образом, в каждой из проанализированных моделей, имеется от трех до шести базовых компонентов ИКК.

В исследованиях, проведенных с начала XXI в., ИКК предстает в виде совокупности одноуровневых компетенций: *языковая/лингвистическая, речевая/социокультурная, учебно-познавательная/информационная, компенсаторная/стратегическая, интерактивная/социальная* [14].

Решение вопроса о том, сколько и какие компетенции должны быть включены в программу обучения ИЯ конкретного вуза, зависит, прежде всего, от профиля учебного заведения. При этом следует учитывать, что компетенция как способность и готовность к мобилизации декларативных и операционных знаний, умений и качеств, необходимых для решения конкретной задачи, осуществления действий, обеспечивающих ориентировку в профессиональной деятельности и готовность к овладению этой деятельностью, *является* составным компонентом компетентности, понимаемой как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, как высокий уровень актуализации компетенций, способность эффективно выполнять профессиональную деятельность» [15, с. 21].

Мы полагаем, что коммуникативная компетенция экономиста/юриста, включает в себя умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Общая профессиональная компетентность специалиста экономического/юридического профиля предполагает также включение в коммуникативный компонент умений проведения деловых встреч, переговоров, ведения деловой переписки с использованием профессионального подъязыка, общения по телефону в соответствии с нормами и культурой речи.

Как изложено в Программе дисциплины «иностранный язык», курс английского языка в рамках бакалавриата в НИУ ВШЭ (Нижегородский филиал) направлен на формирование у студентов ИКК, которая рассматривается не как абстрактная сумма знаний, умений и навыков, а как совокупность личных качеств студентов (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способностей) и определяется как способность решать проблемы и самостоятельно находить ответы на вопросы, возникающие в процессе учебного, социально-культурного и профессионального или бытового общения на иностранном языке, что в основе предполагает развитие следующих компетенций:

- **языковая** компетенция*: знание лексических, грамматических и фонетических единиц, а также навыки и умения их использования при порождении и восприятии иноязычных высказываний;*
- **речевая** компетенция: *способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной профессионально значимой коммуникации на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании;*
- **стратегическая** компетенция: *способность использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации пробелов, связанных с недостаточным владением ино-*

странным языком;

- **прагматическая** компетенция: *умение использовать язык в определенных функциональных целях в зависимости от особенностей социального и профессионального взаимодействия: от ситуации, статуса собеседников и адресата речи и других факторов, относящихся к прагматике речевого общения, а также в учебной, научной, и профессиональной деятельности, в частности, дальнейшем обучении в магистратуре и аспирантуре.*
- **социокультурная** компетенция: *способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с культурными параметрами взаимодействия в сфере профессиональной коммуникации.*

Что касается технологий обучения и методических приемов по реализации компетентностного подхода, то мы считаем, что обучение следует проводить в несколько этапов, начиная с базового языка (1-2 курсы) и заканчивая языком специальности (3-4 курсы). По окончании курса обучения, студент защищает диплом по специальности на ИЯ.

В НИУ ВШЭ принята модульная организация системы обучения, которая позволяет разделить учебный процесс на этапы, конкретизировать цели и задачи для каждого из них, адекватно оценить учебные достижения и усилить межпредметные связи.

Среди способов реализации компетентностного подхода, используемых непосредственно на занятиях ИЯ на всех факультетах НИУ ВШЭ можно назвать: *игровые технологии (ролевые и деловые игры), драматизация и симуляция профессионально ориентированных ситуаций (разбор судебных дел, ведение судебных заседаний, ведение переговоров, организация PR кампаний, участие в ярмарках работодателей для студентов и т.п.), проблемное обучение (нахождение выхода из кризисного положения в команде), организацию проектов (коллективных и индивидуальных и их защита), диспуты, дискуссии, встречи с носителями языка – представителями профессии студентов, презентации.*

В области письменной речи: – *написание деловых писем, служебных записок, отчетов, эссе (с последующей защитой); электронных сообщений, факсов, докладов, рефератов, составление заявлений и пр.*

Существенно повышает мотивацию к изучению ИЯ участие студентов НИУ ВШЭ Нижегородского филиала в ежегодных факультетских конференциях по ИЯ, затем в общеуниверситетской и, наконец, в итоговой конференции “Business English in the Business World” в головном вузе НИУ ВШЭ в Москве.

В плане индивидуализации процесса обучения ИЯ *каждому студенту* предоставляется возможность подготовиться к сдаче международного экзамена по английскому языку (BEC – для экономистов, ILEC – для юристов и др.) на базе центра языковой подготовки.

Кембриджский сертификат дает российскому выпускнику дополнительное конкурентное преимущество, т.к. многие компании стремятся выйти на международный рынок, и работодатели должны быть уверены, что их сотрудники владеют языком международного общения на уровне, признаваемом международным сообществом.

Формы контроля ИКК в НИУ ВШЭ максимально приближены к формату международных экзаменов. В области говорения это – составление мини-презентаций по заданной теме, проведение дискуссии с партнером по определенной ситуации, связанной с их будущей профессией, ведение беседы с экзаменаторами по проблемам, связанным с тематикой пройденного курса ИЯ. В письменной форме выполняются тесты по аудированию и чтению, а также составляются письменные сообщения (официальные письма, служебные записки, отчеты, электронные сообщения и др.). Уровень заданий на экзамене после третьего курса – пороговый-продвинутый или B2 – “Vantage” (классификация CEF) / ”Upper-Intermediate” (классификация ESOL).

В учебном процессе используются УМК, в концепцию которых уже заложена ориентация на формирование необходимых компетенций, предусмотренных форматом международных экзаменов по ИЯ. Для экономических специальностей – это учебник Intelligent Business (многоуровневый), для юридического факультета – это Introduction to International Legal English by A. Krois-Linder.

Набор видов коммуникативной иноязычной деятельности, предлагаемый студентам, имеет личностно-ориентированную и профессиональную направленность.

В целях более эффективного администрирования каждой дисциплины в НИУ ВШЭ была создана специальная компьютерная система «Learning Management System», в которой студенты общаются (в том числе в режиме реального времени) с преподавателем и с сокурсниками, выполняют краткосрочные и долговременные задания, проекты, пользуются ресурсами библиотеки, встроенной в данную систему, получают обратную связь в виде комментариев, анализа, оценки в

электронном журнале, пожеланий по поводу выполненной работы, сами оценивают результаты своей учебной деятельности с помощью ключей, заложенных в программу. Также студенты имеют несколько попыток выполнить то или иное задание. При этом для них доступны любые режимы взаимодействия, как с преподавателями, так и между собой. Каждый преподаватель НИУ ВШЭ прошел стажировку по освоению этой системы.

Единство и разнообразие образовательной стратегии преподавания английского языка в НИУ ВШЭ подразумевает:

- единство для всех факультетов базовой концепции, организации курса, а также критериев оценки, форм и инструментов контроля;
- гибкость стратегии, предполагающей учет специфических целей и задач различных факультетов при разработке содержания конкретного курса, а также дополнение основного курса курсами по выбору, предоставляемыми на коммерческой основе центром языковой подготовки НИУ ВШЭ.

На основании изложенного можно заключить, что необходимость практической направленности образования означает расширение его содержания личностными составляющими. При этом, компетентность рассматривается как конечная цель профессиональной подготовки и дальнейшего самосовершенствования, предполагающий высокий уровень актуализации компетенций.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам для условий неязыкового вуза обладает рядом преимуществ, таких как:

- личностно-ориентированная направленность обучения;
- возможность выбора индивидуальной образовательной стратегии;
- развитие потенциально значимых качеств каждого обучающегося;
- формирование профессиональных и общекультурных компетенций;
- ориентация на востребованность профессии в обществе и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

компетентностный подход в настоящее время закономерно является основой обучения иностранным языкам в неязыковом вузе;

процесс обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей следует строить с учетом принципа личностно-ориентированного обучения, принципов студентоцентрированной направленности и непрерывности обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Федорова О.Н.* Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода: дис.… канд. педагог. наук. СПб., 2007.
2. *Лазебникова А.Ю.* Современное школьное обществознание. Вопросы теории и методики. М., 2000.
3. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2011.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. // Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения 13.12.2012).
5. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения 13.12.2012).
6. *Ростовцева В.М.* Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск, 2009.
7. *Зимняя И.А.* Указ соч.
8. Там же.
9. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла ОГСЭ в ГОС ВПО второго поколения. М., 2000.
10. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, примерная программа. / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. М., 2009.
11. *Hymes D.* On Communicative Competence // Sociolinguistics / Ed.by J.B. Pride and J.Holmes. Penguin Books Ltd., 1972.
12. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М., 2004.
13. *Сафонова В.В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.
14. *Ястребова Л.Н.* Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // Вестник ТГПУ 2012 № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ analiz-struktury-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-lingvista-prepodavatelya (дата обращения: 19.03.2013).
15. *Поршнева Е.Р.* Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: дис. … д-ра педагог. наук. Казань, 2004.

УДК 370.32; 378

Рабинович Ольга Тихоновна

кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Муромского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
editor@hist-edy.ru

Фомина Ольга Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Муромского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Есина Анна Валерьевна

аспирантка кафедры теории и истории педагогики Липецкого государственного педагогического университета

ИДЕАЛ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНИНА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В ЕГО СОЦИАЛЬНО-ЦЕННОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

В статье исследована проблема поиска идеала воспитания в российском обществе и обоснован выбор ценностей самоопределения современной студенческой молодежью на современном этапе развития России. Методами анкетирования, наблюдения и опроса получены следующие результаты: большая часть студентов (56%) находится в процессе поиска собственного идеала воспитания, практически слабо ориентируются и задумываются над вопросами поиска идеала воспитания современного гражданина российского общества. Они обосновывают для себя при выборе основ самоопределения материально-технические приоритеты, нежели духовно-нравственные ценности. Указывают на то, что их вузовскую социализацию отягощают проблемы социально-психологической неустойчивости и нестабильности в общественных отношениях. Предложена теоретическая модель решения проблемы.

Ключевые слова: **идеал воспитания, духовность, нравственность, самоопределение, добродетели, православные традиции, заповеди.**

Rabinovich Olga Tikhonovna

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Murom Institute (affiliated branch) of FSBEI HVE "Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov"
editor@hist-edy.ru

Fomina Olga Evgenyevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Murom Institute (affiliated branch) of FSBEI HVE "Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov"

Yesina Anna Valeryevna

Postgraduate Student of the Department of Theory and History of Pedagogy of Lipetsk State Pedagogical University

THE IDEAL EDUCATION OF THE MODERN CITIZEN OF THE RUSSIAN SOCIETY IN HIS SOCIAL AXIOLOGICAL SELF-DETERMINATION

The article considers the problem of finding the ideal of education in the Russian society and the choice of values of self-determination of contemporary student youth at the present stage of development of Russia has been substantiated. The methods of poll, observation and survey have produced the following results: the majority of students (56%) are in the search process for their ideal education, from the practical position they poorly focus and reflect on the issues of the search for the ideal education of the modern citizen of the Russian society. When choosing foundations for their self-determination the students would rather substantiate for themselves material and technical values than spiritual and moral ones. The article indicates that their university socialization has been burdened by the problems of social psychological instability and volatility in social relations. The theoretical model for solving the problem has been suggested.

Key words: **ideal education, spirituality, ethics, self-determination, virtues, Orthodox traditions, commandments.**

В начале XXI в. российское образование, как один из социокультурных, педагогических и духовных феноменов, вступило в новый этап своего развития, связанный с переменой менталитета общества и личности, изменением ценностных ориентаций у подрастающего поколения.

Поиск идеала воспитания, новой образовательной парадигмы идет преимущественно в двух направлениях: по пути формирования традиционных российских ценностей, имеющих сверхличностное значение, и в направлении западных ценностей, связанных с ориентацией на интеллектуальные и материальные ценности – без должной заботы о духовности. Наряду с открывшимися новыми возможностями (такими как свобода совести, открытость общества, вариативность выбора жизненного пути, широкое информационное поле СМИ и сети Интернет и др.) в России стали нарастать негативные явления, присущие «обществу потребления» [1]. Новые политические и социально-экономические реформы в России, начавшиеся в 1990-х гг., обусловили крах советских

идеалов, норм и взглядов на мир когда-то огромной страны, оставив целый народ без ориентиров и веры в светлое будущее.

Целью нашего исследования, проведенного на базе Муромского института (филиала) Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых и Липецкого государственного педагогического университета, является анализ проблемы поиска идеала воспитания в российском обществе и обоснование выбора ценностей самоопределения современной студенческой молодежью на современном этапе развития России, определение теоретических обоснований и осуществление экспериментальной проверки педагогических условий, необходимых для духовно-нравственного воспитания личности в системе высшего образования.

Методическую основу исследования составили: анализ педагогической, психологической, философской, культурологической и социологической литературы по изучаемой проблеме; изучение историко-социального опыта в поиске идеала воспитания в первой половине XIX в.; диагностические методы: анкетирование, беседы; обсервационные методы: прямое, косвенное, включенное наблюдение; интерпретационные методы: ретроспективный анализ собственного опыта педагогической деятельности; математические методы анализа данных.

Результаты анкетирования 468 студентов 1–2 курсов показали, что большая часть студентов (56%) находится в процессе поиска собственного идеала воспитания, но практически слабо ориентируются и задумываются над вопросами поиска идеала воспитания современного гражданина российского общества [3]. Они обосновывают для себя при выборе основ самоопределения материально-технические приоритеты, нежели духовно-нравственные ценности. Указывают на то, что их вузовскую социализацию отягощают проблемы социально-психологической неустойчивости и нестабильности в общественных отношениях, хотя проблема поиска идеала воспитания является актуальной в образовании и социальном воспитании человека на протяжении многих веков. Особенно социально востребованной эта проблема была в первой половине XIX в., так как в этот период развития российского государства создавалась сеть образовательных учреждений, в которых шёл поиск способов развития человека как человека культуры и представителя общества, формировалось понятие идеала воспитания средствами литературы, искусства, православия, христианства, образовательных учреждений [3].

Неприятие и разрушение в среде молодежи нравственно-культурных ценностей, которые до недавнего времени составляли основу жизни общества, поспешное копирование западных форм жизни, целенаправленно насаждающиеся в сознании молодежи модели обогащения и успеха любой ценой, недоверие многих людей друг к другу, обществу, бизнесу и государству – все это позволяет сделать ряд выводов, вызывающих глубокое беспокойство за судьбу России. Общество, в котором исчезают представления о высших ценностях и идеалах, становится уязвимым, что ведёт к взаимному непониманию и ожесточению, духовному оскудению внутреннего мира человека [4]. Существует запас абсолютных ценностей, накопленных в течение жизни многих поколений. Забвение этих ценностей и означает утрату того идеала, который есть «путеводная звезда… без которой нет твердого направления, а нет направления − нет жизни». (Л.Н. Толстой) В связи с этим, в настоящее время в теории воспитания на первый план выходит изучение такой педагогической категории как «идеал воспитания». Обращаясь к содержательной сущности «идеала», следует понимать идеал – как высшую цель достижения, к которой стремятся люди и которая руководит их деятельностью. С. Михалков обосновывал «идеал как совершенное воплощение…. Каждый народ имеет свой особенный идеал человека» [5, с. 48, 629-630].

В педагогической науке идеал служит, прежде всего для решения определённых задач педагогического процесса: постановки цели воспитания (кого и для чего воспитывать); выбора способов воспитания (положительные примеры как идеалы); стимулирования самовоспитания и самосовершенствования на протяжении всей жизни человека; регулирования поведения и деятельности.

В этой связи следует обратиться к историческим истокам формирования культуры и обоснованиям понятия «идеал воспитания». Общественные, религиозные деятели, философы, педагоги затрагивали проблему идеала воспитания с древнейших времен. Изучение данной проблемы осуществляется и в настоящее время. В некоторых работах приводятся философские обоснования проблемы идеала, в других рассматриваются различные аспекты воспитания на основе идеалов: нравственное воспитание; религиозное воспитание; патриотическое воспитание. Мы же обратимся в поисках определения идеала к историко-социальным обоснованиям поиска идеала воспитания средствами формирования духовно-нравственных ценностей, культуры, литературы, искусства и творчества, культивирования добродетелей православия и родных религий в среде студенческой молодёжи, обращённости к истокам социально-исторического знания и опыта.

Русская культура в первой половине XIX в., развиваясь во всех направлениях, занимала од-

но из ведущих мест в мире. Величайшие произведения искусства, достижения в области науки и техники заложили основу поиска идеала воспитания. Они подготовили такой взлет отечественной культуры, который пришелся на конец XIX – начало XX вв. Русская культура XIX в. отличалась, с одной стороны, прогрессивной направленностью, быстрыми темпами развития; с другой, – рядом противоречий, обусловленных особенностями исторического развития России данной эпохи.

На определение идеала воспитания и формирование культуры этого периода повлияли: дальнейшее экономическое развитие и формирование общественного движения, развитие общественной мысли различных направлений. Значительные преобразования произошли в эстетических вкусах и потребностях русского общества. Определяющее значение имели Отечественная война 1812 г. и восстание декабристов. Эти исторические события способствовали формированию передовых взглядов русского общества и росту национального русского самосознания. На выбор идеала воспитания и развитие культуры повлияли патриотические настроения, начало формирования русской идеи самоопределения и самовыражения.

Проникновение элементов капиталистических отношений в экономику способствовало развитию потребности России в грамотных и образованных людях. Но консервативно-сословные тенденции политики императоров Александра I и Николая I сдерживали развитие культуры. В России сложилась замкнутая сословная система просвещения и образования. Университеты становились основными центрами пропаганды современных научных достижений. Они формировали национальное самосознание. Зарождался слой русской интеллигенции.

Появлялись самостоятельные научные дисциплины. Осуществлялись экспедиции. Гуманитарные науки выделились в особую отрасль. Наметились устремления познавать Русскую историю. В процессе становления национальной культуры была осуществлена разработка правил русского литературного и разговорного языка. В литературе этот век называли «золотым веком». Героические события войны 1812 г. способствовали проявлению романтизма. Во второй четверти XIX в. начал утверждаться реализм. Большое значение имела деятельность литературных журналов. Отечественная литература повлияла на появление балетного, театрального искусства, отечественная музыкальная культура, русское изобразительное искусство развивались в тесной связи и под влиянием литературных произведений.

Рубеж веков оказался вехой и в развитии идеалов культуры. Новый этап характеризовался расширением культурного взаимодействия с другими странами и народами, общей демократизацией творческого процесса и более четкой дифференциацией различных его сфер.

Обосновать сущность идеала воспитания, не обращаясь к православию, не оказывается возможным. Религиозная тематика отражает исторические корни жизни общества в начале XIX в., но и современная система образования ориентирована на духовно-нравственное воспитание российских граждан.

Поиск идеала воспитания в истоках русской культуры, основанной на православии, невозможно понять, не обращаясь к наследию христианства. Исключение из воспитания и образования этих социально значимых основ приводит к тому, что молодое поколение оказывается вне мировой культуры и истории.

Поиск идеала воспитания рассматривается в христианской антропологии. В свете христианской антропологии основные вопросы воспитания получают иное освещение, получают новый смысл. Задача воспитания в свете христианской антропологии заключается в вере в детскую душу, как основе оправдания всего воспитания, в осмыслении идеала как ценности человека и его свободы. Православное воспитание реагирует на запросы времени, определяет свои представления об идеале воспитания: идет навстречу нуждам жизни общества и пытается подготовить людей нового мировосприятия с высокими нравственными навыками и понятиями.

Вопросы, связанные с проблемой духовно-нравственного развития молодого поколения, традиционно находились в центре философской научной рефлексии. Так, философы Античности (Аристотель, Платон, Гераклит, Демокрит, Эпикур и др.), Средневековья (Августин Блаженный, Фома Аквинский), Просвещения (Ф. Вольтер, Ж. Руссо и др.), Нового времени (Г. Гегель, И. Кант, К. Маркс, Ф. Ницше, Л. Фейербах, Ф. Шеллинг, И. Фихте и др.) решали вопрос о роли и месте человека в соответствии с мировоззренческими установками современной им исторической эпохи.

С конца XIX в. эта проблема стала одним из самых востребованных теоретических конструктов. Вопрос о способах связи элементов в системе «человек – мир» не утратил своей актуальности и на текущем этапе культурно-исторического процесса.

В научной литературе советского периода освещались и психологический (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, Н.И. Шевандрин и др.), и социально-психологический (И.С. Кон, А.И. Ковалева, Д.А. Леонтьев) аспекты формирования духовно-нравственных установок личности.

В отечественной педагогической теории наших дней разрабатываются системы диспозиций личности, связанные с такими понятиями, как смысловая установка, система личностных ценностей, нравственное развитие, самоопределение Ю.В. Александрова, Е.Е. Вахромов, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, С.Н. Чистякова и др.).

Е.Ю. Ястребова отмечает, что в деятельности каждой личности имеют место системообразующие факторы (цель, ценности, средства, потребность, интерес, мотив, предмет деятельности), организационные механизмы (методы, организационные и моральные принципы, механизмы мотивации), организационные формы (регламенты, правила, программы, планы). У каждой личности свое представление о том, какой она хочет быть и почему. Выбор последовательных действий и направление движения зависят от нее самой, от её самоопределения [6].

По мнению психолога А.Н. Леонтьева, сущность смысла жизни проецируется в отношении мотива деятельности к непосредственной цели ее. При этом ведущую смысложизненную нагрузку в системе «мотив – цель» несет мотив [9]. Ценностный подход позволяет увидеть личность таковой, какова она есть сейчас, какой могла бы быть и будет. Он предполагает отношение к личности как к субъекту (К.А. Абульханова-Славская, С.Д. Поляков, В.Д. Сайко и др.) [1; 4; 5; 6; 8].

С.Л. Беличева, Л.Г. Десфонтейнес, Д.И. Фельдштейн и другие авторы работ ориентированы на направленность формирования потребностей и ценностных ориентаций личности [2; 4; 8].

Проведенное нами исследование показало, что молодые люди, получившие основы среднего образования в школе, не обладают в высокой степени позитивно развивающимся мировоззрением (68% опрошенных). Наиболее важными основами в их самоопределении, по мнению студентов, являются социально-психологические проблемы и получение различного рода быстротечных удовольствий: игромания, уход в виртуальный мир (69% опрошенных), наркомания (67% респондентов), алкоголизм (64,5%); насилие (в разных формах выражения 61%), одиночество (53%), проблемы в общении со сверстниками; отсутствие условий для самореализации (47%), проблемы адаптации к новым условиям (44%), пассивность, асоциальный или неорганизованный досуг (38%), незапланированная беременность (24%), суицид (12%) и др.

Молодые люди часто не понимают, что представляют собой, каково их подлинное назначение в мире, есть ли для них что-то выше материального благополучия и каковы подлинно человеческие ценности (57% респондентов). Все чаще в молодежной среде проявляются явления деструктивного характера, стремительно растет количество суицидов.

Вопросы студенческой молодежи, по своей сути, представляют собой проблемы не только современного молодого поколения, но и всего общества в целом. Эти проблемы, с одной стороны, взаимосвязаны и исходят из объективных процессов, протекающих в мире – процессов глобализации, информатизации, урбанизации и т.д. С другой стороны, они имеют свою специфику, опосредованную современной российской действительностью и проводимой в отношении молодёжи государственной политикой.

Рассмотрим ряд специфических проблем, относящихся к молодежной среде.

Социально-психологические проблемы – это проблемы, возникающие при взаимодействии индивида с социумом. От умения человека контактировать, взаимодействовать, сотрудничать с людьми и находить свое место в обществе зависит его психологическое состояние.

Студенческая молодежь является самой восприимчивой частью социума к изменениям жизни, включая и негативные явления, так как подростковые нормы морали уже не действуют, а новые, «взрослые», еще не оформились. В силу чего у молодежи несколько размыты такие понятия, как «нравственно» или «безнравственно», идеально, неидеально.

Наработанная в отечественной педагогике и психологии практика формирования у субъекта идеала позитивной цели оправдала себя на протяжении предыдущих десятилетий. Однако на сегодняшний день у ряда студентов 1 и 2 курсов обучения мы отмечаем явление «экзистенциального вакуума» (42% опрошенных). Суть этого явления заключается в том, что человек находится в состоянии некоей пустоты, скуки, не знает, чем себя занять (своего рода постоянный «эффект выходного дня»). Так у студентов постепенно теряется смысл существования и опора в жизни. Следовательно, многие из молодежных проблем (наркомания, алкоголизм, преступность) целесообразно начинать рассматривать с причин возникновения внутренней пустоты.

В этом состоянии каждый молодой человек подвергается сильной психологической нагрузке, требующей адекватной реакции на реальность и сортировки получаемых знаний об окружающем мире. Сознание подростков и молодежи, как губка, впитывает идеалы и веяния массовой культуры, зачастую не определяя ее моральных границ. Усвоенные таким образом нормы становятся основой будущей личности и влияют на ее мировоззрение и жизненную позицию. Поэтому очень важно дать молодым людям, получающим высшее профессиональное образование, верные, про-

веренные временем и поколениями принципы, способствующие нравственному развитию, выбору социально одобряемых установок, ценностей и профессионально значимых приоритетов.

Веками носительницей духовных ценностей русского народа была и остается православная церковь. Принадлежность к православию для большинства представителей российской молодежи является всего лишь национальной идентичностью. Число же реально воцерковленных молодых людей крайне мало, что обусловлено современной культурой потребления. Интерес к церковному укладу и духовной жизни можно возродить миссионерской работой в студенческой среде нового поколения. Помощь в приобщении молодых людей к родной религии способны оказать группы православной молодежи, организованные на базе высших учебных заведений.

Снижение культурного и интеллектуального уровня нации требует возрождения традиционной духовно-нравственной иерархии ценностей. Резко усилившаяся в последние десятилетия имущественная дифференциация и борьба за элементарный уровень существования, «религию быстрых денег» создали предпосылки для стихийного формирования нравов, базирующихся на эгоизме, прагматизме и индивидуализме далёких от идеалов духовности, нравственности, смиренности и толерантности. Потеря нравственных идеалов, ценностей и ориентиров, обесценивание таких категорий, как совесть, честь и любовь к Родине, приводят к негативным последствиям в обществе:

- к социальному сиротству, усилению криминогенности среди молодежи, бродяжничеству, токсикомании и наркомании, потере интереса к учению и самосовершенствованию у большого слоя молодёжи;
- к родительской безответственности и равнодушию к воспитанию подрастающего поколения не только в семьях «группы риска», но и у вполне «благополучной» категории семей, в которых родители заняты карьерой и не имеют ни времени, ни желания посвятить свои силы воспитанию собственных детей.

Преподаватели высшей школы понимают, что духовность и нравственность неразрывно связаны с социальной ответственностью, гражданской зрелостью и мотивационно-когнитивным самоопределением в различные периоды профессиональной самореализации, которые не могут утверждаться без средств, обеспечивающих духовное и нравственное развитие человека. Дать новый импульс на пути к столь желанным переменам и как можно быстрее закрепить их в обществе поможет поиск современных идеалов воспитания и разработка инновационных технологий духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи. В этом ряду одной из инновационных технологий является технология духовно-нравственного воспитания личности студентов в структуре высшего профессионального образования с интегрированными в неё вопросами различного содержания, форм, средств и методов в сложном процессе духовно-нравственного развития личности.

Проблема духовно-нравственного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях, она приобретает особое значение. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что воспитанию духовности было уделено немало внимания. Многие из этих исследований были выполнены давно, что свидетельствует о том, что эта проблема всегда считалась важной при воспитании каждого гражданина. Результаты поиска современного идеала воспитания обусловили необходимость разработки педагогической модели духовно-нравственного воспитания студентов. Она апробируется на базе созданного в марте 2010 г. клуба православных студентов «Паломник» в Муромском институте (филиале) Владимирского государственного университета [9], поддержана и реализуется в студенческой среде Липецкого государственного университета.

Технология воспитания предполагает как непосредственное управляющие воздействие на личность студента с целью достижения поставленных целей, так и опосредованное влияние на воспитывающую среду с целью создания оптимальных условий для развития свойств и качеств личности, продвижения личностно значимых идей, идеалов и целей. Организуя обеспечение процессов духовно-нравственного становления личности, проводя акции, мероприятия, совместные дела в среде молодёжи, стимулируется интерес и потребность студента в сопричастности к истокам исторического прошлого, возникает потребность в самопознании собственных корней и ресурсов самоопределения в самоанализе, познании и признании себя как личности, гражданина и Человека. При этом проектируются приемлемые ценностные ориентиры формирования себя как специалиста, происходит выбор вектора духовного, нравственного и интеллектуального развития. Таким образом, активизируется деятельность студента по самопознанию, самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию через механизмы воздействия на него как идеального субъекта системы воспитания вуза и воспитывающей среды высшей школы.

Духовно-нравственное воспитание студентов является приоритетным направлением в воспитательной работе высших учебных заведений. Оно направлено на повышение статуса духовности и нравственности во всей системе учебно-воспитательной деятельности вуза и имеет целью формирование духовности как фундаментального качества личности, определяющего её позицию, поведение, отношение к себе и окружающему миру, аксиологическое устремление к постижению идеальных замыслов и идей. Следовательно, основными направлениями в поисках идеала воспитания, духовно-нравственного самовыражения считаем:

- формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний, выбора приоритетов и ценностей в жизненном и социально-профессиональном самоопределении;
- реализацию знаний, связанных с нормами, традициями, обычаями и заповедями православия, нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности;
- развитие критического, рефлексивно осознанного, проект-ориентированного мышления, репродуктивного самосознания и формирование социально ценностных установок на создание семьи как основы возрождения православных традиций и национальных моральных ценностей;
- формирование качеств социально активной личности, обладающей навыками самопроектирования и самопрезентации, аргументации и принятия социально ответственных решений, организации общественно и личностно значимых дел.

Реализация содержания педагогической модели включает в себя координацию действий различных управленческих структур института: руководства вуза, воспитательного и учебного отдела, деканатов, профсоюзной организации работников и студентов, совета студентов и аспирантов института, а также создание на базе института научно-методического центра по духовно-нравственному воспитанию и региональной группы по экспертизе программ духовно-нравственного содержания [9].

При институте функционирует первый в области университетский храм, чин освящения которого совершил Архиепископ Владимирский и Суздальский Евлогий 18 августа 2004 г. Важной составляющей в развитии объединения является участие педагогов в организации обучающего процесса и создании благоприятной психологической среды. Работа православного клуба «Паломник» ведется в тесном взаимодействии с духовенством Спасо-Преображенского мужского монастыря, подворьем которого является университетский домовой храм преподобной Иулиании Лазаревской. Активисты клубного сообщества организуют праведные дела благотворительности, принимают участие в крестных ходах и других важных событиях православной жизни города. Деятельность православного объединения постоянно освещается в университетской газете, в которой освещается тематика современного православного служения и проблем религиозности. Для участников клуба православной молодежи работает музыкальная студия, в которой студенты получают возможность творческого развития и приобретают навыки игры на музыкальных инструментах, религиозного песнопения. В храме-аудитории проводятся занятия, конференции и встречи с духовенством.

В 2011 г. руководитель клуба, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин юридического факультета института Ю.Н. Климова, и аспирант К.Н. Малакаев выиграли грант фонда преподобного Серафима Саровского «Православная инициатива», что позволило провести ряд конференций, круглых столов и обучающих семинаров для учителей общеобразовательных школ округа Муром по вопросу духовно-нравственного воспитания и развития школьников.

На основании изложенного делаются следующие выводы: студенческая молодежь является самой восприимчивой частью социума к изменениям жизни, включая и негативные явления, так как подростковые нормы морали уже не действуют, а новые, «взрослые», еще не оформились.

- В преподавательской среде отмечается ясность понимания, что духовность и нравственность неразрывно связаны с социальной ответственностью, которая не может утверждаться без средств, обеспечивающих духовное и нравственное развитие человека. Преподаватели находятся в поиске идеала воспитания, ищут способы, определяющие мотивацию к формированию духовно-нравственных потребностей студенческой молодёжи; разрабатывают модели, программно-целевые проекты и концепции.
- Разработанная и реализуемая на практике педагогическая модель обеспечения духовно-нравственного воспитания студентов способствует гуманизации общественных отношений в среде вузовского образования, активизации деятельности создаваемых клубов и объединений православных студентов. Это определяет уверенность в том, что поиск идеалов воспитания основывается на укреплении добродетелей веры, духовности, нравственности,

образованности и чистоты, на обращённости к истокам православия и родовых и родных религий.

- Современный идеал воспитания заключается в развитии личности средствами образования и непрерывного обучения, в результате чего идеальный образ человека будет представлять собой личность с проектно-ориентированным, критическим, рефлексивно осознанным мышлением; высоким уровнем интеллектуального и умственного развития, способной к обучению в течение жизни, преодолению искушения свободой, эгоизмом, гордыней и индивидуализмом, осознанно осуществлять выбор в самоопределении жизненно важных приоритетов, проявлять себя в авторском творчестве и самореализации [10].

Современное отечественное образование, заимствуя идеи философско-педагогической мысли первой половины XIX в., становится институтом духовно-нравственного воспитания, носителем высших идеалов общества, социального прогресса, определяет свой идеал воспитания личности гражданского общества. По нашему мнению, идеал воспитания современного гражданина российского общества заключается в его социально ценностном самоопределении, в выборе духовно-нравственных добродетелей, отражающих содержание православных традиций и заповедей, культивируя высокую степень Добра и Человечности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.
2. *Беличева С.А.* Сложный мир подростка. Свердловск, 1984.
3. *Есина А.В., Рабинович О.Т.* Истоки формирования идеала воспитания в первой половине XIX века // Сборник научных трудов SWorld: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы и пути решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012». Вып. 4. Одесса, 2012. Т. 23.
4. *Десфонтейнес Л.Г.* Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
5. Словарь русского языка: в 4х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд. испр. и доп. М., 1981. Т. 1.
6. *Сайко Э.В.* Субъект: созидатель и носитель социального. М., 2006.
7. *Поляков С.Д., Ясницкая В.Р., Зимин Э.С.* Цели современного воспитания: личностно-ориентированное коллективное творческое дело. Ульяновск:, 1996.
8. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности // Избранные труды: в 2-х т. М., 2005. Т. 1.
9. *Фомина О.Е.* Духовно-нравственное воспитание личности студентов в системе высшего образования // Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: www.science-tducation.ru/106 (дата обращения 23.12.2012).
10. *Рабинович О.Т.* Культура мышления личности в осознанной рефлексии // Высшее образование сегодня. 2010. № 3.

УДК 37.013

Турчен Дмитрий Николаевич

кандидат химических наук, докторант кафедры химического и экологического образования, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
editor@hist-edy.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье уточнен смысл понятия универсальные учебные действия (УУД). Предложен способ формирования УУД с использованием задачного подхода. Сформулированы предложения по реформированию образовательного процесса в школе, которые способствуют адаптации к продолжению обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: **образование, универсальные учебные действия, задачи, школа, ВУЗ.**

Turchen Dmitry Nikolaevich

PhD in Chemistry, Doctoral Candidate of the Department of Chemical and Ecological Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
editor@hist-edy.ru

UNIVERSAL TEACHING ACTIONS AS A FACTOR OF SECONDARYAND HIGHER EDUCATION CONTINUITY SUPPORT

The essence of the term "universal teaching actions" (UTA) is specified in the article. The way of the universal teaching actions formation with the use of exercise approach is offered. Some suggestions concerning the reformation of the educational process in schools that facilitate the adaptation to further education in higher education institutions is formulated.

Key words: **education, Universal Teaching Actions, exercises, school, higher education institution.**

Несмотря на все реформы в системе школьного образования, уровень студентов, приходящих на первый курс большинства ВУЗов, ежегодно падает. Это падение выражается в значительном ухудшении конкретных предметных знаний, умений и навыков, которые должны были стать результатом освоения школьной программы. Но программы ВУЗов предполагают строить образовательный процесс не от основ каждой науки, а на сложившемся в школе прочном фундаменте. В случае его отсутствия система компетенций, формируемая ВУЗом, будет напоминать здание, построенное на песке.

С другой стороны в ВУЗах идет сокращение количества аудиторных занятий, которые должны быть восполнены самостоятельной работой студентов. Высшее образование реформируется в направлении гибридизации очной и заочной формы обучения. Кроме этого, в последние годы все чаще стали говорить о необходимости подготовки в ВУЗах не столько специалистов, обладающих узконаправленными знаниями и умениями, а компетентных профессионалов. В современном обществе на первый план выходят интегративные знания, позволяющие выпускникам реализовать себя в динамично развивающемся информационном мире. В результате учащийся должен получить не только знания в узкой сфере, но и универсальные умения.

Особое внимание в системе современного образования уделяется развитию креативных способностей человека. В мире, где изменчивость стала чертой не только научного и технологического прогресса, но и образа жизни масс, ВУЗы стремятся как передавать новым поколениям ранее накопленные знания, так и готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество ещё никогда прежде не встречались. Реалии информационного общества предъявляют человеку новые требования, прежде всего наличие способности и готовности к перемене деятельности, мобильности, переобучению, овладению новой профессией. Все это предъявляет несколько иные требования к современному студенту, основное из которых – умение самостоятельно учиться.

Таким образом, современный выпускник школы для успешного продолжения своего образования должен обладать достаточно высоким уровнем знаний умений и навыков по выбранному направлению, значительная часть из которых получена им самостоятельно. В современном образовательном процессе важным становится не количество усвоенной информации, а возможности выделения необходимого, способность верифицировать, перерабатывать и применять полученные знания, умения и навыки. На первый план выходят способы работы с фактической информацией и организация деятельности по ее использованию. Нет ни смысла, ни возможности угнаться за все растущим количеством фактов. Но возникает вопрос: как же быть с необходимостью наличия фундаментальных знаний, умений и навыков для продолжения обучения после окончания школы? Без некоторого набора ЗУНов, безусловно, не обойтись. Но все имеющиеся у выпускника школы знания должны быть не разрозненной кучкой фактов, а обобщены, структурированы и

включены в общую картину его мировоззрения.

В качестве одного из способов решения данной проблемы ФГОС нового поколения предполагает резкое смещение акцента от знаниевого подхода к формированию универсальных учебных действий (УУД). Современные технологии и методы исследования обеспечивают огромную скорость роста количества фактических знаний. В настоящее время их объем в каждой предметной области уже выходит за рамки возможностей человека. В программу же школьного образования входит большое количество разных дисциплин. Рост количества фактических знаний при знаниевом подходе предполагает все более «длинную дорогу» на пути изучения каждой науки. С другой стороны развитие информационных технологий дает возможность более легкого доступа к фактическим знаниям. Увеличение времени обучения, как в виде роста количества уроков, так и в виде продления срока обучения в школе – экстенсивный путь, который в нынешней ситуации не приведет к успеху. Дальнейшее увеличение количества однозначно приведет только к ухудшению качества, что мы в настоящее время и наблюдаем. В 1970-1980-е гг. при 10-летнем школьном образовании и меньшем количестве уроков качество знаний студентов на первых курсах ВУЗов было значительно выше. Следовательно, в системе школьного образования необходим такой подход, который поможет от экстенсивного пути обучения перейти к интенсивному. Необходима глобальная перестройка всего учебного процесса в школе. Педагог должен переквалифицироваться из ретранслятора знаний в организатора учебной деятельности. Тогда при неизменном количестве урочной нагрузки объем учебного времени будет расти за счет самообучения, следуя пословице: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [1].

Основной идеей, оформленной во ФГОСе и предполагающей организацию учебной деятельности учащихся, является формирование у них универсальных учебных действий. Данный термин изначально стал применяться в двух значениях. В широком значении «универсальные учебные действия» означают умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психолого-педагогическом значении) «универсальные учебные действия» – это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2, с. 27].

Каждое слово в данном понятии несет в себе большую смысловую нагрузку. Традиционно слово «действие» употребляется в нескольких смыслах: как акт деятельности и как процесс. А.Н. Леоньтев определяет действие как «процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено» [3]. Но и процесс, и акт деятельности существуют лишь в момент их совершения и формировать их можно только в этот момент. Поэтому слово «действие» в термине УУД употреблено в значении «умение». Но в отличие от «умений» из ЗУНовской модели «действия» из УУД предполагают способность к применению ЗУНов, т.е. является метаумениями. Это нашло свое отражение в широкой трактовке определения УУД.

Еще более интересный смысл заложен в слове «учебные». Общемировая тенденция развития общества предполагает непрерывный процесс образования на протяжении всей сознательной жизни человека. В этом контексте можно рассматривать большинство нестереотипных действий человека в качестве учебных для последующих действий и для развития универсальных умений. Таким образом, формирование УУД предполагает реализацию данной концепции пролонгированного самообразования в течение всей жизни. Среди всех нестереотипных действий и умений человека выделяют те, которые приводят к наиболее эффективному обучению и наиболее широко применимы. Именно они помогают превратить все нестереотипные действия человека в учебные. Универсальность действий (умений) должна проявиться в их метапредметном характере.

Сама структура УУД и системно-деятельностный подход, на котором она разработана, предполагает как систематизацию и структурирование самих знаний, так и систематизацию, и организацию способов их усвоения. Структура УУД включает четыре больших группы: личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные [4, с. 11]. Первые три группы УУД, в первую очередь, мотивируют, систематизируют, организуют и направляют деятельность самих учащихся. Но при этом познавательная группа является ведущей во всей системе УУД, так как именно ее уровень развития определяет степень и необходимость формирования УУД регулятивной и коммуникативной групп. Привилегированную роль познавательной группе обеспечивает именно логическая составляющая. Это связано с тем, что логические действия лежат не только в основе процесса познания, но и составляют неотъемлемую часть в процессах коммуникации и регуляции деятельности. Таким образом, логическая составляющая познавательной группы УУД является ведущим и

центральным компонентом, на основе которого может быть развита вся система УУД.

Наша система образования, в основе которой лежала знаниевая модель, достаточно долго была предметом гордости. Наши учащиеся знали намного больше, чем их сверстники за рубежом. Но, начиная со времени технологического бума, наши «знающие» школьники стали менее успешными в дальнейшей жизни. И увеличение фактического наполнения предметов лишь усугубляет ситуацию. Количество информации, необходимое для усвоения должно быть не больше, чем необходимо для продолжения обучения, но достаточно, чтобы при использовании всего набора УУД, выпускник был способен легко находить недостающую ему информацию, верифицировать ее и решать стоящие перед ним задачи. Но в этом случае возникает вопрос: как выделить необходимые и достаточные знания? В настоящее время большинство школьных программ по предметам перегружено фактическим материалом. Во многих случаях этот материал носит очень частный характер, является «тупиковым», т.е. он не играет важной роли для формирования общей картины закономерностей в конкретной области знания.

Поэтому, на наш взгляд необходим пересмотр школьных программ. Можно выделить основные направления реформирования:

1. Сокращение наполнения обязательной программы до минимального уровня путем исключения «тупиковых» фактов и теорий, а также материала, в котором нет большой необходимости для формирования УУД.

2. Переориентация тематических планов уроков по каждой дисциплине с учетом новой образовательной концепции формирования УУД. Цели и задачи большинства уроков должны быть сформулированы в категориях УУД. В этом случае учащиеся смогут найти для себя ответ на очень актуальный (особенно в старших классах) вопрос: какой смысл в изучении дисциплин, абсолютно несвязанных с будущей профессиональной деятельностью? Осознанное учащимися формирование УУД станет одним из основных мотивирующих факторов к изучению непрофильных дисциплин. Для реализации этой цели учащиеся должны быть знакомы с концепцией формирования УУД их структурой и наполнением.

3. Добиться большей взаимосвязи и интеграции в изучении разных предметов. Здесь одним из эффективных средств интеграции могут выступать курсы по решению задач с межпредметным содержанием, что также обеспечит реализацию концепции знания в действии.

Какой же результат мы должны получить от сформированных УУД? В первом приближении, согласно определению – это умение учиться. Но умение учиться не является основной целью образовательного процесса. Он не может быть замкнут сам на себя. Учиться умению учиться, для того чтобы учиться – это замкнутый круг. Умение учиться – это лишь средство достижения более высокой цели. Таким образом, конечная цель формирования УУД – это способность учащихся к решению поставленных жизнью задач, носящих метапредметный характер. Итогом формирования УУД должны быть как собственно они сами, так и знания, умения, навыки, полученные в результате их использования, а также возможность более эффективного использования ЗУНов.

Такая глобальная цель предполагает, что одним из основных средств ее достижения является решение учебных задач. В этой деятельности активно формируется логическая группа познавательных УУД, которая, как отмечалось выше, является системообразующей во всей структуре УУД. Но в настоящее время решение задач в рамках большинства естественных предметов, в лучшем случае, используется лишь в качестве вспомогательного средства для закрепления фактического материала. Так часто после изучения какой-либо темы учащимся предлагают решить задачи, в которых основное внимание акцентируется на изученном фактическом материале. Логическая составляющая задачи часто намеренно упрощается, чтобы не отвлекать учащихся. Но фактическая составляющая сложности задачи, при возможностях, предоставляемых современными информационными ресурсами, все боле утрачивает свое значение. Как уже говорилось выше, на первый план выходят умения организовывать свою деятельность по поиску и использованию полученной информации. А эти умения как раз и представляют собой УУД познавательной и регулятивной групп. Таким образом, второстепенная роль задач в школьном образовании значительно тормозит процесс формирования УУД. Для увеличения эффективности необходимо изменить роль и функции задач в образовательном процессе. Для этого должны быть пересмотрены как сами задачи, так и подходы к их использованию в образовательном процессе, а также методики обучения их решению. В самих задачах требуются следующие изменения:

1. Значительное увеличение логической составляющей сложности задач. Для этого необходима классификация задач по сложности с учетом выделения фактической и логической составляющей. Стратегия последовательного увеличения сложности логической составляющей задачи позволит направленно формировать познавательные, регулятивные и личностные УУД.

2. Увеличение межпредметной интеграции и выход на метапредметный уровень.

3. Ориентация задач на формирование конкретных видов УУД.

4. Составление задач, требующих для своего решения совместной деятельности нескольких участников образовательного процесса. Организация совместной деятельности учащихся при решении задач позволит формировать коммуникативную группу УУД.

В плане использования задач при организации учебного процесса необходимо наряду с системно-деятельностным подходом, лежащим в основе формирования УУД, для предметов естественного профиля использовать элементы задачного подхода. В первую очередь, требуется разработка и внедрение как предметных курсов по решению задач, так и интегрированных межпредметных. Предметные курсы должны стать ведущими в каждой предметной области. Именно они должны определять фактическое наполнение теоретической части курса каждой дисциплины.

Кроме того, внедрение задачного подхода раскрывает наиболее эффективный способ проверки глубины их сформированности УУД и возможности их эффективного использования. Так как современный ФГОС предполагает реализацию концепции «знания в действии», именно задачи позволят наиболее полно и точно оценить результат образовательного процесса. Но при оценке очень важна организация и формы способов проверки. Одними из основных показателей качества образовательного процесса в средней школе являются результаты учащихся на выпускных экзаменах ГИА и ЕГЭ. Но, к сожалению, контрольно-измерительные материалы (КИМ), используемые для проверки, направлены, в первую очередь на выявление знаний умений и навыков. Так, например, в КИМы ЕГЭ по химии входит лишь 5 расчетных задач из 43 заданий. Полное решение этих задач может принести экзаменующемуся около 15% от итогового балла. Но способы контроля и в частности КИМ во многом задают наполнение программ и общий вектор развития образовательного процесса. Такой явный дисбаланс между желаемым и действительным явно демонстрирует необходимость реформирования и контрольной части образовательного процесса, в частности, ГИА и ЕГЭ. Необходимо разделить контролирующую часть на два этапа. На первом этапе необходима проверка минимального количества ЗУНов, которые являются основой представлений по данной области знания. Но даже в данном случае КИМы должны содержать несложные задачи, т.к. учащиеся должны продемонстрировать умения использовать знания. На этом этапе основной вклад в сложность задач должна вносить фактическая составляющая. Этот этап, вероятно, необходимо обязать проходить всех выпускников. Второй этап – проверка уровня сформированности УУД путем решения более сложных задач, носящих, в некоторых случаях, межпредметный и метапредметный характер. При этом наибольшая сложность задач должна приходиться на логическую составляющую. Причем во время проверки учащимся должен быть обеспечен доступ информационным ресурсам.

Результаты, продемонстрированные учащимися на обоих этапах, позволят наиболее полно судить о готовности выпускника продолжать свое обучение, а сама система контроля ориентирует образовательный процесс в направлении формирования УУД.

Кроме этого, одним из препятствий на пути реализации задачного подхода, как части формирования УУД, является проблема кадров в системе образования. В настоящее время далеко не все учителя естественных предметов в состоянии самостоятельно решать задачи, требующие более 7-8 логических действий. Более того, большинство современных учителей учились и работали во времена господства знаниевого подхода в образовании и уровень сформированности у них самих УУД оставляют желать лучшего. А к межпредметной интеграции многие учителя вовсе не готовы. Большинство из них часто компетентны лишь в рамках своей дисциплины и не в состоянии выполнить даже простые задания по смежным предметам. Часто они, как кулики, которые хвалят лишь свое болото. Учащиеся же, в случае успешного усвоения ими программы, обладают более широким мировоззрением. И учитель в такой ситуации значительно теряет свой авторитет, что негативно сказывается на мотивации к обучению.

Процесс активного внедрения программ формирования УУД в школах часто происходит без должного понимания самой сути идеи УУД. Большинство из них продолжают свою педагогическую деятельность без значительных изменений, называя ее формированием УУД и включая в отчеты, планы и прочие документы модное словосочетание. Такие учителя не смогут качественно реализовать концепцию внедрения УУД. Поэтому переход к новой образовательной парадигме требует повышения квалификации современных преподавателей. Во многом идея ежегодного подтверждения школьными учителями своего уровня, направлена на формирование в преподавательской среде стремления к постоянному росту и развитию. Проверка учителей на уровень сформированности УУД должна стать одним из критериев их профессиональной пригодности. На наш взгляд, разумной является идея участия учителей-предметников в качестве испытуемых на ежегодных

выпускных экзаменах, причем не только по своим профильным предметам, а по большинству дисциплин выпускного класса средней школы. Такой подход подтолкнет учителя к самообразованию, самосовершенствованию и формированию у себя УУД, что однозначно скажется на его авторитете среди учащихся и позитивно отразится на образовательном процессе в целом.

Таким образом, реализация новой концепции должна привести к значительным изменениям во всей системе школьного образования. В результате формирования УУД у учащихся в средней школе российская система образования должна не только перейти к новой образовательной парадигме, но и решить проблему преемственности ступеней образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Дистервег Ф.А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008.
3. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011.

УДК 37.036

Ширяева Наталья Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Пермского государственного института искусства и культуры (Кировский филиал)
editor@hist-edy.ru

Shiryaeva Natalia Stanislavovna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Cultural Science of the Perm State Institute of Arts and Culture (Kirov affiliated branch)
editor@hist-edy.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

APPLICATION OF ETHNOPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS FACTOR OF EDUCATION PROCESS QUALITY

В статье исследуются новые педагогические технологии, основанные на творческом использовании опыта народной педагогики.

Ключевые слова: **опыт народной педагогики, этнотехника этнопедагогическая технология, биопотенциал обучающегося.**

In the article the new pedagogical technologies based on the creative use of national pedagogy experience are investigated.

Key words: **experience of national pedagogy, ethnotechnology, ethnopedagogical technology, biopotential of student.**

В современных условиях реализации Приоритетных направлений развития образования, интенсивных изменений в образовательной сфере, выдвигаются новые требования к регулированию образовательными процессами. На смену жестко регламентированной системе управления, характерной для прошлых лет, приходят новые, более мобильные технологии.

Новая образовательная парадигма, ориентированная на личность, ее целостность и развитие, на первый план выдвигает проблему поиска эффективных педагогических технологий формирования интеллектуального потенциала Новой России.

Сложность, многоаспектность и взаимозависимость проблем, определяющих характер практических преобразований в сфере качества образования, требует новых идей и подходов [1]. Одним из возможных условий обеспечения высокого качества процесса обучения является применение эвристических педагогических технологий, опирающихся на педагогический опыт народной мудрости. В данной статье исследуются разработанные автором этнопедагогические технологии, основанные на использовании в современном учебном процессе приемов народной педагогики (этнотехник), востребующих биопотенциал обучающихся.

Технологию можно определить как учение о мастерстве. Термин «технология» произошел от двух греческих слов: techne – искусство, мастерство, умение и logos – понятие, умение, наука. Ранее это понятие употреблялось применительно только к техническому мастерству, позволяющему так построить систему действий, чтобы достигалась наибольшая эффективность. Этот термин стал популярным в последнее время, так как технологии в силу своей нацеленности на качественное массовое производство определяют стиль, уровень, а для некоторых людей и смысл жизни. Широко этот термин стал использоваться и в педагогике.

«Образовательная технология, как отмечает А.А. Плигин, представляет собой совокупность средств и способов осуществления образовательного процесса, с получением гарантированного результата. Точность и гарантированность результата образовательных результатов связаны с тем, что технология выходит на более детальный уровень управления действиями и операциями учебной деятельности, по сравнению с методикой» [2].

Сконцентрированная и направленная энергия управляет процессами созидания и разрушения. От своевременного получения или отдаче энергии по энергетическим каналам зависят и все процессы жизнедеятельности человека (в сложных ситуациях, особенно когда люди нервничают, они непроизвольно начинают переплетать пальцы рук). Мудрецы издревле знали силу сложения особым образом пальцев рук – «мудр». Эти знания дошли и до наших дней. «Мудра» на санскрите означает особое положение рук, строго определенное каноном. Действие «мудр» основано на регулировании энергетических потоков в организме человека [3].

Для обеспечения качества процесса обучения разумно применение данного опыта на основе *этнопедагогических технологий.* В основе применения предлагаемой педагогической технологии находится востребованность биопотенциала обучающегося [4].

Для эффективного срабатывания нужной «мудры» не достаточно просто механического сложение пальцев рук тем или иным образом. Необходимо выполнение следующих условий:

1. сосредоточение на желаемом результате;
2. все Мудры выполняются спокойно, без напряжения;
3. Мудры выполняются сидя;
4. Мудры выполняются обеими руками;
5. Мудры выполняются по 3 минуты. [5]

1. Мудра «Солнце»

Целевое применение:

Энергия собирается через все каналы.

Технологические шаги:

Все пальцы обеих рук раскрыты.

Народная педагогика:

Мудра «Солнце» реализуется в закличке «Солнышко».

Лад-он(и) – два маленьких солнца (раскрытые ладони), подаренных нам Матерью природой. Ладушками на Руси называли милых, дорогих, близких людей.

В старину на Руси ходили «закликать Солнце»: вставали на пригорки, поднимали руки вверх и обращались к Яриле-солнцу приговаривали:

Солнышко, солнышко,
Выгляни в окошечко!
Приди, поскорей,
Освети, обогрей!

Воспитательная цели:

1. Воспитание любви и уважения к Живой природе.
2. Формирование понятия «Лад».

Этнопедагогические технологии:

1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл ее действия.
3. Выучить текст заклички.
4. Использовать в учебном процессе как момент «собирания» энергии.

2. Мудра «Знание»

Целевое применение:

Мудра «Знание» улучшает мыслительные процессы, активизирует
память, выявляет потенциальные интеллектуальные возможности.

Технологические шаги:

На каждой руке соединить подушечки большого и указательного пальцев, образовав из них кольцо, а три остальных пальца оставить выпрямленными.

Дополнительные рекомендации к выполнению мудры «Знание»**:**

ориентация по сторонам света восток; режим дыхания вдох носом, выдох ртом; эффективный цвет синий; эффективный аромат шалфей.

Этнопедагогические технологии:

1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл ее действия
3. Использовать в учебном процессе как момент активизации энергии.

3. Мудра »Жизнь»

Целевое применение:

Мудра «Жизнь» выравнивает энергетический потенциал всего организма, повышает работоспособность, улучшает остроту зрения.

Технологические шаги:

На обеих руках соединить подушечки большого, безымянного и мизинца, а указательный и средний пальцы оставить выпрямленным.

Дополнительные рекомендации к выполнению данной мудры:

Ориентация по сторонам света север; режим дыхания вдох и выдох носом; эффективный цвет синий; эффективный аромат шалфей

Этнопедагогические технологии:

1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл ее действия.
3. Использовать в учебном процессе как момент концентрации энергии.

4. Мудра « Земля»

Целевое применение:

Энергии земли улучшают психофизическое состояние, повышают самооценку, выявляют природный потенциал. А также защищают от внешних негативных энергетических воздействий.

Технологические шаги:

На обеих руках соединить подушечки большого и безымянного пальцев, а остальные пальцы оставить выпрямленными.

Дополнительные рекомендации к выполнению данной мудры:

ориентация по сторонам света восток; режим дыхания вдох и выдох носом; эффективный цвет желтый; эффективный аромат мята.

Этнопедагогические технологии:

1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл ее действия.
3. Использовать в учебном процессе для улучшения психофизического состояния, выявления природного потенциала, а также для защиты от внешних негативных энергетических воздействий.

5. Мудра «Бутон»

Целевое применение:

Активность высших отделов головного мозга, концентрация энергии соединенных потоков обеспечивает сосредоточенность, «заостренность» внимания.

Технологические шаги:

Кончики всех пальцев каждой из рук соединены.

Этнопедагогические технологии:

1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл ее действия
3. Использовать в учебном процессе для активизации мозговой деятельности, а также обеспечения состояния сосредоточенности и активизации внимания.

6. Мудра «Вся семья»

Целевое применение:

Энергия концентрируется в высших отделах головного мозг, обеспечивая активность внимания и памяти.

Технологические шаги:

Все пальцы с силой обнимают большой палец.

Народная педагогика:

В народной педагогике данная Мудра реализуется в пестушке «Этот пальчик дедушка»:

Текст пестушки	*Порядок массажа*
Этот пальчик – дедушка,	делать массаж каждого
Этот пальчик – бабушка,	пальчика, начиная с большого,
Этот пальчик – тятенька,	все пальцы поочередно
Этот пальчик – маманька,	прижимая к центру ладони;
Этот пальчик я,	
Это – вся моя семья!	крепко «обнимают» большой палец.

В центре ладони находится биологически активная точка. Такие же «волшебные точки» находятся около ложа каждого ногтя. Обычно массажируют эти точки при перечислении чего-либо в тексте пестушки. Каждая из них связана с жизненно важным органом (большой палец – голова, указательный – желудок, средний – кишечник, безымянный – печень, мизинец – сердце).

Воспитательная цели:

1. Воспитание любви и уважения к родным и близким людям.
2. Формирование понятия большая (крестьянская) семья.

Мудра помогает усвоить истину: сплотившись вокруг главы Рода, семья становится крепче.

Этнопедагогические технологии:

1. Показать приемы данного массажа.
2. Объяснить смысл массажных действий.
3. Выучить текст пестушки.
4. Объяснить смысл понятия «большая (крестьянская) семья».
5. Сочинять текст пестушки.
6. Использовать в учебном процессе как прием пластического стимулирования процессов запоминания.

7. Мудра «Энергия»

Целевое применение:

Активное накопление энергии.
Технологические шаги:
Соединить подушечки среднего, безымянного и большого пальцев.
Мизинец и указательный пальцы устремлены вверх.
Дополнительные рекомендации к выполнению данной мудры:
Ориентация по сторонам света восток
Режим дыхания вдох носом, выдох ртом
Эффективный цвет зеленый
Эффективный аромат герань
Народная педагогика:
В народной педагогике Мудра «Энергия» реализуется при исполнении пестушки «Идет коза рогатая»:

Текст пестушки	*Порядок действий*
Идёт коза рогатая	делают из указательного
За малыми ребятами:	пальца и мизинца «козу»;
Кто кашку не ест,	поворачивая «рога»,
Молочко не пьёт –	приближаются к ребенку;
Забодёт, забодёт, забодёт!	щекочут ребенка.

Воспитательная цель:
1. Воспитание уважения к «здоровому» питанию.
2. Формирование понятия «традиционная народная еда».
3. Пестушка могла в игровой форме помогать усвоению жизненных правил.
Этнопедагогические технологии:
1. Показать Мудру.
2. Объяснить смысл действий.
3. Выучить текст пестушки.
4. Использовать в учебном процессе как прием накопления энергии.

Сформулируем основные выводы исследования:

1. Использование приемов народной педагогики (этнотехник) в новых условиях учебно-познавательного процесса не предполагая коренной перестройки учебного процесса, позволяет с одной стороны востребовать биопотенциал учащихся, а с другой формировать культуру «здорового обучения».

2. Применение этнопедагогических технологий требует от преподавателя более продуманного и логичного выстраивания учебного материала и оптимизирует учебно-познавательный процесс изучения народной художественной культуры.

3. Применение этнопедагогических технологий обеспечивает качество процесса обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Сластёнин В.А., Руденко Н.Г.* О современных подходах к подготовке учителя // Педагогика. 1999. № 6.
2. *Плигин А.А.* Развитие познавательных процессов в различных образовательных технологиях. М., 1998.
3. *Чопра Д.* Совершенное здоровье. М., 1995.
4. *Ширяева Н.С.* Народная педагогика как источник современных педагогических технологий: учеб.-метод. пособие (электронное издание). Киров, 2007.
5. *Рузина М.С.* Страна пальчиковых игр. М., 2000.

Политические науки

УДК 376

Захарова Анастасия Владимировна

кандидат психологических наук, руководитель подразделения Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Благо»
editor@hist-edy.ru

Zakharova Anastasia Vladimirovna

PhD in Psychology, Head of the Department of «Blago» Centre for Psychoeducational Rehabilitation and Correction
editor@hist-edy.ru

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

SOCIAL AND LEGAL ASPECTS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION

В настоящей статье поднимаются вопросы социально-правового сопровождения детей-инвалидов. Автор анализирует существующую терминологию, которая используется в законодательстве РФ, уточняются дефиниции, обозначающие данную категорию лиц. Подчеркивается, что Закон РФ «Об образовании» не отражает необходимость создания специальных условий обучения для граждан, обладающих особым правовым статусом.

Ключевые слова: **дети с ОВЗ, дети-инвалиды, специальные условия обучения, гарантии прав на образование.**

This article raises the issues of social and legal support for children with disabilities. The author analyzes the existing terminology that is used in the legislation of the Russian Federation; it clarifies the definitions, indicating the given category of people. It is emphasized that the Russian Federation Law "On Education" does not reflect the need for a special learning environment for citizens possessing specific legal status.

Key words: **children with limited health abilities, disabled children, special learning environment, right to education.**

«Право на образование является одним из важнейших прав личности. Будучи неотъемлемым элементом системы прав человека и жизни общества в целом, оно создает возможность доступа к результатам развития цивилизации, приобщает человека к достигнутому обществом уровню культуры, воспитывает уважение к общечеловеческим ценностям, формирует национальную культуру, содействует социальному прогрессу» [1, с. 4].

Среди широкого круга субъектов права есть особая категория лиц – дети с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности (ОВЗ) и дети-инвалиды, чей особый социально-правовой статус обусловливает необходимость закрепления гарантий на получение образования, в том числе, в условиях интегрированного обучения.

Для реализации этих приоритетов необходимо учитывать международный опыт, отраженный в ряде нормативных документов, в частности конвенций: «О правах ребенка», «О правах инвалидов», «О правах человека», «О правах умственно отсталых лиц», накладывающих запрет на дискриминацию в отношении детей, гарантирующих доступ инвалидов к услугам в области образования, профессиональной подготовки, медицинского обслуживания, восстановления здоровья с целью наиболее полного вовлечения ребенка в социальную жизнь, развития его культурного и духовного потенциала.

«Международные акты устанавливают, что у всех детей есть право получить образование вне зависимости от расовой, этнической, религиозной принадлежности, экономического положения, статуса беженца, языкового, полового признака, состояния здоровья, а государство должно предпринимать соответствующие действия для обеспечения реализации этих прав в любой образовательной среде» [2, с. 43-44].

Существующая государственная политика в сфере образования не предоставляет реальных возможностей для полноценной реализации своего интеллектуально-личностного потенциала детям с ОВЗ и характеризуется рядом противоречий. С одной стороны, в принятой Правительством Российской Федерации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» указывалось, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны быть обеспечены медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения ***преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства*** [3].

«С другой – процессы интеграции детей с ОВЗ замедляются в виду неразработанности нормативов организации учебного и реабилитационного процессов, материально-технического, кадрового, специального методического сопровождения, механизмов лицензирования и сертификации образовательно-реабилитационной деятельности, отсутствия адаптивно-развивающей безба-

рьерной среды в образовательных учреждениях, как общего, так и профессионального образования. В частности, до настоящего времени Государственной Думой РФ не ратифицирован федеральный закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», что в значительной степени сдерживает дальнейшее развитие нормативно-правовой базы в области образования, здравоохранения, социального обеспечения» [4, с. 20].

Закон «Об образовании в РФ» [5] указывает на то, что дети с ОВЗ имеют подтвержденные соответствующими документами недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий, при этом ключевое понятие «специальные условия» содержательно не раскрывается.

В действующей редакции Закона РФ «Об образовании» до недавнего времени присутствовало понятие «дети с отклонениями в развитии», впоследствии Федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» [6] были внесены изменения, согласно которым термин «с отклонениями в развитии» заменили понятием «с ограниченными возможностями здоровья».

Еще одной нерешенной правовой проблемой является отсутствие в Российском законодательстве единой терминологии, обозначающей лиц указанной категории («дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с отклонениями в развитии», «лица, имеющие ограниченные возможности здоровья и особенности развития», «несовершеннолетние с недостатками физического и психического развития», «дети-инвалиды»), применяемой в ряде федеральных законов [7; 8; 9].

При существующем разнообразии терминологии общими, однако, для всех понятий, характеризующих рассматриваемую группу лиц, является следующее:

- наличие у лица физических и (или), психических нарушений (особенностей) развития;
- имеющиеся нарушения (особенности) развития в той или иной степени затрудняют выполнение обычных для человека жизненных функций;
- имеющиеся нарушения (особенности) носят стойкий характер, что влечет необходимость оказания помощи человеку, создания особых условий для его жизнедеятельности.

Вместе с тем, отмечаемые особенности относятся, прежде всего, к психосоматическому, а не образовательному статусу этой категории лиц, следовательно, необходимо юридически закрепить взаимосвязь между имеющимися у них нарушениями и особыми образовательными потребностями.

Таким образом, ребенок с ОВЗ – это особый субъект права на образование, для которого характерно:

- наличие каких-либо психических и (или) физических нарушений развития, зафиксированных экспертной комиссией;
- потребность (в связи с указанными нарушениями) в особых условиях образования, касающихся содержания образовательных программ и планов, специального оборудования, и технологий обучения.

Действующее законодательство не дает однозначного толкования определений «лицо с ограниченными возможностями здоровья» и лицо, имеющее статус «инвалида» в федеральных законах, подзаконных актах, постановлениях правительства, что вызывает множество вопросов.

Анализ законодательной базы показывает, что понятия «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья» по сути тождественны, так как определяют степень выраженности того или иного нарушения в развитии и его воздействие на ограничение жизнедеятельности индивида и его способность к самообслуживанию. Под ограничением жизнедеятельности понимается полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. Ребенок-инвалид – это лицо, признанное инвалидом, в установленном законом порядке, не достигшее возраста 18 лет.

Согласно ст. 1 федерального закона «О социальной защите инвалидов в РФ» [10] инвалид определяется как лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» – более широкое и общее, включающее не только лиц, имеющих статус инвалида, но и граждан со слабовыраженными нарушениями в развитии, оценка образовательных возможностей которых осуществляется специалистами психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК), создаваемых органами управления образова-

нием регионального и муниципального уровней.

Вместе с тем процедура признания лица инвалидом на основании заключения клинико-экспертной комиссией местного органа здравоохранения зафиксирована в ряде нормативных документов, в то время как порядок установления у лица ограниченных возможностей здоровья и жизнедеятельности на законодательном уровне не определен.

Неясным остается вопрос о разграничении полномочий между органами здравоохранения и образования в вопросах определения типа и вида образовательного учреждения для детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Специальные условия обучения и воспитания ребенку-инвалиду определяются учреждениями медико-социальной экспертизы [11], в то время как в отношении детей с отклонениями в развитии, не имеющих инвалидность, заключение о выборе учреждения выдается ПМПК, структурным подразделением, относящимся к системе образования [12]. При этом в перечень мероприятий медицинской реабилитации, указанный в индивидуальной программе развития детей-инвалидов (Приложение 1 к Приказу Минздравсоцразвития РФ от 04.08.2008 г. № 397н), включается дефектологическая и логопедическая помощь, которая по сути своей является педагогической и осуществляется на базе образовательных учреждений.

Выявленные несоответствия, на наш взгляд, вызваны несовершенством существующей законодательной базы, отсутствием согласованных действий между отдельными министерствами и ведомствами.

Качество функционирования государственной системы оказания помощи инвалидам может служить своеобразным индикатором его развития. В частности, в странах Европейского сообщества человек, имеющий ограниченные ресурсы здоровья, рассматривается с точки зрения его полезности для общества, поэтому основная задача государства заключается в создании необходимых условий для максимальной реализации его возможностей и поиска путей для его социализации и интеграции в общество. В этом контексте инвалидность рассматривается, как результат наличия физических, информационных, иных барьеров, создаваемых окружающей средой и обществом.

В России государственные службы акцентируют внимание на медицинских аспектах сопровождения лица с ОВЗ, поэтому в этом ракурсе он предстает как нуждающийся в помощи, неспособный самостоятельно удовлетворять свои жизненные потребности. Такое одностороннее понимание проблемы ведет лишь к еще большей изоляции и сегрегации этих людей. При этом даже те услуги, которые нацелены на интеграцию инвалидов, начинаются с идентификации и номинации их диагноза, тем самым сегрегируя инвалидов от общества [13].

Представленный к анализу отчет, подготовленный Европейской комиссией по трудовым и социальным отношениям, показал, что в тех странах, где социальные институты разрозненны, скорее превалирует «медицинский подход», и центральная роль в экспертизе инвалидности отводится врачам [14].

Признание лица инвалидом в установленном законодательством порядке влечет определенные правовые последствия. Детям-инвалидам гарантировано бесплатное общее образование в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, они обеспечиваются специальными учебными пособиями и литературой, а также получают возможность использовать услуги сурдопереводчика за счет средств субъектов РФ.

Вместе с тем, существует огромная категория детей, у которых имеющиеся нарушения развития не влекут за собой установление факта инвалидности, но, в то же время, трудности в обучении в связи с отклонениями в состоянии здоровья и развитии у такого ребенка могут иметь место. Следовательно, ***основанием для установления дополнительных гарантий в области образования должна быть не инвалидность, а потребность в специальных условиях обучения.***

Терминология, относящаяся к рассматриваемой группе лиц, должна определяться именно в законодательстве об образовании, поскольку позволяет уточнить потребности ребенка в специальном обучении, прежде всего исходя из особенностей его развития. Такие термины, как «ребенок с особыми образовательными потребностями» или «ребенок, находящийся в трудной жизненной ситуации» вполне приемлемы и скорее способны вызвать общественное понимание, чем употребляемые – «ребенок-инвалид», «ребенок с отклонениями в развитии».

Обучение ребенка с ОВЗ в специальных образовательных условиях должно осуществляться на основе индивидуального плана, составляемого и периодически пересматриваемого педагогами школы совместно с родителями ребенка и администрацией.

По нашему мнению, в контексте получения образования детьми с ОВЗ следует выделить два уровня организации правовой материи. Первый уровень – законодательные нормы, закрепля-

ющие право каждого на получение образования, а в случае возникновения особых образовательных потребностей или трудностей в обучении, право на получение образования в специальных условиях. Второй уровень – нормы отраслевых подзаконных актов, устанавливающие порядок реализации права на специальное образование, дифференциацию круга субъектов в целях наилучшего обеспечения для них образовательных условий.

Необходимо разграничить нормы правового регулирования в социальной и образовательной сферах. Реализация права на получение образования в специальных условиях должна определяться критериями психолого-педагогического характера на основании комплексного обследования ребенка, прогностической оценке его обучаемости, использования коррекционно-развивающих методов, создания индивидуальных планов и программ обучения.

Для защиты интересов детей с ОВЗ необходима единая терминология, содержание которой должно определяться, прежде всего, законодательством РФ в сфере образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Шинкарева Е.Ю.* Право на образование ребенка с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации и за рубежом: монография. Архангельск, 2009.
2. *Перфильева М.* Инклюзивное образование: успешный мировой опыт // Конвенция о правах инвалидов: равные среди равных. Информационный центр ООН в Москве. Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива». М., 2008.
3. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р // СЗ РФ. 2002. № 1 (ч. II). Ст. 119.
4. *Захарова А.В.* Концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного школьного обучения // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. 2011. Вып. 1.
5. Об образовании в РФ: закон РФ от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, N 53 (ч. 1), ст. 7598.
6. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья: федеральный закон от 30.06.2007 № 120-ФЗ // СЗ РФ. 2007. № 27. Ст. 3215.
7. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 // СЗ РФ. 2000. № 41. Ст. 4089.
8. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р // СЗ РФ. 2002. № 1 (ч. II). Ст. 119.
9. Об основах социального обслуживания населения в РФ: федеральный закон от 12.1995 № 195-ФЗ. Ст. 14 // СЗ РФ. 1995. № 50. Ст. 4872.
10. О социальной защите инвалидов в РФ: федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ // СЗ РФ. 1995. № 48. Ст. 4563.
11. О порядке и условиях признания лица инвалидом: Постановление Правительства РФ от 20.02.2006 № 95. // Российская газета. 2006. 28 февр.
12. Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии: приказ Министерства образования и науки РФ от 24.03.2009 г. №95 // Российская газета. 2009. 9 июля.
13. Definitions of Disability in Europe. A Comparative Analysis. A study prepared by Brunel University. European Commission. Directorate General for Employment and Social Affairs. 2002. Unit E.4.
14. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006.

УДК 316.42

Коршунов Алексей Владимирович

кандидат социологических наук, директор Центра социального проектирования молодежной политики Московского института открытого образования
editor@hist-edy.ru

Korshunov Alexei Vladimirovich

PhD in Sociology, Director of the Center for Social Design of Youth Policy of the Moscow Institute of Open Education
editor@hist-edy.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДУХОВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье автор проводит теоретический анализ имеющихся подходов к изучению этого сложного социального феномена, еще не получившего концептуализации в социологическом знании. Духовная безопасность общества тесно связана с его политическим, экономическим, техническим и, естественно, культурным развитием, выступая фундаментом жизнедеятельности общества и его благополучия.

Ключевые слова: **духовная безопасность, российское общество, безопасность, угрозы духовной безопасности, структура духовной безопасности.**

THE PROBLEMS OF STUDYING SPIRITUAL SECURITY OF THE RUSSIAN SOCIETY IN THE MODERN SCIENTIFIC LITERATURE

In the given article the author carries out a theoretical analysis concerning the existing approaches to the study of this complex social phenomenon that has not yet obtained conceptualization in sociological knowledge. Spiritual security of society is closely linked to its political, economic, technical, and, of course, cultural development being the foundation of the society and its prosperity.

Key words: **spiritual security, Russian society, security, threats to spiritual security, structure of spiritual security.**

Анализ духовной безопасности как предмета научных исследований в современной литературе предполагает необходимость обращения к такой важной категории как «безопасность», имеющей различные интерпретации в современной науке. Научное сообщество буквально столкнулось с необходимостью объяснения и концептуализации данного явления как отличительной характеристики современного общества, поскольку на повестке дня уже стоит вопрос не столько защиты от глобальных угроз, сколько их предотвращения.

Перемены, происходящие в современном обществе, носят глобальный характер, но при этом они не всегда являются осознанными, в том плане, что последствия этих перемен не всегда принимают явный характер и могут свидетельствовать о наступающей угрозе развитию общества. Одно и то же явление может совершенно по-разному рассматриваться учеными и интерпретироваться на предмет его опасности для социального развития. То же самое относится и к категории безопасности. Система характеристик феномена «безопасность» включает в себя множество интерпретаций данного феномена, которые можно сгруппировать в два вида, в пределах которых они существенно не различаются: 1. Безопасность как состояние защиты жизненно важных интересов личности, общества и государства; 2. Безопасность как состояние, при котором отсутствует недопустимый риск, связанный с причинением вреда жизни или здоровью граждан, имуществу, окружающей среде.

Мы бы не стали ограничивать данное понятие только двумя ракурсами. Их несколько больше. Да, действительно, традиционно понятие безопасности рассматривается как *отрицание опасности* и такое состояние, при котором объект (индивид, социальная группа, общество и т.д.) испытывает ощущение защищенности и при наступлении какой-либо опасности.

Следовательно, определение безопасности должно заключать в себе некий социетальный смысл, и в данном ключе удачным можно считать смысл, вкладываемый в понятие безопасности В.И. Кушлиным, который характеризует ее как некую философию существования живого, его жизнедеятельности и развития, применимую к самым различным процессам, как природным, так и социальным, и отражающую не только специфические признаки феномена безопасности в конкретной сфере деятельности, но и включающее в себя то общее, типическое, устойчивое, что характерно для всех областей жизнедеятельности человека и общества, и это общее состоит в том, что безопасность как условие и стратегия защиты от опасности нацелена, в конечном счете, на выживание социальной системы, личности, общества и государства [1, с. 7].

Очевидно, что в данном ключе безопасность рассматривается уже более широко – как *свойство социальной системы*, ее способности противостоять разрушительным воздействиям внутренних и внешних сил и сохранять свою жизнеспособность. Такой подход имеет своих приверженцев в отечественной науке, хотя его представители считают, что он носит социально-философский характер. Однако не все ученые согласны с такой трактовкой безопасности, считая, что безопас-

ность создается в процессе социальной деятельности, способствующей созданию состояния защищенности и в целом безопасности личности, общества, государства [2]. На этом основании выделяется еще один подход к пониманию безопасности как *специфической деятельности*, направленной на выявление, предупреждение, устранение и отражение опасностей и угроз, способных принести ущерб для развития личности, общества, государства, а также на обеспечение условий защищенности всего социума и его отдельных представителей в рамках создания необходимых условий для благоприятной жизни, реализации жизненных стратегий, планов, потребностей индивидов и целей общественного и государственного развития.

В этом понимании безопасности заложен еще один аспект трактовки данного понятия как *состояния защищенности*. Именно этот смысл заложен в официальном понимании термина «безопасность», отраженном в Законе РФ «О безопасности», и под безопасность, в данном документе понимается состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз [3, с. 2]. Таким образом, закон выделяет три главных объекта безопасности: личность, общество и государство. Однако эта группа объектов выступает также и в качестве субъектов безопасности при доминирующей роли государства как основного субъекта обеспечения безопасности наряду с такими субъектами как граждане, а также общественные и иные организации и объединения.

Поразительно то, что понятие «безопасность», так хорошо всем знакомое и часто употребляемое, в современной науке имеет огромное количество трактовок. В некоторых из них *безопасность* рассматривается как: 1) комплексная система мер защиты человека и среды обитания от опасностей; 2) мера защиты организмов от внутренних и внешних воздействий; 3) отсутствие реализованной опасности и потенциальной опасности; 4) отсутствие опасности; 5) положение, при котором не угрожает опасность кому-нибудь, чему-нибудь; 6) система гарантий, обеспечивающая устойчивое развитие и защиту основных ценностей цивилизации; 7) состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз (из Закона РФ «О безопасности»); 8) состояние деятельности, при котором с определенной вероятностью исключено проявление опасностей; 9) состояние объекта защиты…; 10) состояние системы «человек-среда обитания», при котором обеспечиваются приемлемые или комфортные условия существования человека; 11) состояние человека, которое обеспечивает невозможность причинения ему вреда; 12) один из природных факторов существования живых систем; 13) важная цель жизни человека и др.

Такое положение дел, связанное с огромной вариативностью и неструктурированностью терминологического аппарата в теории безопасности не может считаться нормальным в современных условиях общественного развития, когда понятие «безопасность» стало носить социетальный характер ввиду глобальной угрозы человеческой цивилизации.

В целом же, группируя имеющиеся трактовки понятия безопасности, можно сказать, что данная научная категория рассматривается в следующих ракурсах:

- безопасность как отсутствие опасности;
- безопасность как свойство социальной системы;
- безопасность как специфический вид деятельности;
- безопасность как состояние защищенности

Каждый из этих подходов актуализирует свою предметную область исследования безопасности, что, безусловно, способствует расширению научного знания о таком феномене как «безопасность», но в наиболее широком контексте понятие безопасности представлено в подходе, согласно которому безопасность является свойством социальной системы. Более того, этот подход наиболее адекватно отражает сущность понятия социальная безопасность, о чем сказано будет несколько позже.

Таким образом, «безопасность» – комплексная категория, охватывающая важнейшие сферы жизни государства и общества, связанные между собой отношениями взаимовлияния и взаиморазвития, что обуславливает применение термина «социальная безопасность» как фундаментальной интегрирующей категории, с помощью которой следует изучать проблемы безопасности личности, общества и государства.

Потребность в безопасности присуща, как отдельным индивидам, так и более сложноорганизованным системам – семье, обществу, государству. В основе формирования этой потребности находится инстинкт самосохранения. Потребность в безопасности предполагает стремление к защите от неблагоприятных воздействий извне и резких внутренних изменений, и это стремление распространяется на все формы бытия человека, начиная от защиты самого себя и своей семьи, и заканчивая обществом в целом. Очень долгое время инстинкт самосохранения на уровне обще-

ства и защиты человечества от последствий социального прогресса не фигурировал в общественной практике, и осознание конечности общественного бытия и человеческой цивилизации стало следствием глобальных перемен, вызванных эрой открытий и научно-технического прогресса.

Дуалистичная сущность человека предопределяет разделение безопасности личности на физическую и духовную безопасность. И если физическая безопасность зависит, преимущественно, от самого индивида, не принимая в расчет события глобального масштаба (война, природные катастрофы и т.д.), то духовная безопасность обеспечивается через безопасность общества, которое в процессе своей эволюции формирует и реализует систему обеспечения свобод личности, различных социальных групп в процессе жизнедеятельности.

Объектом безопасности может выступать личность, социальная группа, общество, нация и государство. В связи с этим и существует разделение на личную, индивидуальную безопасность или безопасность личности, социальную безопасность, национальную и государственную. Степень безопасности и уровень угрозы ее обеспечению зависят от источника опасности, который может носить естественно-природное, техническое и социальное происхождение.

В зависимости от того, какой аспект безопасности исследуется, применяют тот или иной категориальный инструментарий. Например, если речь идет о национальной безопасности, то важнейшей категорией для ее изучения являются «жизненно важные интересы» личности, общества и государства, под которыми в законе «О безопасности» понимается «совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства» [4, с. 29]. Проблема национальной безопасности является одной из приоритетных в числе государственных проблем современного российского государства, о чем свидетельствует активное правовое становление и развитие Совета безопасности РФ за последнее десятилетие, а также разработка Стратегии национальной безопасности страны, принятие которой станет важным событием в общественно-политической жизни страны.

Однако если речь идет о духовной безопасности, то ключевой категорией для ее исследования становится понятие угрозы, которое, к сожалению, ни в отечественной, ни зарубежной научной литературе еще не приняло единообразного облика, часто ассоциируется с опасностью, что не всегда можно считать верным, так как опасность не может однозначно расцениваться как угроза, которая носит более объективированный и конкретизированный характер, всегда направлена на конкретный объект. В российском законодательстве под угрозой безопасности понимается совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам личности, общества и государства (Закон РФ «О безопасности» 1992 г., ст. 3). Однако отечественные исследователи придали понятию угрозы безопасности более конкретизированный характер, субъектно обусловленный: «Угроза безопасности **–** это совокупность намерений и возможностей социального субъекта, способных представлять ущерб жизненно важным интересам личности, общества и государства» [5, с. 58-59]. Таким образом, угрозу духовной безопасности можно определить как совокупность намерений и возможностей социального субъекта, потенциально опасных для духовной сферы личности, общества и государства.

На самом деле, конечно, развести понятия опасности и угрозы сложно в современном мире, пронизанном, как опасностью, так и угрозами. Можно сказать, что современное общество постоянно находится в состоянии опасности, так как отсутствует уверенность в завтрашнем дне, социальная стабильность, и на их место пришли неопределенность и страх, риск и опасность, что, по мнению У. Бека, и характеризует современное общество как «общество риска» [6].

Источником формирования угроз и рисков, подрывающих развитие современного общества и создающих опасность для существования человечества, являются социетальные трансформации и, соответственно, на первый план выдвигается проблема социальной безопасности как фундаментальной интегрирующей категории человеческого бытия.

По большому счету, категория «социальная безопасность» включает в себя все многообразие ее проявлений, в связи с чем социологический ракурс исследования безопасности предполагает изучение различных аспектов безопасности, а также угроз, факторов риска, способных нарушить стабильное развитие социума и подвергнуть сомнению его дальнейшее существование. В научной литературе можно встретить статьи, посвященные политической, информационной, информационно-психологической, национальной, интеллектуальной, региональной безопасности. Их количество растет, чего нельзя сказать о научной рефлексии в отношении духовной безопасности, которая как социологическая категория и предмет социологического анализа еще находится в процессе формирования и концептуализации.

Вместе с тем, разработка именно этой проблематики позволяет ответить на многие вопросы, волнующие современное человечество, независимо от государственной принадлежности и спе-

цифики. Понятие «духовная безопасность» самым тесным образом связано с состоянием духовной сферы общества, уровнем развития его культуры. На этом основании П.Н. Беспаленко под духовной безопасностью понимает важнейшую качественную характеристику всей культуры в целом, определяющую ее способность поддерживать нормальные условия жизнедеятельности населения, а в более широком (социетальном) контексте духовная безопасность определяется им как качественная характеристика общества, исследуемая в духовно-нравственном срезе, т.е. рассматривающаяся как целостность, для которой состояние духовности/нравственности является одним из индикаторов жизнеспособности и функциональной согласованности основных социальных институтов, идеологии и культуры [7, с. 19].

Поскольку понятие «духовная безопасность» является относительно новым в системе отечественного научного знания и дискурса, выделить наиболее адекватное из существующих определяй достаточно сложно. Нам очень нравится определение духовной безопасности, данное А.С. Запесоцким, согласно которому «Духовная безопасность **–** это система условий, позволяющая культуре и обществу сохранять свои жизненно важные параметры в пределах исторически сложившейся нормы» [8]. Во многом, данное определение послужило основой для формулировки нашего понимания духовной безопасности, которое, возможно, и не претендует на статус истинного и универсального, но отражает наше видение данного социального явления. Итак, согласно нашим представлениям, **духовная безопасность** – это совокупность социальных условий, позволяющих безопасно и стабильно функционировать обществу как целостной системе на основе накопленного социокультурного потенциала, который выступает источником инновационного развития данного социума и воспроизводства его ценностных оснований.

Безусловно, именно понятие духовной культуры является определяющим для духовной безопасности, от состояния которой в обществе зависит и уровень духовной безопасности, в связи с чем мы и выбрали данную проблематику, так как духовная ситуация в современном российском обществе определяется нами как критическая и угрожающая духовной безопасности России. Духовная безопасность служит показателем духовного благополучия общества, уровня его социального развития, поскольку духовно-нравственный срез общества обнажает все его проблемы и болевые точки, независимо от сферы жизнедеятельности, так как общество представляет собой целостность, поддерживаемую за счет духовно-нравственных ценностей, выступающих индикатором жизнеспособности социума и его основных социальных институтов, ответственных за духовную и культурную преемственность.

Несмотря на то, что категория из области духовного, культурного, ценностного в меньшей степени поддаются динамике, их видоизменение происходит гораздо медленнее, нежели элементы материальной культуры, духовная безопасность все же имеет свою динамику, исследовать которую можно сквозь призму изучения состояния ее структурных элементов. Прежде всего, в структуре духовной безопасности необходимо выделить субъект и объект. И в рамках всего социума роль субъектов духовной безопасности могут выполнять, как отдельные индивиды, социальные группы, так государственные, негосударственные и хозяйственные организации, которые работают в области профилактики и преодоления различных рисков и угроз. На государственном уровне для обеспечения безопасности российского государства в целом, а также жизненно важных интересов личности, общества и государства был создан Совет безопасности РФ, ставший преемником Совета безопасности СССР и прошедший четыре этапа своей корректировки, важнейшим из которых стало утверждение Указом Президента № 1300 от 17 декабря 1997 г. Концепции безопасности РФ.

В свою очередь, объектами духовной безопасности являются все те, на кого направлены действия по обеспечению духовной безопасности (личность, социальные группы, общество, государство).

Пересекаясь с такими важными сферами жизнедеятельности общества, как семейно-брачная, демографическая, экономическая, политическая, духовная безопасность включает в себя такие значимые компоненты, как: культура, религия, идеология. Поэтому анализ духовной безопасности предполагает обязательный институциональный анализ, связанный с изучением функционирования важнейших социальных институтов, от которых зависит поддержание духовной безопасности общества. К ним, в первую очередь, следует отнести институт семьи, государства, экономики и культуры. Среди институтов, оказывающих сильнейшее воздействие на духовное развитие общества и его духовное самочувствие, следует назвать также социальный институт СМИ, постепенно расширяющий ареал своего влияния и воздействия, прежде всего, на молодое поколение.

Исследователи выделяют в числе структурных элементов духовной безопасности следующие: культурную независимость, стабильность функционирования политической системы и спо-

собность национального образования, здравоохранения и культуры к динамичному саморазвитию [9, с. 20]. Значимость первого элемента определяется тем, что культура общества с ее традициями, обычаями, ценностными установками и ментальными особенностями, является основным механизмом воспроизводства самого общества и его самобытности. Особую значимость данный структурный элемент приобрел в современную эпоху, которая характеризуется сильным влиянием глобализационных сил, разрушающих цивилизационную самобытность, специфику общества, так как культурная независимость предполагает способность общества к сохранению традиций и культурному воспроизводству независимо от взаимодействия с другими странами и степени глобализации мирового пространства.

Это не означает, что культурная независимость как структурный элемент духовной безопасности призвана защищать идеи культурной исключительности и возводить их в ранг первостепенных, но, при этом, следует помнить, что дух народа, его уникальность отражаются в культуре, разрушение которой является оружием массового поражения для общества, поскольку в ней заложено представление об истории своей страны, ее величии, культурном наследии и т.д. Следовательно, важное внимание необходимо обратить на сферу культурной политики как составной и важнейшей части государственной политики, в том числе внешней, поскольку в условиях глобализации культурные обмены приобрели комплексный и всеохватывающий характер.

Культура обладает мощным потенциалом, правильное использование которого может принести эффективные результаты и при этом без разрушения культурных основ общества, а наоборот, на их основе, используя адаптивную функцию культуры. Так, в свое время Япония осуществила свой модернизационный проект, осуществление которого происходило не на основе разрушения традиционной культуры, а в рамках изменения целей государства и использования общинных структур в качестве проводников государственного воздействия, в результате чего в Японии не культура адаптировалась к задачам модернизации, а руководящие элиты с целью модернизации страны, адаптировались к культуре. Таким образом, собственная культура помогла японцам модернизироваться, и, не меняясь социокультурно, они осуществили технологическую революцию и величайший в истории технологический прорыв.

Для всех и каждого в современной России очевидно, что реформировании постсоветского общества подорвало культурные основы российского народа, так как оно не было ориентировано на культурную адаптацию, культурную самобытность российского государства и общества, с чем и связано множество проблем, прежде всего, духовно-нравственного характера, на территории современного российского общества. Другими словами, проблема обеспечения духовной безопасности и преодоление основных угроз является следствием столь непродуманной, антинародной политики реформирования постсоветского пространства, и она не была бы столь острой, если бы учитывалась историческая и социокультурная специфика российского общества в процессе реформирования.

Залогом культурной независимости является сохранение исторической памяти и ее воспроизводство через поколенческие структуры и взаимоотношения. Отличительной чертой российского общества является пренебрежительное отношение к своей истории, и данный факт уже дает о себе знать, чему свидетельством является резкое снижение патриотизма в стране, и, прежде всего, в молодежной среде.

В данном ключе стоит рассматривать значимость второго структурного элемента духовной безопасности – стабильность функционирования политической системы, на уровне которой, как мы отмечали, должна проектироваться культурная политика, направленная на сохранение и воспроизводство культурного наследия, и эффективное использование его потенциала. Кроме того, государство должно выступать гарантом защиты культурного наследия страны и способствовать росту потенциала культурного самосохранения и, соответственно, духовной безопасности общества.

В отношении третьего элемента обеспечения духовной безопасности, связанного с социокультурной системой общества и ее способностью к динамическому саморазвитию на основе качества системы образования, здравоохранения и культуры в целом, следует отметить то, что он в большей степени отвечает за духовно-нравственное состояние общества, его интеллектуальный и инновационный потенциал. В этом аспекте духовная безопасность выступает залогом национальной безопасности, немыслимой без сохранения своих духовно-нравственных основ. Но, в то же время, сама духовная безопасность не может быть обеспечена, если не будут предприняты меры по обеспечению национальной безопасности общества, разрабатываемые и реализуемые на уровне государственной политики.

Таким образом, социологический ракурс исследования духовной безопасности, несмотря на

разнообразный спектр типов и видов безопасности, следует изучать в комплексе с ними, поскольку взаимосвязь различных элементов социальной безопасности обусловлена целостностью самого общества, взаимозависимостью его структурных элементов, институциональной системы. Социология духовной безопасности тесно связана с изучением политических, экономических, природогенных, техногенных рисков, формирующих угрозу духовной безопасности. Именно осознание взаимозависимости перечисленных факторов риска в процессе их влияния на жизнедеятельность общества и его духовное состояние является краеугольным камнем изучения жизнедеятельности общества в контексте его духовной безопасности и выработки соответствующих решений в области ее обеспечения.

Конкретизируя ситуацию в современном российском обществе, сложно подобрать слова, чтобы описать глобальность проблемы, связанной с обеспечением безопасности, в том числе, духовной, так как по ряду показателей (состояние экологической среды, уровень состояния здоровья населения, рост неравенства и бедности, младенческой и молодежной смертности, девиантности, делинквентности и т.д.) в современном российском обществе наблюдается явная угроза безопасности, как в природной среде, так и социальной. И мы убеждены, что источник негативных явлений в социальной сфере кроется в разрушении духовной сферы российского общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

Кушлин В.И. Введение // Экономическая безопасность хозяйственных систем. М., 2001.

См., напр.: *Кирюшкин А.А.* Содержание понятия опасности в области безопасности жизнедеятельности // Жизнь и безопасность. 2001. № 1–2.

Закон РФ «О безопасности» от 05.03. 1992 г. № 2446-1. М., 1992.

Закон РФ «О безопасности», Сборник справочных материалов. Совет безопасности РФ: функции, структура, нормативные документы. М., 1997.

Буркин А.И., Возженников А.В., Синеок Н.В. Национальная безопасность России в контексте современных политических процессов. М., 2005.

См.: *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.

Беспаленко П.Н. Духовная безопасность: политологический анализ. Ростов н/Д, 2006.

Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. 2002. № 1.

Беспаленко П.Н. Духовная безопасность: политологический анализ. Ростов н/Д, 2006.

УДК 364-7(1-21)

Чигаева Виктория Юрьевна

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и менеджмента социальной сферы Кемеровского государственного университета
editor@hist-edy.ru

Кривцова Евгения Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и менеджмента социальной сферы Кемеровского государственного университета

ОПТИМИЗАЦИЯ СФЕРЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НА РЫНКЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ МАЛЫХ ГОРОДОВ

Исследовано состояние сферы социального обслуживания на рынке социальных услуг малых городов. Дана оценка эффективности деятельности социальных служб города, спектра и качества предоставляемых услуг и их движения на рынке, а также оценка взаимодействия «игроков» на рынке путём анкетного опроса клиентов и интервью сотрудников служб. Даны рекомендации по оптимизации функционирования рынка социальных услуг в области социального обслуживания в малых городах.

Ключевые слова: **оптимизация, рынок социальных услуг, социальное обслуживание.**

Chigaeva Viktoriya Yurievna

PhD in History, Senior Lecturer of the Department of Social Work and Social Sphere Management of Kemerovo State University
editor@hist-edy.ru

Krivtsova Evgeniya Vladimirovna

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Sphere Management of Kemerovo State University

OPTIMIZATION OF SOCIAL SERVICE SPHERE AT THE SOCIAL SERVICES MARKETS IN SMALL TOWNS

The state of social service sphere at the social services market in small towns has been studied. The effectiveness of the towns' social services activities, the range and the quality of the services as well as their position at the market have been estimated. The estimation of the markets actors interaction has been considered by surveying clients' opinions and interviewing social services workers. The recommendations for improving the functioning of social services markets in the social service sphere of small towns are provided.

Key words: **optimization, social services market, social service.**

Постепенно нарастающие с каждым годом кризисные явления в экономике и социальной сфере; всё чаще проявляющаяся несопоставимость между ожиданиями работодателей и состоянием субъектов труда; отсутствие в сфере образовательных услуг потенциала преодоления этого разрыва; постоянно растущая общественная потребность в социальной коррекции параметров общего потенциала личности и рабочей силы субъектов труда; спонтанное формирование в третьем секторе организаций, ориентированных на социальную коррекцию и регенерацию человеческого фактора экономики, всё это некогда обусловило необходимость формирования и развития особой сферы – сферы социальных услуг в составе социальной экономики.

Постоянно усложняющиеся социально-демографические процессы в современном обществе, а также рост количества лиц, нуждающихся в социальной защите, повлекли за собой рост объемов услуг системы здравоохранения и социального обеспечения, что в свою очередь обусловило необходимость появления новых «продавцов» этих услуг. Это вызвало необходимость упорядочивания системы социальной защиты и открыло возможности её коммерциализации.

В результате появляется понятие «рынка социальных услуг». Его характерной особенностью является приход цивилизованного бизнеса в сферу оказания конкурентных социальных услуг. Спектр этих услуг широк и включает такие направления как: пенсионное обеспечение, добровольное медицинское и индивидуальное страхование, финансовые услуги населению (потребительский кредит, ипотека и пр.), образовательные услуги, услуги транспорта и связи, жилищно-коммунальные услуги, энергоснабжение и пр. Говоря о рынке социальных услуг, прежде всего, мы подразумеваем области и объекты социальной сферы, в которых по определенным правилам и посредством определенных механизмов возможно эффективное взаимодействие государства, бизнес-организаций и других заинтересованных субъектов с целью улучшения социальной инфраструктуры и, как следствие, повышение «качества жизни». Участниками рынка социальных услуг выступают компании, государственный сектор, общественные организации и граждане [1, с. 22-23].

В России развитие сферы социальных услуг фактически пущено на самотёк, государство практически самоустранилось от активного, целенаправленного воздействия на этот процесс. В связи с чем, не только сократилось количество, но и ухудшилось качество предоставляемых услуг, и процесс коммерциализации отдельных отраслей сферы услуг стал идти неодинаковыми темпами. Поскольку финансирование государственных учреждений социальной сферы зависит в большей степени от состояния государственного и местного бюджетов, и социальная сфера является бюджетной, рынок имеет ограниченные возможности для формирования спроса и предложения на услуги социальной сферы.

Одной из форм социальной защиты граждан и направлений функционирования рынка социальных услуг является организация социального обслуживания и оказание различных видов услуг в рамках социальных учреждений. Социальное обслуживание представляет собой деятельность социальных служб по социальной поддержке и оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации [2, с. 17-21]. В данном направлении постепенно возрастает потребность в повышении качества и объема социальных услуг, соответствующих имеющимся и вновь возникающим потребностям и интересам клиентов. Это актуализирует изучение проблем эффективности предоставления социальных услуг и функционирования самого рынка, а также ставит вопрос о его оптимизации.

Исследователями социальной сферы сформулированы несколько принципов предоставления социальных услуг, которые могли бы поспособствовать применению сфокусированного на нуждах клиентов подхода, а именно: обеспечение и способствование укреплению независимости и самостоятельности клиентов, предоставляя им максимальную возможность жить в обществе полноценной жизнью; проводить работу в направлении минимизации последствий нетрудоспособности и заболеваний для людей любого возраста; обращаться с нуждающимися в услугах людьми с уважением и предоставлять всем равные возможности; обеспечивать возможность персонального выбора и самоутверждения путем развития имеющихся у них возможностей; способствовать развитию партнерства между потребителями услуг и учреждениями, предоставляющими социальные услуги.

Поскольку большая часть рынка социальных услуг России сосредоточена в малых городах и сёлах, которых гораздо больше, чем крупных, и их население более подвержено воздействию внешних неблагоприятных факторов, в связи с меньшим количеством возможностей самореализации и низким уровнем доходов, то наше исследование сосредоточено на особенностях функционирования рынка социальных услуг в них. В числе таких особенностей, например, можно отметить относительно низкий уровень конкурентоспособности на рынке социальных услуг, разнонаправленность интересов субъектов рынка социальных услуг, не достаточная эффективность работы того или иного поставщика социальной услуги, развитие системы социального обслуживания населения находится в стадии создания сети учреждений и отработки технологий социального обслуживания с учетом специфики различных регионов РФ, не создан собственный инструментарий познания окружающей действительности и человека, нуждающегося в социальных услугах, по-прежнему отмечается низкий уровень качества государственного социального обслуживания лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации (инвалиды и пожилые люди), государственные поддержка и поощрение развития социальных служб независимо от форм собственности по-прежнему остаются декларацией в отношении частных социальных организаций и предпринимателей.

С целью разработки рекомендаций по оптимизации рынка социальных услуг в таких городах под руководством авторов данной работы было проведено исследование рынка г. Прокопьевска (Кемеровская область), которое включало оценку эффективности деятельности социальных служб г. Прокопьевска, качества предоставляемых услуг, взаимодействия игроков на рынке, выявление наиболее востребованных услуг на рынке и их движение, путём проведения анкетного опроса сотрудников и клиентов этих служб, а также интервью с руководителями социальных учреждений и с их сотрудниками, анализа документов и включённых наблюдений.

На сегодняшний день на рынке социальных услуг г. Прокопьевска преимущественно функционируют некоммерческие организации, относящиеся к государственному сектору услуг, наиболее влиятельными игроками на рынке г. Прокопьевска выступают Комитет социальной защиты населения, Центр социального обслуживания населения и Центр психолого-педагогической помощи. Остальные доли рынка поделили Социально-реабилитационный

центр для несовершеннолетних, Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями и Дом милосердия для престарелых и инвалидов (см. Диаграмма).

Все игроки на рынке активно взаимодействуют с КСЗН и частично друг с другом. Комитет социальной защиты населения является координатором на рынке социальных услуг г. Прокопьевска. В структуре взаимодействия присутствует и административный сектор, и муниципальные, и общественные организации, однако в ней нет коммерческих организаций, предоставляющих свои услуги на платной основе. Все игроки осуществляют взаимодействие друг с другом в рамках реализуемых ими услуг и все основные игроки, кроме Центра психолого-педагогической помощи, подотчётны Администрации города. КСЗН реализует функцию направления клиентов в необходимые для решения их проблем учреждения. Более подробно структура их взаимодействия представлена на Схеме 1.

Тем не менее, несмотря на активность взаимодействия игроков рынка социальных услуг, оно происходит не достаточно слаженно из-за недостаточной информированности о деятельности партнёров, не отработаны все необходимые механизмы взаимодействия и наблюдается устаревание имеющихся форм взаимодействия в связи с постоянно меняющейся социальной действительностью. Поэтому требуется налаживание новых связей, улучшение осведомлённости о работе друг друга и потенциале взаимодействия с известными учреждениями в иных ситуациях, отработка новых механизмов и форм взаимодействия более эффективных и современных.

Диаграмма

Распределение долей на рынке социальных услуг г. Прокопьевска.



Приоритетными направлениями в социальной политике города остаются снижение социального неравенства, повышение уровня жизни, обеспечение всеобщей доступности социальных услуг, качественное социальное обслуживание. В ходе исследования подтвердилось предположение о том, что проблема изучения качества и эффективности социального обслуживания, социальной работы с различными группами пользователей услуг, разнообразных со-

циальных проектов, связанных с улучшением положения людей, актуализирована в социальных службах, однако не операционализирована для повседневной работы. В настоящее время в системе социальных служб нет единых критериев оценки качества и эффективности работы подобных учреждений. В числе общих критериев оценки эффективности работы социальных служб и функционирования рынка социальных услуг были выделены: удовлетворённость клиента, оперативность реагирования на проблему, отношение персонала к работе, увеличение числа обслуживаемых и оказываемых услуг, доступность услуг, успешность или результативность обслуживания. Последний критерий раскрывается в аспектах удовлетворенности клиента и соответствии идеальной модели профессионального обслуживания (налаженный контакт, доверительные отношения, индивидуальный подход к клиенту и его проблемам, проявление эмпатии и сопереживания клиенту, умение удержаться от навязывания своего мнения клиенту, соблюдение конфиденциальности информации и этических норм). Еще одним аспектом успешности обслуживания выступает содержательная динамика обслуживания (а именно, число клиентов, снятых с патронажа).

Эффективность социального обслуживания – это степень соответствия цели и результатов при наиболее оптимальном использовании методов и технологий работы, а качество социального обслуживания представляет собой соответствие процесса и результата услуги с ее идеальным образом. Оба понятия в свою очередь характеризуют уровень развития и эффективность функционирования рынка социальных услуг.

Эффективность социального обслуживания и деятельности социальных служб в г. Прокопьевске весьма сомнительная, поскольку сами сотрудники не имеют четких определений целей своей деятельности, и не понимают, в чем выражается эффективность их работы; существует конфликт требований сверху и установок низовых исполнителей в отношении содержания и критериев оценки работы; мотивация работников изменяется в зависимости от типа управления (участвуют ли сотрудники в принятии решений и в оценке, есть ли проектная культура в организации) и вида услуги (с детьми, пожилыми, бытовые, консультирование), стажа работы и зарплаты специалиста. Что касается доступности услуг, то 50% опрошенных клиентов оценивают её на высоком уровне, однако каждый пятый отмечает недостаток квалифицированного персонала. Для повышения качества социального обслуживания персонала респонденты предлагали повысить зарплату работникам социальных служб (51,7%). Из чего можно сделать вывод, что данная сфера в целом либо заполнена неквалифицированным персоналом, пришедшим из иных сфер от безысходности, либо мотивация персонала на выполнение его профессиональных обязанностей в связи с его низким материальным положением значительно снижена, что отражается на результатах работы. В частности это может влиять на оперативность реагирования персонала на проблему. На наш взгляд, и то, и другое утверждение могут иметь место. 88,5% опрошенных считают, что, предоставляя услуги, учреждения достигают поставленных целей, что свидетельствует об относительной удовлетворённости клиентов, в том числе и качеством услуг, но самую низкую оценку получил такой параметр, как влияние на изменение статуса получателей услуг. Таким образом, такой критерий, как успешность и результативность обслуживания имеет место не в полной мере.

В ходе исследования нами также были выявлены иерархия потребностей населения и механизмы формирования спроса и предложения социальных услуг в г. Прокопьевске.

Формирование спроса на социальные услуги обусловлено эндогенными и экзогенными факторами. Эндогенные факторы включают ожидания и предпочтения потребителей, а также платежеспособный спрос населения, а экзогенные – охватывают систему институтов, определяющих развитие рынка социальных услуг с учетом правовой и социально-экономической составляющих, включающих систему специализированных учреждений, оказывающих социальные услуги.

Специфика потребления услуг в г. Прокопьевске связана с тем, что именно платежеспособный спрос в основном определяет уровень потребления платных услуг. Чем выше материальный уровень людей, тем более специфичные и разнообразные виды социальных услуг они потребляют: психолого-педагогические, социально-правовые и социально-культурные услуги, в том числе платно. Однако из всего спектра предоставляемых услуг максимальный объем потребления связан с социально-бытовыми (60,4%), социально-медицинскими (35,2%) и информационными услугами (30,8%), и частота обращений опрошенных респондентов за этими видами услуг не зависит от их материальной дифференциации, в отличие от потребления социально-экономических услуг. Это же и подтверждает сегментация «товаров» – социальных услуг

– на рынке г. Прокопьевска: социальная помощь ветеранам, инвалидам, военнослужащим, малообеспеченным семьям, репрессированным – 37%, адресная помощь малоимущим слоям населения, социальное обслуживание на дому, вручение продовольственных набора – 18%, психологическая помощь населению, семьям, воспитывающим детей, индивидуальное консультирование по проблемам семьи – 18%, медицинская помощь престарелым, инвалидам – 9%, социальная реабилитация детей инвалидов – 9%, обучение, профориентация, жизненное устройство детей, оставшихся без попечения родителей – 9%. На первом месте находится социальная помощь и все услуги связанные с ней, на втором – психологическая. Диаграмма отражает и сегменты потребителей на рынке. Основными потребителями социальных услуг являются пожилые, инвалиды, малообеспеченные семьи и дети.

По результатам проведенного исследования были выявлены два типа спроса у населения на социальные услуги: впервые заявленный спрос, не имеющий предшествующей практики потребления услуги – этот вид спроса характерен для услуг социально-культурных, информационных, психолого-педагогических и социально-правовых; и постоянный устойчивый спрос, основанный на воспроизводстве предшествующей практики потребления услуги – этот вид спроса наиболее отчетливо проявляется в сфере социально-бытовых, а также социально-медицинских и социально-экономических услуг.

Спрос определяется не только платежеспособностью, но и изменением мотивации, обусловленной изменяющейся социальной реальностью. Наиболее активные социальные группы заинтересованы в расширении сферы социально-правовых, социально-культурных и информационных услуг. Развитие данного рынка услуг предполагает в основном коммерческую основу. В свою очередь, среди менее защищенных слоев населения преобладает постоянный растущий спрос на традиционно потребляемые услуги: социально-бытовые, социально-медицинские и социально-экономические. Данные тенденции определяют необходимость развития государственных форм оказания определенному контингенту населения социально-значимых услуг.

Относительно высокие показатели получения различных услуг в платной форме свидетельствуют о том, что наиболее потребляемые услуги, получаемые ранее бесплатно, стали оплачиваться. Большинство опрошенных отметило полную удовлетворенность потребляемыми услугами – 60,2%. Тем не менее, в ряде случаев, коммерциализация большинства услуг не соответствует их качеству, а также не предоставляет возможности выбора и более предпочтительными население по прежнему видит бесплатные услуги или с частичной оплатой.

Выявленные тенденции могут быть объяснены как слабой информированностью населения о видах социальных услуг, так и недостаточной разработанностью механизмов их предоставления. Отмечается и плохая информированность об учреждениях, предоставляющих услуги.

Проведенное под нашим руководством исследование позволило обозначить некоторые проблемные области и обусловило необходимость оптимизации рынка социальных услуг г. Прокопьевска в сфере социального обслуживания в целях его развития и совершенствования. В связи с этим, в целях оптимизации городского рынка социальных услуг первой и характерной чертой его развития должно стать расширение емкости рынка как платных, так и бесплатных услуг (в частности, возможного объема реализации услуг, определяемого размерами спроса), увеличение поставщиков услуг, в том числе и из коммерческого сектора и развитие качественных параметров услуг, а также оптимизация бюджетирования производства и реализации услуг в зависимости от величины потребностей на них и повышение информированности о поставщиках услуг и видах самих услуг.

В связи с указанными проблемами на примере г. Прокопьевска нами были выделены несколько направлений оптимизации функционирования рынка социальных услуг в области социального обслуживания малых городов: оптимизация использования ресурсов, оптимизация взаимоотношений игроков и отношений потребителей и производителей услуг на рынке социальных услуг города, оптимизация производства и движения «товаров» на рынке, оптимизация предоставления социальных услуг в сфере социального обслуживания населения.

Исходя из критериев и показателей эффективности, можно оптимизировать движение «товаров» на рынке социальных услуг. Этому в свою очередь будет способствовать оптимизация использования ресурсов для производства услуг. В целях оптимизации использования ресурсов необходимо производить в больших объёмах те «товары», на которые имеется в таком городе больший спрос и финансирование сосредоточить больше в этой сфере, а именно в от-

ношении г. Прокопьевска сконцентрировать больше ресурсов в области социально-бытовых услуг для пожилых, инвалидов и малообеспеченных. Изучение потребностей настоящих и будущих потребителей услуг, а также их семей, показало, что жители г. Прокопьевска хотели бы видеть следующие изменения в сфере предоставления социальных услуг в городе:

- повышение информированности о предоставляемых в настоящее время услугах и учреждениях социальной сферы, реклама новых учреждений, производящих платные услуги;
- повышение качества предоставляемых в настоящее время услуг и расширение спектра услуг, особенно бесплатных;
- уменьшение бюрократической волокиты и дублирования административных процедур;
- более гибкий подход к предоставлению социальных услуг с тем, чтобы они больше отвечали индивидуальным потребностям клиента;
- понимающее и сочувственное отношение представителей социальных учреждений, предоставляющих социальные услуги, к клиентам.

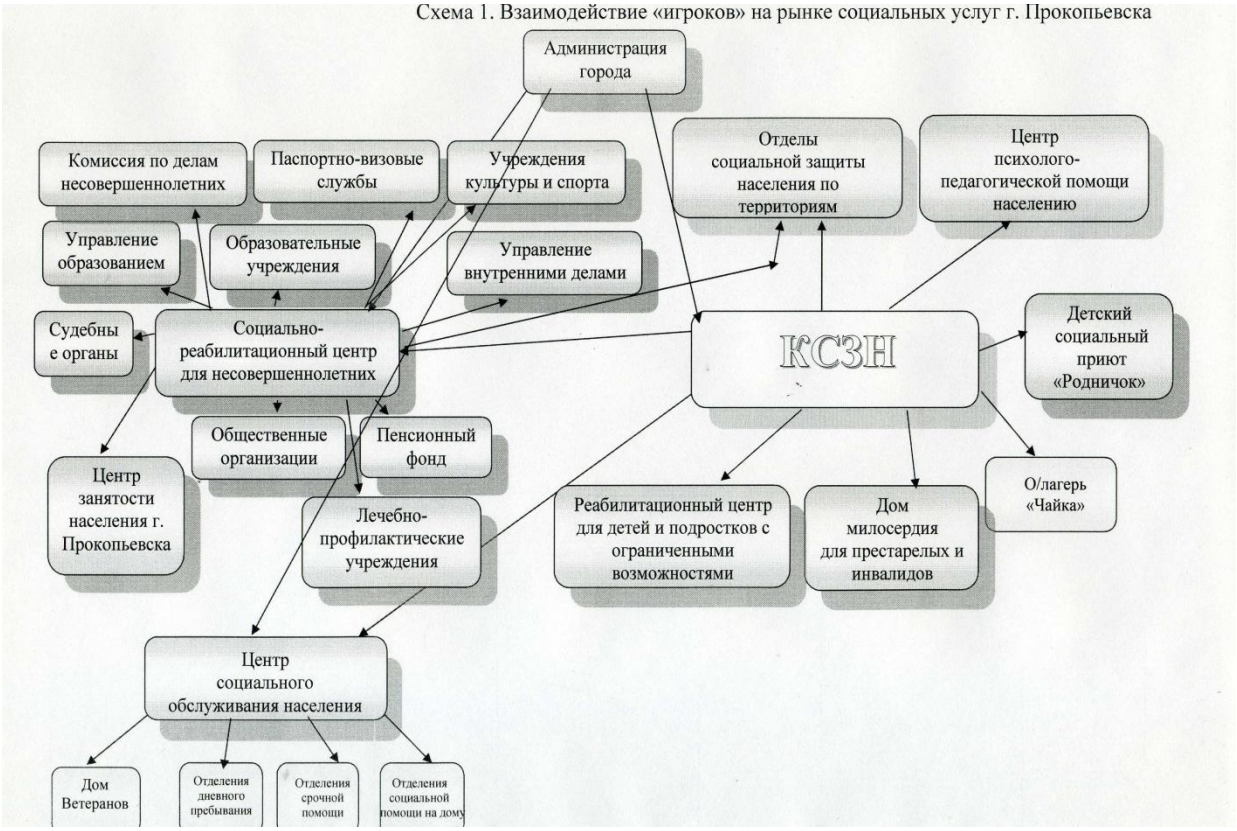
Предоставление социальных услуг должно базироваться на следующих принципах, которые в будущем будут способствовать применению сфокусированного на нуждах клиентов подхода, а именно:

- способствование развитию и укреплению самостоятельности клиентов, в решении их жизненных проблем, предоставление возможности жить полноценной жизнью;
- минимизация последствий нетрудоспособности и заболеваний для людей любого возраста;
- равенство возможностей для всех клиентов;
- обеспечение возможности персонального выбора и самореализации путем развития имеющихся у них способностей;
- способствование развитию партнерства между потребителями и производителями социальных услуг.

Учитывая сказанное, в качестве путей улучшения уровня предоставления социальных услуг в малых городах можно предложить следующие: 1) индивидуальный подход в предоставлении социальных услуг, основанный на оценке потребностей клиента и предоставлении ему выбора для удовлетворения своих потребностей; 2) превентивный характер услуг; 3) повышение профессионального уровня специалистов и их мотивации к труду с помощью материальных и не материальных стимулов; 4) более эффективное использование существующих и создание инновационных форм распространения информации о социальных услугах и учреждениях их предоставляющих; 5) создание благоприятных условий для неправительственных и коммерческих организаций, оказывающих социальные услуги, на ряду с государственными; 6) разработка системы заказа социальных услуг как способа повышения эффективности использования ресурсов и инструмента доставки этих услуг потребителю.

В плане оптимизации взаимодействия игроков на рынке социальных услуг, необходимо, чтобы все поставщики услуг полноценно сотрудничали друг с другом, имели соответствующую квалификацию и материальное обеспечение для выполнения поставленных перед ними задач. Для этого необходимо создание электронной базы данных о существующих поставщиках социальных услуг и спектре услуг, предоставляемых ими, а также об источниках финансирования предоставления услуг: государственный бюджет, база данных спонсоров, волонтёрских организаций; выработка чёткой стратегии развития договорных отношений в социальной сфере, разработка моделей реализации той или иной услуги: путей информирования клиентов об услугах, цепочки взаимодействующих организаций в рамках реализации конкретной услуги (например, Центру социального обслуживания пенсионеров и инвалидов г. Прокопьевска важно постоянно совершенствовать работу с населением через комитеты самоуправления в микрорайонах), их ролей, механизмов их взаимодействия, форм взаимодействия, соответствующих ситуации; наличия чётко прописанного алгоритма реализации услуги; а также количества и специализации персонала, оказывающего её и т.д. Кроме того, одним из ключевых условий эффективной работы поставщиков услуг является четкая постановка перед ними целей и задач, которые, в свою очередь, должны быть отражением стратегических приоритетов управления социального обслуживания. С целью же оптимизации производства услуг помимо оптимизации использования ресурсов необходим и контроль качества предоставляемых услуг и исполнения договорных обязательств. Для этого необходимо наладить каналы обратной связи в социальных учреждениях.

Схема 1. Взаимодействие «игроков» на рынке социальных услуг г. Прокопьевска



Таким образом, оптимизация функционирования рынка социальных услуг в сфере социального обслуживания в малых городах позволит обеспечить: повышение качества и эффективности социального обслуживания на всех этапах его реализации; преемственность и своевременность его предоставления; повышение структурной эффективности системы социальной защиты, оптимизацию структуры работников отрасли; развитие самой отрасли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Коновалова Л.Н., Корсаков М.И., Якимец В.Н.* Управление социальными программами компании / под ред. С.Е. Литовченко М., 2003.
2. *Кульбовская Н.* Предложения к концепции социальной политики России // Человек и труд. 2010. №7.

Социология и психология

УДК 159.9:34.01

Евстафеева Евгения Александровна

аспирант кафедры психологии Челябинского государственного университета
editor@hist-edy.ru

Evstafeeva Evgeniya Aleksandrovna

Postgraduate Student of the Department of Psychology, Chelyabinsk State University
editor@hist-edy.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДЕФОРМАЦИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

PERSONAL DETERMINANTS OF LEGAL CONSCIOUSNESS DEFORMATION OF THE PENAL SYSTEM STAFF (THEORETICAL ANALYSIS)

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы личностных детерминант деформации правосознания сотрудников уголовно-исполнительной системы. Обосновывается предположение о личностной беспомощности субъекта как одной из детерминант деформации правосознания сотрудников пенитенциарных учреждений.

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of personal determinants of the legal consciousness deformation of the penal system staff. The assumption concerning personal helplessness of the subject as one of the determinants of the legal consciousness deformation of the staff in penal institutions has been substantiated.

Ключевые слова: **правосознание, деформация правосознания, личностная беспомощность, сотрудник уголовно-исполнительной системы.**

Key words: **consciousness, deformation of legal consciousness, personal helplessness, penal system officer.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и образования Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. (ГК №14.132.21.1057)

Социально-экономические изменения в российском обществе в конце XX в. послужили предпосылками создания реального правового государства, построение которого немыслимо вне контекста формирования правосознания населения. Особого внимания заслуживает проблема развития правосознания людей, призванных по воле службы воплощать должное право в сущее. Речь идет о сотрудниках правоохранительных органов, в том числе системы исполнения наказаний.

На сегодняшний день перед пенитенциарной системой стоят задачи по реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации: гуманизации исполнения наказаний, декриминализации общества, реорганизации уголовно-исполнительной системы России (УИС). Успешное проведение реформирования системы исполнения наказаний позволит поднять ее престиж и авторитет среди населения. Одним из приоритетных направлений данных преобразований является качественное кадровое обновление пенитенциарной системы, необходимость которого возникла из-за противоречий между требованиями, предъявляемыми к персоналу уголовно-исполнительной системы (УИС) и реальным положением дел, когда сотрудники допускают нарушения законности, служебной дисциплины. Проблема психологических особенностей лиц, нарушающих законность на службе, привлекают к себе все большее внимание ученых.

Детерминант нарушающего поведения сотрудников УИС значительное количество: напряженная и специфическая работа, одностороннее влияние профессионального опыта, некачественный отбор кадров на службу, коррупция, местные условия труда и быта, исторические, социально-экономические, географические особенности конкретного региона и другое [1; 2; 3]. Как отмечает В.М. Демин, основным внешним фактором, негативно влияющим на личность сотрудника УИС, является среда осужденных. Влияние на личность со стороны преступников в условиях лишения свободы представляет собой концентрированное отрицательное явление [4; 5]. По мнению П.П. Баранова, сращивание сотрудников пенитенциарной системы с преступными элементами, перерождение, прямое предательство интересов государство, является одним из проявлений деформации правосознания [6]. От состояния правосознания сотрудников УИС напрямую зависит качество исполнения ими своих должностных функций, то есть реализация государственного принуждения к осужденным, обеспечение их прав, законных интересов, исправление и воспитание.

Деформация правосознания может проявиться у сотрудников в недооценке ценности права (правовой негативизм), в безответственном, легкомысленном отношении к требованиям закона

(правовой инфантилизм), в активном неприятии норм права (правовой нигилизм) и в сознательном преступном поведении (перерождение). Дефекты правового сознания являются одной из причин правонарушений и профессиональной деформации сотрудников УИС. Речь идет о деформации правосознания, где в поисках причин следует обращаться к его основным компонентам (когнитивным, аффективным, волевым), которые складываются под влиянием всего процесса правовой социализации в соотношении с комплексом личностных свойств [7]. Личностные особенности, в процессе индивидуального развития, наполняются тем или иным содержанием, то есть могут приобретать социально полезное или антиобщественное значение. Под влиянием внутренних условий, через которые действуют внешние факторы, формируется отношение личности к социальным ценностям и сторонам действительности, правовым нормам и институтам, к самому себе и своим обязанностям, к различным общностям, группам и т.д. В итоге складывается правосознание из совокупности знаний, умений, ценностных ориентаций, чувств по отношению к правовой (в том числе и к пенитенциарной) действительности, правовых установок, регулирующих поведение личности в юридически значимых ситуациях.

Таким образом, личностные особенности, в совокупности с определенными условиями, детерминируют появление деформации правосознания, которая обуславливает характер изменений содержательных компонентов правосознания.

Проблема личностных детерминант деформации правосознания является актуальной для современной юридической психологии, и поэтому обсуждается в работах многих ученых: А.А. Бондарева, Ю.А. Борзенко, П.П. Баранова, М.И. Воловиковой, Н.Л. Гранат, А.И. Долговой, В.С. Красника, А.А. Орловой, А.Р. Ратинова, Л.А. Ясюковой и др. По мнению А.И. Долговой, причину деформации правосознания следует усматривать в системе ценностных ориентаций и социальных установок [8; 9]. А.А. Бондарев в классификации факторов деформации правосознания сотрудников правоохранительных органов отмечает отдельную группу социально-психологических факторов. Данные факторы подразделяются на три группы: неадекватный стиль руководства и конфликтные отношения в коллективе; факторы, обусловленные спецификой профессиональной деятельности полиции; факторы личностного свойства. К факторам личностного свойства относят темперамент, характер, уровень интеллектуальности, особенности восприятия, эмоционально-волевые качества, способность взять на себя ответственность за свои действия и другие личностные качества, которые значительно могут повлиять на развитие деформации правосознания [10]. Личностные образования в качестве предпосылок к деформации правосознания рассматриваются и другими учеными. Как отмечает М.И. Воловикова, ими могут быть психотравмирующие переживания и потеря субъектности. Правовая политика государства в советский период, в период перестройки отразилась на современном состоянии правосознания граждан (негативное отношение к правовым институтам, нагнетание страха и недоверия). В итоге право, в лице представителей государства, для российского населения стало психотравмирующим фактором и причиной потери субъектности, т.е. личность потеряла «способность к организации собственной жизни и регуляции, объективно существующих жизненных обстоятельств, вырабатывать свои способы решения постоянно возобновляющихся противоречий; направленность на самосовершенствование, достижение идеала» [11, с. 107]. Если опустить объективную причину деформации правосознания в отсутствии правовой грамотности населения, сама тема правопорядка для многих российских граждан зачастую связана с травмирующими переживаниями, вызванными трагическими обстоятельствами. Этому также содействует и нарушение законности лицами правоохранительных органов, которые призваны соблюдать и охранять закон. Нарушения законности вызывают психотравмирующие переживания у граждан, отчуждая юридическую сферу от тех, кому она должна служить [12]. В качестве личностных причин, вызывающих возникновение и развитие деформации правосознания у сотрудников правоохранительных органов, также рассматривают деформацию системы потребностей, деформацию принятия решений, деформацию самоконтроля [13].

Однако работ по изучению личностных особенностей сотрудников пенитенциарных учреждений недостаточно. Сегодня существует дефицит в научных знаниях о личностных детерминантах деформации правосознания сотрудников УИС.

Наша гипотеза строится на предположении о том, что одной из детерминант деформации правосознания является личностная беспомощность, сопряженная с низким уровнем субъектности. Под субъектностью в рамках концепции личностной беспомощности Д.А. Циринг, понимается «способность человека преобразовывать действительность, а также собственную жизнедеятельность, управлять своей деятельностью, преодолевать трудности, быть автором своего жизненного пути» [14, с. 178]. Человек становится субъектом постепенно, в течение всей своей жизни, обретая характеристики субъекта уже в детстве (Л.И. Божович, Е.А. Сергиенко, Д.А. Циринг и др.). Субъ-

ектность человека, как отмечает В.И. Слободчиков, проявляется в деятельности, в особой форме активности, посредством которой он воспроизводит себя, свое собственное бытие. Под воспроизводством имеется в виду воспроизводство мира в себе и себя в мире через предметную деятельность; жизнь человека как воспроизводство психофизиологической целостности; воспроизводство общности с другими людьми (деятельность общения); воспроизводство себя как носителя сознания деятельности [15]. По С.Л. Рубинштейну, субъект характеризуется активностью, способностью к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Человек в силу своей активности, имеет возможность изменить бытие, выйти за его пределы [16]. Тогда как субъект с личностной беспомощностью ограничен в своем взаимодействии с миром по причине внутренних условий этой характеристики.

Личностная беспомощность, представляет собой системное качество субъекта, включающее в себя пессимистический атрибутивный стиль, депрессивные тенденции, повышенную тревожность, пониженную самооценку, а также ряд особенностей эмоциональной, мотивационной, когнитивной и волевой сфер личности. Результаты многочисленных эмпирических исследований личностной беспомощности позволяют сказать, что она проявляется в самых различных аспектах жизнедеятельности субъекта в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, робости, возбудимости, склонности к чувству вины, фрустрированности, более низком уровне притязаний, отсутствии увлеченности каким-либо делом, равнодушии, пассивности. У человека с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой трудной ситуации, в том числе и юридически значимой. Личностная беспомощность регулирует поведение, восприятие, отношение к действительности, деятельность субъекта так, что он остается в жестких рамках данного ему бытия. Субъект постоянно сталкивается с неподконтрольностью окружающей действительности, возникающей как в силу объективных причин, так и субъективных (организация внутреннего мира, отношения к миру в целом) [17].

Таким образом, личностная беспомощность, связанная с низким уровнем субъектности, отражается на всех сферах жизнедеятельности субъекта, в том числе и правовой, и представляет одну из детерминант деформации его правосознания.

Личностная беспомощность проявляется в социально-гражданской сфере правосознания инфантильностью, пассивностью, безынициативностью, отсутствием желания личности прикладывать собственные усилия для самостоятельного решения гражданско-правовых проблем. Такая личность ориентирована на ожидание помощи со стороны государства, начальства, родных и близких людей. Пассивное ожидание помощи со стороны можно объяснить разными причинами, одними из которых является отрицательный опыт принятия решений, опыт неподконтрольных и непрогнозируемых ситуаций в жизнедеятельности субъекта. Данное предположение подтверждается результатами кросс-культурных исследований сознания российских граждан. Полученные результаты свидетельствуют об осознании гражданами бессилия в защите своих прав, связанного с их негативным правовым опытом, но при этом нуждающихся в признании себя как личности [18].

Правосознание представляется интегральным показателем личностной зрелости человека. Гражданская зрелость выражается в понимании субъектом возможностей и преимуществ объективного правового регулирования, осознании того, что государство – «это не стоящая надо всем сила, а нечто, складывающееся из деятельности его граждан» [19, с. 4]. Само по себе государство ничего не организует, не делает – все делают люди. Отсюда, если граждане не проявляют активную деятельность, а только пассивно требуют у государства, то понятно, почему они ничего и не имеют. Развитое правосознание несовместимо с беспомощной позицией социального инфантилизма и иждивенчества. Личностный инфантилизм препятствует становлению правосознания. Данное предположение получило эмпирическое подтверждение в исследованиях Л.А. Ясюковой [20].

Среди психологических факторов, которые способствуют оптимизации развития правосознания личности (личностная зрелость, здоровое честолюбие), выделяют самостоятельность и независимость. Самостоятельность, в рамках концепции личностной беспомощности, качество субъекта, представляющее собой на уровне личности целостное образование ряда особенностей когнитивной, мотивационной, волевой и эмоциональной сфер, определяющее высокую способность субъекта преобразовывать действительность и собственную жизнь [21, с. 114]. Это качество субъекта способствует развитию правосознания, обуславливая успешность правовой деятельности, общения, поведения.

Предполагается, что сотрудник, имеющий признаки личностной беспомощности имеет деформированное (искаженное, являющееся отклонением от нормы) правовое сознание, является социально инфантильным, зависимым, несамостоятельным в решении вопросов правового харак-

тера, имеет негативное отношение к существующей правовой политике государства, отрицает эффективность правового регулирования, у него присутствуют отрицательные правовые эмоции, недоверие, неодобрение правовых норм и другое. В результате, сотрудник недостаточно психологически подготовлен к действиям в юридически значимой ситуации, в том числе и экстремального характера.

Таким образом, сотрудники УИС с признаками личностной беспомощности имеют качественные отличия правосознания, характеризующие его как деформированное, по сравнению с правосознанием сотрудников с признаками самостоятельности.

Изучение феномена личностной беспомощности позволит разработать программы профилактики и коррекции деформации правосознания сотрудников, снизить количество нарушений законности, сформировать у сотрудников УИС такие качества противоположные беспомощности как самостоятельность, инициативность, ответственность, дисциплинированность, организованность и др.

Как отмечает А.Н. Славская, скрытым резервом правового сознания современной российской личности является развитие ее ответственности, которая превращается в свободу самостоятельного поведения, усиливая чувство уверенности в себе, готовность к преодолению трудностей своими силами, дееспособность личности. На развитие именно таких потенциально существующих качеств личности как ответственность и самостоятельность должны быть направлены общественные и индивидуальные усилия, которые должны привести к ослаблению деформации на уровне личности правового сознания [22].

Принятые меры поспособствуют становлению у сотрудников УИС развитого правосознания. Признаками развитого правосознания является наличие у сотрудника УИС глубоких юридических знаний, умений, позволяющих воссоздать объективную, неискаженную картину юридически значимой ситуации, преобладание позитивных правовых чувств, настроений, эмоций в восприятии правовой (в том числе пенитенциарной) деятельности, позитивные оценки уголовно-исполнительной политики государства, активная реализация правовых норм, развитая правовая культура.

Для того чтобы добиться развития правосознания у сотрудников, необходима организованная психологическая работа с личным составом пенитенциарных учреждений. К основным направлениям психологической работы с персоналом относятся снижение личностной беспомощности среди личного состава пенитенциарных учреждений, развитие навыков самостоятельного поведения, развитие правосознания сотрудников, через приобретенные ими навыки самостоятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Демин В.М.* Проблемы профилактики нарушений дисциплины и законности сотрудников пенитенциарных учреждений // Российский следователь. 2007. № 4.
2. *Демин В.М.* Там же.
3. *Ратинов А.Р.* Правовая психология и преступное поведение: теория и методол. исслед. Красноярск, 1988.
4. *Демин В.М.* Указ. соч.
5. *Ендин А.Б.* Духовно культурные гарантии уголовно-исполнительной законности // Юридический вестник. 2005. № 1.
6. *Баранов П.П.* Теория систем и системный анализ правосознания личного состава ОВД. Ростов н/Д, 1997.
7. *Ратинов А.Р.* Указ. соч.
8. *Долгова А.И.* Изучение взаимосвязи социальной среды и преступности // Социальная среда и преступность: сб. науч. тр. М., 1983.
9. *Долгова А.И.* Изучение правового сознания несовершеннолетних // Правовая культура и вопросы правового воспитания / под ред. А.Д. Бойкова, В.И. Каминской, А.Р. Ратинова и др. М., 1974.
10. *Бондарев А.А.* Профессиональное правосознание государственных и муниципальных служащих: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2000.
11. *Сергеенко Е.А.* Системно-субъектный подход: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: сб. науч. тр. М., 2012.
12. *Воловикова М.И.* Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004. № 5.
13. *Кудрявцев В.Н.* Правовое поведение: норма и патология. М., 1982.
14. *Циринг Д.А.* Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М., 2010.
15. *Слободчиков В.И.* Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

16. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. СПб., 2000.
17. *Циринг Д.А.* Указ. соч.
18. *Славская А.Н.* Правовое сознание личности в условиях современной российской действительности // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: сб. науч. тр. М., 2012.
19. *Ясюкова Л.А.* Правосознание: диагностика и закономерности развития // Прикладная психология. 2000. № 4.
20. *Ясюкова Л.А.* Там же.
21. *Циринг Д.А.* Указ. соч.

УДК 316.012

Жапуев Заур Аскербиевич

кандидат социологических наук, докторант кафедры социологии, политологии и права
ИППК Южного федерального университета
infoippk@sfedu.ru

Zhapuev Zaur Askerbievich

PhD in Sociology, Doctoral Candidate of the Department of Sociology, Political Science and Law of the Institute for Retraining and Development of Vocational Competence of Southern Federal University
infoippk@sfedu.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИММУНИТЕТА РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И РИСКОГЕННОСТИ

В данной статье автор предлагает методологический конструкт социологического исследования социального иммунитета российского общества, основу которого составляют ряд теоретических концепций, адекватных сложившейся современной реальности.

Ключевые слова: **социальный иммунитет, иммунная система, методология исследования, российское общество, системный подход, глобализация, социальный риск, институциональные матрицы.**

METHODOLOGY OF SOCIAL IMMUNITY RESEARCH OF RUSSIAN SOCIETY IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL TRANSFORMATION AND RISKS

The author of the article proposes a methodological construct for sociological study of social immunity of the Russian society, which is based on a number of theoretical concepts that are adequate to the existingt modern reality.

Key words: **social immunity, immune system, research methodology, Russian society, systematic approach, globalization, social risk, institutional matrix.**

Анализ имеющихся подходов к изучению социального иммунитета и его природы в социологическом ракурсе позволил выявить два понимания этого феномена: как способность общества противостоять социальным рискам и угрозам и как защитный механизм, позволяющий обществу регулировать уровень рисков и угроз. Чтобы уйти от необходимости делать выбор той или иной дефиниции, мы предлагаем в качестве базового концепта признать первый вариант, согласно которому *социальный иммунитет* – это способность общества противостоять социальным рискам и угрозам, прежде всего, внешнего характера, связанным с проникновением в общественный организм чужеродных элементов (ценностей, норм, культурных образцов), разрушающих его целостность, интегрированность и адаптационный потенциал.

Однако эта способность общества противостоять рискам и угрозам проявляет себя в виде формирования защитного механизма общества – его иммунной системы, которая позволяет обществу регулировать уровень рисков и угроз за счет невосприимчивости чужеродных по отношению к нему элементов разрушительного характера и сохранять за счет этого стабильность и высокую адаптивность внутренней среды.

Сущность любого механизма проявляется в его функциональной предзаданности. Какие же функции выполняет социальный иммунитет как социальный механизм? В качестве основных функций социального иммунитета нам видятся следующие:

- защитная функция (отвечает за сферу сохранности общественного организма от рисков и угроз);
- адаптационная функция (отвечает за сферу адаптации элементов общества (индивидов, социальных групп, социальных структур) к внешней среде);
- регулятивная (отвечает за сферу регулирования уровня рисков и угроз, как внутреннего, так и внешнего характера путем выявления и артикуляции общественного интереса);
- интегративная (отвечает за сохранность общества как единого целого).

Совокупность функций, а также социальных структур, ответственных за их выполнение, составляют иммунную систему общества. Основу иммунной системы составляет институциональная система общества в лице таких важнейших социальных институтов, как государство, семья, образование, воспитание, экономика.

С этой точки зрения предлагаемый нами методологический конструкт исследования социального иммунитета, условий, формирующих и разрушающих его в современных условиях функционирования российского общества, включает в себя системный подход, институциональный (в варианте неоинституционализма), теорию риска и тесно связанную с ним теорию глобализации, а также теорию безопасности.

Системный подход представляется одним из основообразующих для нашей проблемы, так

как общество обладает системными характеристиками и функционирует за счет этого. Система представляет собой множество закономерно связанных друг с другом элементов, представляющих собой определенное целостное образование.

Сущность системного подхода предполагает соблюдение требований целостности, структурности, организованности и функциональности. Изменения в одном элементе системы влекут за собой изменения в всей системе, обусловленные взаимодействием системных элементов, находящихся под угрозой внешних и внутренних факторов влияния. Данные положения укладываются в принципы и положения структурного функционализма, который составляет часть системной теории, включавшей в себя в эпоху своего оформления также теоретические разработки Т. Парсонса [1]. Само возникновение и утверждение в качестве новой наилучшей системной теории, а точнее, теории Т. Парсонса, как пишет Н. Луман [2], было продиктовано рядом вопросов: каковы условия сохранения состояния социальной системы? Каковы в особенности условия сохранения общества? Какие минимальные требования в отношении поддержания стабильного состояния и решения проблем должны быть выполнены, чтобы общество вообще могло существовать?

Со временем системная теория обогатилась различными теоретическими находками и сюжетами, в том числе за счет заимствования идей из естественных наук, и в итоге пришла к одному из самых завораживающих в научном отношении направлений, в рамках которого, по аналогии с биологической теорией, изучается и цикличность воспроизводства жизни с помощью элементов, произведенных в самой живой системе, и центральной категорией здесь выступает «аутопойесис» (термин ввел чилийский ученый У. Матурана), что и означает самовоспроизводство жизни с помощью элементов, произведенных в самой живой системе. Другими словами, в своем развитии системная теория дошла до той стадии, когда она стала, по словам Н. Лумана, самонаблюдающим, утопойетическим, рекурсивным механизмом или системой, которая демонстрирует собственную интеллектуальную динамику [3].

В контексте данного подхода система может оперировать только теми структурами, которые она сама создала и не может импортировать структуры, т.е. система сама себя производит – она не только создает собственные структуры, но и является автономной на уровне операций, с помощью которых создаются структуры. Т.е. система является свои собственным произведением, исходя из этимологии составляющих это понятие слов («пойесис» – производство), «ауто» – сам.

Таким образом, общество как аутопойетическая система обладают способностью воспроизводить свои основные компоненты, обеспечивать их связанность, упорядоченность, поддерживая тем самым собственную идентичность, что, впрочем, не исключает возможности изменений внутри системы, появления новых элементов, новых зависимостей и связей, которые, впоследствии, могут привести к изменению идентичности, но это – тоже момент самоопределения системы.

Согласно коммуникативной теории Н. Лумана, которая разработана им в рамках вышеописанной системной теории в аутопойетическом варианте, общество сопряжено с окружающим миром только посредством сознания [4], т.е. все воздействия происходят через коммуникации.

Итак, система самодостаточна и воспроизводит себя на основе собственных ресурсов. Тогда возникает вопрос – как выживает эта система в эпоху глобализации и усиления внешнего влияния на функционирование системы?

Для ответа на данный вопрос для начала остановимся на теории *глобализации* как следующем компоненте нашего методологического конструкта, а затем логично перейдем *к теории институциональных матриц*, в рамках которой объясняется механизм противостояния чужеродным для конкретной системы элементам и ее сохранность.

Теория глобализации богата своими подходами, интерпретации базового понятия «глобализация» и последствий этого социального феномена. Кроме того, существует глобальное направление «антиглобализм», в рамках которого отрицается наличие этого мирового масштаба социального феномена.

При всех противоречиях в подходах к данному феномену (мы основываемся на позициях наличия глобализации как объективного исторического явления) ценность понятия глобализации для социальной науки заключается в том, что оно акцентирует внимание на общепланетарных процессах, превращающих мир в единое целое – в глобальную систему, в рамках которой все ее элементы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Развитию глобализации способствуют такие объективные факторы, как:

- появление и распространение на основе технологических изменений, позволяющих распространять по всему миру производимую продукцию, информационно-коммуникативных технологий, сжимающих до минимума разделяющие людей время и пространство;

- формирование и распространение глобальных идеологий, таких, как экологическое, демо-

кратическое, правозащитное движение.

Под влиянием данных факторов происходит процесс формирования и утверждения целостности, взаимосвязанности, взаимозависимости и интегральности мира, а также восприятие его таковым общественным сознанием.

Глобализация – это процесс, начало и завершение которого находятся в пространстве научного дискурса и, думается, что окончательного ответа на данный вопрос получить вряд ли удастся, разве что на уровне научных предположений. Одно очевидно – процесс этот динамичный, далекий от своего завершения, да и конечный результат его далеко неоднозначен. В современном мире по-прежнему сохраняются, а в ряде случаев и усиливаются противодействующие тенденции, вызванные различиями экономического, политического, культурного характера народов, населяющих нашу планету, и выступающие в роли сдерживающих глобализацию факторов.

Таким образом, глобализация и порождаемые ею процессы как бы подвергают испытанию на прочность традиционные модели организации общественной жизни, поведения и мышления, и в этом заключается социальная роль этого глобального феномена. Поскольку традиционная культура общества в контексте ее составляющего ценностного ядра выступает основой социального иммунитета общества, глобализация выступает фактором разрушения иммунной системы общества и потому осознанно и неосознанно отвергается национальными сообществами, стремящимися сохранить себя как целостность в своей этнокультурной самобытности. Как борьбу глобализационных и антиглобализационных сил можно интерпретировать современные столкновения и конфликты между странами западной и восточной цивилизаций. Последние упрямо сопротивляются активно и порой насильно внедряемым со стороны Запада ценностям, чуждым восточной цивилизации, ее ценностно-институциональной матрице.

Логично подойдя к следующему элементу методологического конструкта, предлагаемого нами для изучения социального иммунитета, мы кратко обозначим положения *теории институциональных матриц*, которая в российской науке представлена трудами С.Г. Кирдиной, О.Э. Бессоновой [5] и привлекла нас своими следующим методологическим основаниями.

Согласно теории институциональных матриц, ценностное ядро или культурный код, «зашифрованный» в его институциональной матрице, кардинально измениться не может, но в случае исторической необходимости, как, например, в эпоху масштабных трансформаций, он подвергается обновлению за счет взаимодействия с элементами другой институциональной матрицы. Всего в данной теории выделяется два типа институциональных матриц – Y-матриц и X-матрица. Первая соответствует западной цивилизации, вторая – восточной. На примере функционирования гражданского общества С.Г. Кирдина в одной из своих работ показывает, как действует эта теория институциональных матриц. Поскольку функционирование гражданского общества связывают, как правило, с определенной институциональной структурой, а именно с доминированием Y-матрицы, применение понятия «гражданское общество» вне данного институционального контекста, по ее мнению, вряд ли следует признать целесообразным [6]. В то же время, поскольку «гражданское общество» служит одним из выражений реальных процессов, обозначением сферы деятельности граждан за пределами частной жизни, их готовности и возможности активно участвовать в происходящих социальных процессах, С.Г. Кирдина предлагает обозначить эту активность населения более подходящим для российских условий термином «гражданское участие» [7].

Итак, с помощью теории институциональных матриц можно объяснить историческую и социокультурную специфику институциональных изменений в обществе в эпоху трансформации и причины неудач тех или иных нововведений, несоответствующих культурному коду общества, основанного на Y или X-матрице.

Теория институциональных матриц разработана в рамках общего направления, символизирующего новый этап в разработке институциональных исследований, – неоинституционализма, применение которого в нашем исследовании обусловлено, прежде всего, институциональным уровнем исследования социального иммунитета общества, в рамках которого анализируются факторы институциональных изменений, влияющих на состояние иммунной системы общества и появление в ее пространстве институциональных рисков и угроз.

Таким образом, в рамках *методологии неоинституционализма* мы находим объяснение тому, почему решение проблем конкретного общества нее приносит успехов внедрения мер, разработанных для другого общества, поскольку, выражаясь словами Д. Норта, «система веры и ценностей, которая сформировалась на основе прошлого опыта, не может помочь экономическим агентам решать новые проблемы. Поэтому опять же «зависимость от выбранного маршрута» является важным фактором в ограничении наших способностей изменить ситуацию к лучшему в краткосрочном периоде» [8].

Нарушение этого принципа продуцирует рост институциональных рисков, которые возникают и распространяются в институциональной системе общества по мере ослабления функциональной способности социальных институтов, снижая социальный иммунитет общества и его способность, противостоят рискам и угрозам.

С этой точки зрения методологически верным и перспективным нам видится применение также *рискологической теории*, краткое изложение которой позволяет выделить следующие ключевые позиции, важные для нашего исследования.

Прежде всего, мы основываемся на признании тезиса о формирующемся в России «обществе риска», который был выдвинут в отношении России О.Н. Яницким [9] после того, как всесторонне в качестве научной категории понятие «общество риска» было обосновано и введено в научный оборот У. Беком для описания состояния современных обществ, вступивших в стадию позднего, или высокого, модернизма (high/late modernity [10].

Общество риска характеризуется высокой степенью неопределенности, катастрофичности; в нем царят страх и неуверенность, и в процессе изучения риска как ключевой составляющей этого общества возникло два основных направления – реалистическое и социокультурное. В рамках первого риск интерпретируется с позиции его восприятия, оценки опасности и расчета негативных последствий в случае его реализации, а второе направление основано на восприятии риска как социального конструкта, обусловленного социальным, политическим и культурным контекстом [11].

Западные исследователи (И.У. Бек и Э. Гидденс) связывают становление общества риска с глобализаций, разрушающей традиционные, складывавшиеся веками, социальные связи и отношения, нормы и ценности, выполнявшие в традиционном и индустриальном обществе функции социального контроля и сохранения существующего социального порядка. Разрушение этих традиционных основ функционирования общества, отвечающих за ощущение стабильности, уверенности и определенности, и выступает источником формирования общества всеобщего страха, неуверенности, в результате чего актуализируются проблемы обеспечения социальной безопасности как необходимого условия существования социума в условиях роста социальных рисков, их тотального распространения и по большей части неуправляемости по причине отсутствия на данный момент эффективных социальных стратегий управления рисками.

В этом ключе мы предлагаем в качестве еще одного важного элемента методологического конструкта *теорию безопасности*. Тот факт, что теория безопасности стала достаточно популярной в отечественной науке, в том числе, в социологии, подтверждается, как многочисленными работами в этом направлении, так и многочисленными интерпретациями понятия «безопасность». На официальном уровне, отраженном в Законе РФ «О безопасности», безопасность трактуется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства от внутренних и внешних угроз [12].

В.И. Кушлин термин «безопасность» трактует как некую философию существования живого, его жизнедеятельности и развития, применимую к самым различным процессам, как природным, так и социальным [13]. Известный специалист в области социологии безопасности В.Н. Кузнецов под безопасностью понимает сетевую устойчивую совокупность необходимых и достаточных факторов, надежно обеспечивающих: достойную жизнь каждого человека; защищенность всех структур жизнеспособности семьи, общества и государства; их мечту, цели, идеалы, ценности и интересы, их культуру и образ жизни, справедливость, традиции от неприемлемых рисков, от внутренних и внешних вызовов и угроз; способность эффективно предотвращать формирующиеся опасности на основе культуры компромисса по поводу благополучия и справедливости для всех [14].

С данным пониманием безопасности, всесторонне отражающим сущность этого феномена, мы всецело соглашаемся и принимаем его за основу, полагая, что безопасность олицетворяет, прежде всего, состояние защищенности личности, общества, государства, что возможно на основе специфической деятельности, направленной на выявление, предупреждение, устранение и отражение опасностей и угроз, способных, выражаясь языком нашей проблематики, снизить социальный иммунитет общества и нанести непоправимый ущерб его иммунной системе.

Со всей уверенностью утверждая, что безопасность выступает непременным условием развития и существования в целом социальной системы, в которой функционируют в едином пространке личность, общество и государство, мы считаем, что в интерпретации безопасности ключевыми выступают такие ее составляющие, как состояние защищенности и деятельностное начало, которое обеспечивает это состояние безопасности.

Таким образом, логика обозначенных методологических оснований исследования социального иммунитета российского общества предполагает важность использования потенциала целого ряда теорий и концепций, важнейшими из которых были признаны системный подход (преимуще-

ственно, в аутопойетическом варианте), теория глобализации, неоинституционализм (в рамках теории институциональных матриц), теория риска (социокультурное направление) и безопасности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Посухова О.Ю*. Карьерное пространство: когнитивный потенциал неоклассической модели социологического исследования // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 7.
2. *Луман Н.* Введение в системную теорию. М., 2007.
3. *Луман Н.* Указ. соч.
4. Там же.
5. См., например: *Кирдина С.Г.* Институциональные матрицы и развитие России. М., 2000; *Ее же.* Институциональная структура современной России: эволюционная модернизация // Вопросы экономики. 2004. № 10; *Бессонова О.Э.* Феномен теории институциональных матриц: реставрация устаревшей парадигмы // Экономическая наука современной России. 2007. № 2.
6. *Кирдина С.Г.* Гражданское общество: уход от идеологемы // Социологические исследования. 2012. № 2.
7. Там же.
8. *Норт Д.* Вклад неоинституционализма в понимание проблем переходной экономики. URL: http://www.finansy.ru/publ/north.htm (дата обращения 23.12.2012).
9. См.: *Яницкий О.Н.* Россия как общество всеобщего риска // Социология и общество. Тезисы докладов Первого Всероссийского социологического конгресса. СПб., 2000.
10. См.: *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
11. *Поваляева О.Н.* Развитие социологического знания о риске // Социологические исследования. 2011. № 11.
12. Закон РФ «О безопасности» от 05.03. 1992 г. № 2446-1. М., 1992.
13. *Кушлин В.И*. Введение // Экономическая безопасность хозяйственных систем. М., 2001.
14. *Кузнецов В.Н.* Научный доклад «Безопасность и справедливость как смысл стратегии развития России в XXI веке» // Навигут. 2008. № 2.

УДК 316.4.05

Исакова Юлия Игоревна

кандидат юридических наук, докторант кафедры социологии политологии и права Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета
editor@hist-edy.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ГРАЖДАНСКИЙ КОНТРОЛЬ» В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

Данная статья посвящена социологическому исследованию понятия «гражданский контроль», которое имеет глубокие традиции исследования в философской науке. В рамках социологической науки феномен «гражданский контроль» рассматривается по-разному, что формирует многогранные перспективы его исследования, но, одновременно, свидетельствует о необходимости более четкого социологического восприятия данного социального явления с ясным понятийным аппаратом и методологией исследования, адекватной реальности.

Ключевые слова: **российское общество, институциональный подход, социальный институт, гражданский контроль, гражданское общество.**

Isakova Yulia Igorevna

PhD in Law, Doctoral Candidate of the Department of Sociology, Political Science and Law of the Institute for Retraining and Development of Vocational Competence of Southern Federal University
editor@hist-edy.ru

CONCEPTUALIZATION OF THE NOTION OF "CIVILIAN CONTROL" IN SOCIOLOGICAL KNOWLEDGE

This article is devoted to the sociological study of the concept of "civilian control", which has had a long tradition of studying in philosophy. In the framework of social science the phenomenon of "civilian control" is considered in different ways, thus forming multi-faceted prospects of its research, but at the same time demonstrating the need for better understanding the sociological perception of the given social phenomenon with clear conceptual apparatus and methodology of the study, which would be adequate to the reality.

Key words: **Russian society, institutional approach, social institution, civilian control, civil society.**

Необходимость социологической концептуализации понятия «гражданский контроль» вызвана отсутствием таковой в социологической науке, превалированием социально-философского понимания данной категории и необходимостью четкого разграничения понятий «гражданский контроль» и «общественный контроль». С последнего обстоятельства – отождествления понятий «гражданский контроль» и «общественный контроль» мы и хотели бы начать данную статью.

Серьезность данного вопроса обусловлена тем, что даже на уровне законодательно-нормативного творчества государства данные понятия не рассматриваются как разные. Это четко видно из документа, который актуализирует проблему гражданского контроля в российском обществе и показывает, что интерес к ней существует и в органах высшей государственной власти, – речь идет о Концепции Федерального закона «Об общественном (гражданском) контроле в Российской Федерации» [1]. Как видим, в самом названии данного документа уже заложено отождествление общественного и гражданского контроля.

В докладе Общественной палаты Российской Федерации о состоянии гражданского общества в России за 2011 г., данные понятия – гражданский и общественный контроль отождествляются и прописывается, что «гражданский (или общественный) контроль представляет собой систему мероприятий и мер, осуществляемых по инициативе граждан, направленных на улучшение качества разрабатываемых, принимаемых и реализуемых властных решений, повышение эффективности деятельности органов публичной власти, государственных и муниципальных организаций и учреждений с целью соблюдения общепризнанных норм международного права и национального законодательства указанными органами, организациями и их должностными лицами» [2]. Правильно ли такое отождествление с научной точки зрения?

Видимо, есть определенные основания для этого, если учесть, что общественный контроль рассматривается исследователями в качестве одного из направлений жизнедеятельности гражданского общества и важнейшей компоненты системы сдержек и противовесов, обеспечивающих стабильность работы государственной машины и создающих иммунитет от коррупции и иных злоупотреблений. В данном понимании общественный контроль, по сути, и есть гражданский контроль, который также рассматривается учеными как механизм противодействия и подавления коррупции, выступая одной из функций гражданского общества.

Можно было бы согласиться с тем, что между гражданским и общественным контролем разницы нет, и их разделение носит достаточно условный характер, однако, мы все же предпочитаем несколько развести данные понятия, понимая, что определенная доля условности в этом все же есть. Для обоснования того, что данные категории можно и должно развести, приведем определе-

ние, в котором, на наш взгляд, наиболее четко отражается сущность общественного контроля, отличная от сущности гражданского контроля. Это определение дано российскими учеными В.В. Гончаровым и Л.И. Ковалевой, которыми под общественным контролем понимается механизм осуществления обществом в целом или его отдельными индивидами учета и оценки формирования и функционирования общественных институтов, включая государственную власть, с целью оптимизации их деятельности, выступающий в роли индикатора определения эффективности и результативности данного воздействия [3]. Далее этими исследователями уточняется, что общественный контроль является свойством общества и выступает в качестве одной из его основных функций.

Совершенно очевидно, что общественный контроль как контроль со стороны общества за функционированием общественных институтов различного типа – понятие более общего характера, нежели гражданский контроль, который можно рассматривать как часть или тип общественного контроля, направленного на контроль конкретного сектора функционирования данного общества – государственного сектора в рамках взаимодействия между государством и гражданским обществом, коли мы стоим на позициях четкого разделения государственного и гражданского начал функционирования общества.

Наше мнение согласуется с позицией Е.В. Клиньшанс, согласно которой институт гражданского контроля как часть института общественного контроля в отличие от последнего является организационно оформленной, нормативно закрепленной и постоянно воспроизводимой системой действий некоммерческих организаций, устанавливающих ограничения на действия органов государственной власти путем принятия собственных обязательств в процессе реализации общественных интересов [4].

Таким образом, гражданский контроль выступает своеобразным посредником между гражданским обществом и государством, объектом которого выступают органы государственной и муниципальной власти, что служит первым основанием нашего понимания гражданского контроля, в то время как вторым основанием выступает его институциональная сущность, которая объективно вытекает из институциональной природы общественного контроля.

Общественный контроль, а также исследуемый нами гражданский контроль формируется в социокультурных условиях общества с его институциональной системой [5], в которой особым для каждого общества образом происходит взаимодействие формальных неформальных норм и отношений, регулирующих сферу социальных взаимодействий и институционального развития. Эти уникальные для каждого общества институциональные отношения С.Г. Кирдиной были подразделены на два типа, обозначенные ею как X и Y-матрицы, которые примерно соответствуют определенным видам цивилизационного развития.

Эти матрицы характеризуют восточный и западный типы цивилизаций, поскольку обществам на Востоке и на Западе на протяжении их цивилизационного и исторического развития присущи разные институциональные матрицы, т.е. разные наборы институтов. В частности, российскому обществу больше присуща X-матрица восточного типа, как и для большинства транзитивных и авторитарных стран Азии и Латинской Америки, а для большинства стран Европы и Северной Америки – это Y-матрица [6]. При этом укреплению отношений гражданского контроля в России препятствуют как нехватка четких институтов, так и избыток формализованных и бюрократических процедурных правил, которые демотивируют социальных агентов.

Теория институциональных матриц сформулирована в рамках неоинституциональной концепции, ставшей весьма популярной во второй половине XX в. и очень многое позаимствовавшей от идей Дж. Хоманса и П.М. Блау [7]. Большое влияние на работы институционалистов оказали немецкая историческая школа, интерес в решении практических проблем в американской философии прагматизма, а также феноменологические принципы, которые состоят в том, что наука должна «заниматься не объяснением всех сторон объективного мира, а исследованием процесса конституирования мира сознанием и конструирования человеком своего мира» [8].

Гражданский контроль в рамках неоинституционализма можно определить как сеть взаимосвязанных правил и поведенческих норм, управляющих и ограничивающих отношениями контроля, надзора и мониторинга.

Как целый комплекс социальных институтов, гражданский контроль не есть что-то абстрактное, это институциональный процесс, в рамках которого отношения между государством, гражданским обществом и народом обычно поддерживаются институтами повседневной интеракции и рутинной социальной практикой. Такие правила составляют формальные и неформальные ограничения, формирующие набор социальных возможностей для общественных субъектов по проведению контроля за деятельностью государственных органов. Тем самым снижается уровень неопре-

деленности в отношениях между государством и гражданским обществом.

Институциональная сущность и обусловленность гражданского контроля прослеживается в политологических разработках российских ученых. Так, Е.В. Клиньшанс считает, что неоинституциональный подход как наиболее оптимальный для изучения гражданского контроля позволяет операционализировать данную категорию как организационно оформленные, нормативно закрепленные и регулярно воспроизводимые институциональные практики установления ограничений государства и гражданского общества путем принятия взаимных обязательств в процессе достижения коллективных целей [9].

Кроме того, в условиях политической модернизации российского общества гражданский контроль следует рассматривать как институциональный элемент демократического политического режима, основанного на праве участия граждан в публичном управлении.

В качестве отличительных признаков гражданского контроля исследователи выделяют следующие:

- Гражданский контроль представляет собой серию спланированных мероприятий, направленных на получение «закрытой», не доступной для широкой общественности информации.
- Собираемая информация представляет общественный интерес (затрагивает интересы большого числа людей).
- Собираемая информация затрагивает проблемы нарушений прав человека, злоупотреблений и нарушений законодательства со стороны органов власти.
- Конечной целью гражданского контроля является практическое решение проблемы.
- Гражданский контроль затрагивает сферу ответственности органов власти, либо компаний-монополистов, имеющих массового потребителя [10].

При этом цели гражданского контроля многоплановы и направлены на то, чтобы:

- Привлечь внимание органов власти и общественности к значимой проблеме, и стимулировать ее решение.
- Устранить злоупотребления, нарушения законодательства.
- Контролировать соблюдение прав человека.
- Повысить качество услуги, качество работы чиновников и т.д. [11]

Гражданский контроль как последовательность действий, осуществляемых гражданами и их автономными объединениям с целью выявления и предотвращения негативных явлений и нарушений в сфере государственного управления и соблюдения интересов гражданского общества, включает в себя ряд этапов:

Первый этап – систематический мониторинг решений и действий органов государственной и муниципальной власти и их должностных лиц.

Второй этап – общественная экспертиза конкретных решений и действий органов государственной и муниципальной власти и их должностных лиц.

Третий этап – публичное представление результатов общественной экспертизы власти и обществу, и главная роль на этом этапе принадлежит СМИ.

О.Н. Кочева и И.В. Аверкиев выделяют следующие этапы проведения гражданского контроля:

- Определение проблемы, выбор объекта, определение цели.
- Определение методов контроля.
- Достижение необходимых договоренностей.
- Составление программы, определение основных вопросов и предварительных критериев оценки, подготовка инструментария.
    - Проведение мероприятий гражданского контроля.
    - Оценка полученной информации.
    - Представление результатов контроля [12].

При этом используется массив таких методов контроля, как: наблюдение; анализ документов, официальной статистики; натурные исследования (вывешены ли объявления о времени приема граждан, существуют ли пандусы для инвалидов); посещение учреждения, обследование условий; сбор жалоб; беседы, интервью, фокус-группы; общественные экспертизы (судебных решений); эксперимент; гражданское расследование; мониторинг и др.

Наиболее важными методами гражданского контроля выступают мониторинг и экспертиза. Гражданский мониторинг рассматривается исследователями, как постоянный, систематический сбор общественными организациями или инициативными группами информации о соблюдении

прав и законных интересов граждан органами государственной власти, местного самоуправления, хозяйствующими субъектами.

Гражданский контроль может выступать в двух формах – официальной и неофициальной. Если гражданский мониторинг проводится в соответствии с официальными договоренностями органов власти, он является официальным. Когда же гражданский мониторинг проводится исключительно по инициативе общественных организаций, он является неофициальным. Различие между этими двумя видами гражданского мониторинга состоит также в том, что «официальный гражданский контроль, в отличие от неофициального, может быть ограничен требованиями не допускать публичного разглашения собранной информации при условии, что учреждения и контролирующие их ведомства берут на себя ответственность по устранению нарушений и выполнению рекомендаций гражданских контролеров» [13].

Когда возникает гражданский контроль? Как известно, для его институционализации необходимо, чтобы в обществе на массовом уровне сформировалась потребность в институте гражданского контроля.

Гражданский контроль возникает, по нашему мнению, тогда, когда складывается гражданское общество и обеспечивается согласованность частного и общественного интересов, и этот баланс интересов нуждается в системе поддержки, с коей целью и создается гражданский контроль.

В примитивном и недифференцированном в профессиональном отношении обществе, по мнению Э. Дюркгейма [14], практически не существует общественной потребности в гражданском контроле за государством (поскольку государства фактически не существует, а имеющиеся структуры политической власти носят недифференцированный характер) или за экономическими субъектами (которые полностью автономны). В таком обществе относительно недифференцированная система профессионального разделения труда почти не создает основы для возникновения классовых и социально-экономических противоречий между различными общественными сегментами. Следовательно, только с разделением труда, появлением политического сообщества с первичной формой политической идентичности и/или гражданства развивается гражданское общество.

По мнению М. Вебера [15], гражданское общество совершенно необходимо для развития капитализма. Когда прибыли от коммерческих обменов достаточно велики, то политическую или экономическую власть можно в значительной степени использовать для подавления конкуренции, создания монополистических экономик и авторитарных режимов. Но в авторитарных обществах гражданские инициативы и инновации обычно подавляются, поэтому в долговременной перспективе такие общественные системы неизбежно проигрывают более мобильным и свободным демократиям. История, например, латиноамериканских государств или стран Востока, как в прошлом, так и в настоящем, дает тому множество исторических подтверждений.

В российской науке сложилось множество определений понятия гражданского контроля. Помимо тех, которые уже были приведены нами в данной части исследования, можно отметить также ряд таких интересных дефиниций, как:

- гражданский контроль как форма социальной активности граждан, не обусловленная действиями власти, непосредственное участие граждан в публичной политике как сфере коммуникации власти и граждан [16];

- гражданский контроль – это непосредственное наблюдение представителями общественных организаций и инициативных групп за соблюдением прав и законных интересов граждан в учреждениях и органах государственной власти и местного самоуправления, на предприятиях различной формы собственности с целью прекращения и/или недопущения нарушения прав и законных интересов граждан [17];

- гражданский контроль – это организационно оформленная, нормативно закрепленная и постоянно воспроизводимая практика отношений между политическими субъектами по поводу общественного управления и участия граждан в процессе разработки и принятия властных решений [18];

- Гражданский контроль – одна из наиболее сложных гражданских технологий, доступных для НКО, обладающих достаточными материальными ресурсами, значительным экспертным и менеджерским потенциалом [19].

Итак, в рамках социологической науки феномен «гражданский контроль» рассматривается по-разному, что формирует многогранные перспективы его исследования, но, одновременно, свидетельствует о необходимости более четкого социологического восприятия данного социального явления с ясным понятийным аппаратом и методологией исследования, адекватной реальности.

Институциональный уровень изменений и отношений, формирующихся в пространстве взаимодействия общества и власти предполагает активное изучение институциональной и посредни-

ческой специфики формирования и развития гражданского контроля, и эта специфика была положена в основу авторского определения, согласно которому *гражданский контроль* – это совокупность норм и правил формального и неформального характера, устанавливающих границы институциональных практик в пространстве взаимодействия государства и гражданского общества на основе взаимной социальной ответственности в ходе принятия и реализации политических решений и отражающих право участия граждан в публичном управлении как ключевого атрибута демократического общества. Данное определение базируется на неоинституциональной парадигме исследования, составляющей основу авторского методологического конструкта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. URL: http://www.president-sovet.ru/chairman/materials/draft_federal_law/ (дата обращения 23.12.2012).
2. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации (2011 г.). М., 2012.
3. *Гончаров В.В., Ковалева Л.И.* Об институтах общественного контроля исполнительной власти в Российской Федерации // Власть. 2009. № 1.
4. *Клиньшанс Е.В.* Институт гражданского контроля над уголовно-исполнительной системой в условиях политической модернизации России: автореф. дис. … канд. полит. наук. Саратов, 2011.
5. *Заяц П.В., Посухова О.Ю*. Социальная институционализация государственной службы: сущность и региональная потребность // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 2 (4).
6. См.: *Кирдина С.Г.* Институциональные матрицы и развитие России. М., 2000.
7. *Блау П.М.* Исследование формальных организаций // Американская социология: перспективы, проблемы, методы. М., 1970.
8. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. СПб., 2000.
9. *Клиньшанс Е.В.* Указ. соч.
10. *Кочева О.Н., Аверкиев И.В*. Гражданский контроль: понятия и технологии. URL: http://control.prpc.ru/techn_03.shtml (дата обращения 23.12.2012).
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. См.: *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1990.
15. См.: *Вебер М.* Избранное. Образ общества. М., 1994.
16. *Нисневич Ю.А.* Гражданский контроль как механизм противодействия коррупции: проблемы реализации в России // Полис. 2011. № 1.
17. *Кочева О.Н., Аверкиев И.В.* Указ. соч.
18. *Клиньшанс Е.В.* Указ. соч.
19. *Кочева О.Н., Аверкиев И.В.* Указ. соч.

УДК 316.2

Киприянова Марионэлла Аркадьевна

кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии и политологии Пермского национального исследовательского политехнического университета
editor@hist-edy.ru

О МЕСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКОЛОГИИИ В СОЦИОЛОГИИ

Дается представление о социальной экологии как социологической науке. Объясняется значение глобальных проблем для понимания задач социологии. Рассматриваются объект, предмет и методы социальной экологии. Уделяется внимание методологическим проблемам социальной экологии. Выясняется роль социальных образований в обеспечении равновесия между социумом и средой. Показана специфика изучения социологией экологической проблематики.

Ключевые слова: **социология, экология, социальная экология, социальные субъекты экологического взаимодействия, внешние среды обитания, экологическая деятельность, экологическая политика.**

Kipriyanova Marionella Arkadievna

PhD in History, Associate Professor of the Department of Sociology and Political Science, Perm National Research Polytechnic University
editor@hist-edy.ru

CONCERNING THE PLACE OF SOCIAL ECOLOGY IN SOCIOLOGY

The article presents the notion of social ecology as sociological science. The importance of global issues for understanding the tasks of sociology has been explained. The object, subject and methods of social ecology have been considered. The attention is paid to the methodological problems of social ecology. The role of social institutions in ensuring the balance between society and environment has been established. The specificity of the study of environmental issues of sociology has been shown.

Key words: **sociology, ecology, social ecology, social subjects of ecological interaction, external habitats, ecological activity, environmental policy.**

Известно, что рождение любой науки вызвано запросами самого общества, его желанием решать свои насущные проблемы. Среди таких проблем сегодня могут быть выделены экологические. Это объясняется зависимостью от них существования не только человеческого рода, но и всего живого на Земле. К тому же основным фактором, породившим эти проблемы, являются сами люди. Их безответственное поведение в естественной среде своего обитания – в природе, привело к такому ухудшению ее качества, которое со всей очевидностью указывало на ее кризис. Последнее в свою очередь отрицательно сказалось на состоянии их здоровья, заметно ухудшило их социальное самочувствие.

Указанное положение и общества, и природы, особенности их воздействия друг на друга на данном этапе их коэволюции было зафиксировано в документах на всех уровнях организации общества – от Декларации конференций Организации Объединенных Наций по окружающей среде и развитию до экологического законодательства отдельных стран и их регионов. Так, в материалах Конференции ООН 1992 г., собравшей в Рио-де-Жанейро глав государство и правительств 180 стран, отмечалось, что цивилизация, которая рассматривает экспоненциальный экономический рост (без учета экологических ценностей) как прогресс, подрывает системы, поддерживающие жизнь на Земле, ведет к превращению Земли в пустыню. В связи с этим становится неизбежным изменение вектора экономической политики в мире, которая и должна преобразовать соответствующую политику всех стран и регионов. Становится неизбежным также отказ политических элит разных стран от служения интересам «своих» транснациональных корпораций, поскольку они ориентированы на прибыль любой ценой, пренебрегая при этом экологической безопасностью всех жителей Планеты. В первую очередь это относится к корпорациям, ориентированным на гонку вооружений, и к сырьевым монополиям.

Принятые в рамках этого экологического саммита землян документы: «Концепция Устойчивого развития мира», «Повестка дня на XXI век», явились судьбоносными для будущего всей цивилизации. Это объясняется тем, что в них была зафиксирована новая – *анитустойчивая ситуация* на планете, которой оказались затронуты все ее территории, все проживающие здесь народы, социальные общности, группы и личности. О солидарности с выводами, зафиксированными в этих документах, заявили и участники Всемирного экологического форума парламентариев и ученых (17 тыс. участников из 165 стран), проходившего параллельно с конференцией ООН в Рио-де-Жанейро, а также делегаты всех последующих международных социально-экологических конгрессов и форумов разных стран. На основе этих документов были скорректированы и экологические законодательства отдельных стран и их регионов.

Для изучения создавшейся в обществе ситуации и разрешения лежащих в ее основании

проблем нужны были новые научные направления, способные работать на пересечении задач близких по духу наук. В качестве таковых и были востребованы ***экологическая социология*** (тяготеющая к науке Экология) и ***социальная экология*** (тяготеющая к науке Социология), которым еще лишь предстояло стать самостоятельными науками. Специфика этих направлений в науке состояла в том, что в них стали «врываться» идеи, выходящие за рамки предметов этих наук, но соединяющие их с другими, казалось бы, не свойственными им науками. Например, идеи, навеянные глобальными вызовами эпохи, способные выступить в качестве «парадигмальной прививки» различных наук. Таковы идеи глобального эволюционизма и самоорганизации всего живого на Земле; а также экологическая и гомеостатическая идеи развития общества, связавшие естественные и технические науки с социальными и общественными, побудившие их пересмотреть методологические основы этих наук.

В данной статье мы сосредоточились на **социальной экологии**, которая начала формироваться постепенно в недрах социологии и со временем превратилась в ее вспомогательную науку. Ее истоки относятся к трудам 1920-1930-х гг. Чикагской школы социологии, и связаны с именем Р. Парка (1864-1944 гг.). Последний признавал, что вся его творческая жизнь, отданная социологии, была подчинена одному методологическому принципу – **социально-экологическому**. Суть этого принципа заключалась в признании того, что общество имеет двухуровневую структуру: 1) ту, которая связана с его природной (биотической) стороной и 2) ту, которая задана природой, но «сконструирована» людьми (социальной стороной). И социолог, работающий с обществом, не может не учитывать того, что сосуществование этих частей структуры носит постоянный и конфликтный характер. Своей сущностью этот конфликт не устраним, хотя «верх» в нем берет поочередно то одна, то другая структура. Более того, биотическая структура по-прежнему (т.е. несмотря на высокий уровень цивилизации), играет в нем предопределяющую роль, указывая на возможные пределы в технологической, экономической и социальной деятельности людей, спасая их жизнь от возможного распада и гибели.

Р. Парк и его молодой сподвижник Э. Бёрджесс (1886-1966 гг.) разработали первоначальную теорию социальной экологии. Она опиралась на метод, основанный на особенностях городской среды, ее природных ландшафтов и связях этой среды с различными социальными образованиями города. Фактически они трактовали предмет социальной экологии как поселенческий срез социальных процессов, протекающих в определенных точках географического пространства в непосредственном слиянии их с природой.

К заслугам Р. Парка и Э. Бёрджесса следует отнести также и разработку первых фундаментальных понятий в социальной экологии, и первых методик эмпирического измерения в ней [1].

Долгие годы идеи Парка и Бёрджесса были востребованы лишь узким кругом специалистов, близких к академическим кругам. Но эпоха глобальных экологических перемен сделала их достоянием представителей самых разных наук. По-новому оценили их и социологи. Здесь, в рамках социологии, научное наследие этих ученых было подвергнуто продуктивной критике и получило свое дальнейшее развитие. Это выразилось в разработке ею новых по своей сути теорий социально-экологического познания, изучающих своей объект одновременно и теоретическим, и эмпирическим путем (теорий среднего уровня). Под воздействием этих теорий в социологии, спустя 30 лет после смерти Парка и появилась социальная экология. Ее официальное признание мировым социологическим сообществом состоялось на Всемирном Конгрессе социологов 1970 г. В его рамках был образован Международный Исследовательский социально-экологический комитет, благодаря работе которого социальная экология вышла на международный уровень и объединила ее сторонников в самых разных странах. Тем самым ее статус в системе социальных наук начал обретать реальные черты, хотя ее место в них еще и сегодня продолжает оспариваться отдельными учеными и политиками.

Отсутствие устойчивого положения социальной экологии в обществе объясняется тем, что становление ее как нового направления в науке все еще не завершилось, и она, как все молодые науки, переживает трудности, связанные с «болезнью» ее роста. К числу таких трудностей может быть отнесено отсутствие системной поддержки ее со стороны государства, его попытки переложить свою ответственность за экологический кризис в обществе на плечи бизнес-сообщества, уйти от кардинального решения экологических проблем. Это, так сказать, трудности внешнего порядка.

Вместе с тем, к трудностям внутреннего порядка следует отнести те, что связаны с ее взаимодействием с социологией. Это прежде всего трудности методологического порядка. Они объясняются тем, что само появление социальной экологии в социологии поставило под сомнение многие утвердившиеся в ней научные положения и факты, поскольку они оказались недостаточными для объяснения возникших сегодня у общества проблем. К тому же это новое направление объек-

тивно побуждало социологию к расширению ее предметных границ, то есть к доведению их до уровня соответствия социальных фактов объективным законам природной среды, что неизбежно вызывало определенное отторжение последней от нее. Мы даже беремся утверждать, что фактически именно по этой причине социологическая наука так до конца и не признала социальную экологию своей.

В связи с этим нам представляется важным изложение собственной позиции по этим вопросам, способствующей, на наш взгляд, определенному решению указанных трудностей. Так, определяя место социальной экологии в системе экологических наук, мы утверждаем, что она располагается между Экологией Человека (как части Общей экологии) и Глобальной Экологией, занимающейся современными планетарными экологическими проблемами, которые в трансформированном виде приходится решать рассматриваемой нами науке. Из социально-общественных наук социальная экология тяготеет, прежде всего, к социологии. Ее непосредственная связь с социологией состоит в том, что **объектом** ее изучения выступают социальные субъекты, но не сами по себе, как, например, в общей социологии, а лишь участвующие во взаимодействии с их внешними средами обитания или в целом – с окружающей средой. Этим она принципиально отличается от Экологии Человека, изучающей его как биологический вид, участвующий в метаболических процессах окружающей среды. При этом к субъектам относятся лишь *социальные образования* общества, которые ведут специфическую *социальную жизнь*. В их числе прежде всего общности людей: гендерные, этнические, поселенческие, семейные, трудовые, бытовые, досуговые; образующие их группы, личности, а также их синтезированные образования – социумы [2]. Социальная жизнь – ведущая форма активности людей. В истории она была изначальной, первичной и со временем стала служить основой для зарождения других форм жизни. Другие формы жизни существовали и существуют как продолжение социальной жизни и для обслуживания ее. Вне социальной жизни они существовать не могут. В связи с этим к социальной жизни не относятся ни экономическая, ни политическая, ни идеологическая стороны жизни людей. Равным образом и функционирование этих сторон в обществе к социально-экологическому взаимодействию также не относится [3].

К предмету же данной науки следует отнести *способ* такого *взаимодействия*, т.е. то, **как** оно осуществляется теми или иными социальными образованиями: стихийно или осознанно, с учетом имеющихся у них экологических потребностей и культуры или без них. Очень важным показателем способа взаимодействия является их умение увязывать эти потребности с повседневным контролем за качеством внешних сред обитания как основы для поддержания их здоровья и воспроизводства ими здорового потомства.

Здесь же изучаются последствия такого взаимодействия и их структура. В последнюю кроме субъектов (S) входят объекты (O) и возникающие между ними связи (S↔O). При этом тон в этих взаимодействиях всегда задают субъекты, индивидуально-групповые характеристики которых заметно влияют на их общие результаты.

Важно обратить внимание и на то, что социальная экология выявляет только такие экологические действия и взаимодействия, которые функционируют не на глобальном, а прежде всего – на местном, региональном уровне, реже – на уровне целой страны. В этом проявляются ограничительные рамки ее как науки, масштабность изучаемых ею экологических и социальных проблем современного общества. При этом важно отметить, что именно участники локальных экологических действий и взаимодействий являются носителями особого экологического знания и сознания, способного интегрировать имеющиеся на этот счет научные и политические факты, а равно транслировать их на разные группы населения современного общества. В связи с этим они обладают заметной гибкостью в приспособлении к тем или иным разновидностям экологических реформ. Они, на наш взгляд, и могут рассматриваться как ресурсы этих реформ.

Сказанное подтверждает положение о том, что социальная экология в отличие от иных экологических наук занимается **познанием экологии социологией**. В рамках этого и выстраивается принятая здесь логика доказательств. Так, в качестве объектов социально-экологического взаимодействия нами рассматриваются несколько сред обитания людей: неодушевленные – естественная (природная) и искусственная (техническая, бытовая), и одушевленная – социальная среда, которые в своей совокупности и образуют общее понятие «окружающая среда». Рассмотрим их несколько более подробно.

Природная среда выступает основой биологического существования социальных субъектов. В ней содержатся все необходимые для них как живых существ ресурсы. Они сосредоточены в ее лито-, гидро-, педосферах и атмосфере. Через нее они решают свои задачи, связанные с удовлетворением их повседневных жизненных потребностей. Специфика социальной экологии состоит в том, что она подходит к ним не только как к социальным образованиям (как в общей социологии),

но и как к антропогеоценозам, то есть как к биологическим образованиям, непосредственно связанным в своей жизни с этой средой. В связи с этим она учитывает, что субъекты не могут не трогать природу, поскольку являются ее частью, и им надо есть, пить и развиваться. Отсюда и возникает их экологический эгоизм: они легко игнорируют ее законы, разрывают с ней связи во имя хозяйственных, экономических и иных интересов, нанося тем самым ущерб не только среде, но и себе. При этом, как правило, представления об этой связи у многих из них просто отсутствуют в силу неразвитости у них экологического сознания и культуры.

Искусственная (или *вещная, техническая*) *среда* обитания социальных образований людей включает в себя результаты их многовековой и многовидовой деятельности как материального, так и духовного порядка. Она обладает технологическими, социальными, этическими и эстетическими свойствами. Фундаментальную роль в ней играют орудия труда и технологические системы как доказательство способности людей вписаться в законы естественной среды, а также адаптироваться к требованиям общества на современном этапе его цивилизационного развития.

Однако специфика социальной экологии как социологической науки состоит и в том, что в ней в качестве объекта социально-экологического взаимодействия выступает и третья среда обитания людей – *социальная*. Она представлена образованиями людей, обладающими способностью к мышлению и действующими на их биологическую природу через специально проводимую государством экологическую политику. И хотя подобное воздействие этой среды не является прямым (как в случае с естественной и искусственной средами), от вектора ее развития и зависит в основном общий результат субъекта-объектного экологического взаимодействия в том или ином обществе. В связи с этим социальная среда в изучаемой нами науке является объектом ее пристального внимания. При этом следует обратить внимание и на то, что эта среда рассматривается в социальной экологии в двух смыслах: в широком – понимаемая как общественные условия существования субъекта (его экономическое, политическое и идеологическое окружение); и в узком – как фрагмент той среды, которая непосредственно окружает личность, группу или общность, взаимодействует с ними: для личности (S) это будет группа (O), для группы (S) – общность (O), а для тех и других – социум.

Значение социальной среды (особенно в широком ее смысле) состоит в том, чтобы «примирять» естественную и искусственную среды между собой и с преобразующими их субъектами; способствовать созданию благоприятных условий для поддержания гомеостазиса этих субъектов.

Несмотря на заметные различия в характеристиках этих сред и их влиянии на субъекты, каждая из них имеет одинаково важное значение для всех участников процесса экологического взаимодействия. Однако поскольку тон в этих взаимодействиях (как было указано выше) все же задают сами субъекты, то и качество воздействия каждой из них является отражением качественных характеристик этих субъектов. Например, известно, что участвующая в социально-экологическом взаимодействии *природная среда* является пассивной стороной и воздействует на социальные субъекты общества *стихийно, неосознанно*, следуя фундаментальным законам среды. Однако непродуманные действия субъектов по отношению к ней, создавшие предпосылки для экологического кризиса, спровоцировали ее на разрушительные ответные действия, ухудшив тем самым здоровье субъектов, поставив под сомнение как их будущее, так и будущее их детей.

Искусственная же *среда обитания людей*, являясь также пассивной стороной такого взаимодействия, в отличие от природной, воздействует на них *полуосознанно*. Это объясняется тем, что она была создана и продолжает функционировать на изобретенных субъектами социальных идеях, которые и нашли воплощение в предметах этой среды. В связи с чем и ее обратное (положительное или отрицательное) воздействие на них всецело зависит от качества этих идей, а также от качественных характеристик тех, кто на практике воплощает эти идеи. Так, порочная по самой сути идея Росатома построить в сейсмонеустойчивом районе Камчатки плавучий атомный реактор может обернуться (и скорее всего обернется) экокатастрофой для уникального участка российской природы и проживающих здесь россиян. А политика развития реального сектора экономики в России на базе устаревшей техники уже оборачивается техногенными катастрофами, приводит к увечьям людей, их смерти.

В отличие от неодушевленных сред *воздействие* одушевленной – *социальной среды* на субъекты экологического взаимодействия носит *осознанный характер*. В связи с этим именно с ней и связываются надежды общества на качественное воспроизводство двух первых сред, их повседневного примирения друг с другом и с обществом. Осуществляемая через социальную среду экологическая политика государства достаточно близка к политике социальной, и фактически является ее продолжением, так как обеспечение права каждого социального образования на благоприятную окружающую среду гарантируется конституциями разных стран, провозгласившими свои

государства социальными. Фактически и социальная, и экологическая политика современных развитых государств решают одну и ту же важнейшую для общества проблему – качества жизни людей, их здоровья. Только одна это делает через обеспечение безопасной для них среды обитания, а другая через улучшение их санитарно-гигиенических условий труда и техники безопасности, жилищных условий и совершенствования их системы здравоохранения.

При изучении своего предмета социальная экология все же опирается на методы, присущие ее материнской науке – социологии. Социология служит методологическим обоснованием социально-экологических исследований, способствует объяснению причин социально-экологических взаимодействий людей, их малых социальных образований с окружающей средой. Вместе с тем, социальная экология как пограничная наука между социологией и экологией, во многом зависит и от развития экологических наук, в свою очередь последние зависят от нее. Она вбирает в себя совместные решения задач обеих наук. Так, то, **что** подлежит исследовать социальной экологии, определяется *экологией*. Она подсказывает основные направления этих исследований, и тем самым играет для них методологическую роль. Одновременно то, **как** следует исследовать это **что** является прерогативой социологии, ее социальной экологии [4]. Последняя исследует определяемый экологией круг экологических проблем, выясняет влияние их на отдельные социальные образования общества, а также описывает механизмы их оптимизации с разными средами своего обитания; изучает способы такой оптимизации и их последствия для сред и для людей.

При этом социологическое изучение экологии осуществляется преимущественно на ее микро- и мезоуровнях. Это вытекает из предмета социологии – науки, призванной изучать общности, ведущие социальную жизнь. Тем самым одна наука изучается другой. В этом и проявляется специфика особых – пограничных в решении задач общества наук [5, с. 112-119.].

С расширением границ и углублением глобального экологического кризиса значение социальной экологии растет. Увеличивается и число ее сторонников. Сегодня они работают практически во всех развитых и среднеразвитых странах. Их попытки консолидации совместных действий могут быть проиллюстрированы на примере международных и региональных социально-экологических конгрессов и конференций, которые регулярно проходят в различных странах, в том числе и в России. Так, на Международном симпозиуме по инвайронментальной социологии 1992 г., организованном Международной социологической ассоциацией для обсуждения *методологических вопросов* в исследованиях этого направления в социологии, было представлено 78 докладов крупных социальных экологов, прибывших сюда со всех континентов. В них были рассмотрены возможности объединения усилий социологов мира для проведения ими совместных исследований этого характера и усиления их роли в качестве экспертов и консультантов в принятии политических решений в своих странах [6].

Для поддержки социальной экологии по всему миру организованы научно-исследовательские институты и центры, специфические ассоциации и фонды; институациализирован курс «Социальная экология» в системе образования и воспитания подрастающих поколений; мобилизованы средства массовой информации.

В качестве оснований для подобной поддержки социальной экологии служат наработанные ею теории и методики. Примером может служить достаточно популярная в последнее время так называемая «Новая экологическая парадигма», которая была предложена еще в конце 1970-х гг. американскими социологами-инвайронменталистами: У. Каттоном, Р. Данлэпом, Л. Милбретом и другими [7, 8]. Ее научная новизна и практическая ценность заключаются в том, что в ней предлагаются альтернативные современному обществу принципы его взаимодействия с окружающей средой. То есть такие принципы, следование которым позволило бы вернуть обе стороны к состоянию их естественного равновесия. Суть их может быть выражена в формуле перехода от повсеместно господствующего сегодня принципа жизнедеятельности социальных образований людей «что экономично – то и экологично» к противоположному принципу «экономично лишь то, что экологично».

В расширенной трактовке эти принципы выглядят следующим образом. Современное общество должно отказаться: 1) от социального антропоцентризма, позволяющего его гражданам быть свободными от законов природной среды, заменив его на сбалансированное взаимодействие с ней; 2) от сильной приверженности свободной рыночной экономике на все ресурсы природы в пользу контроля за ней государства и общества; 3) от приоритета экономического развития над техническим и социальным; 4) от привычки жить не по средствам (с ориентацией на материальное изобилие) в пользу «экологической скромности».

Залогом такого перехода, на наш взгляд, и могла бы явиться все более совершенствующаяся в современном обществе *социальная среда*, управление которой и должно быть поручено эко-

логически грамотным субъектам.

Под воздействием основных положений «Новой экологической парадигмы» по всему миру стали создаваться новые – *альтернативные прежним экологические движения*, которые в своей экологической деятельности все более стали придерживаться девиза «Мыслить глобально – действовать локально».

Для перевода основных положений «Новой экологической парадигмы» в эмпирическую плоскость Р. Данлэп и его коллега Ван Лир в 1978 г. разработали *специальную шкалу*, которая за многие годы прошла апробирование в десятках стран и была принята их социологами как надежный исследовательский инструмент [9].

Указанная шкала оправдала себя и при проведении первого общепланетарного опроса населения. Он был проведен Международным институтом изучения общественного мнения Дж. Гэллопа в январе-марте 1992 г. на основе репрезентативной выборки и с таким расчетом, чтобы выборочная совокупность позволила получить мнения 2/3 жителей планеты по экологическим и экономическим вопросам. Результаты опросов, по мнению социальных экологов, оказались ошеломляющими. В них нашли подтверждение многие из исследовательских гипотез. Например, о том, что: 1) экологическая озабоченность является характерной для всех географических регионов Планеты, независимо от уровней их экономического и социального развития; 2) большинство опрошенных во всех странах воспринимают экологические проблемы как угрозу не только своему здоровью, но прежде всего здоровью своих будущих поколений; 3) предметом растущего интереса в последние десятилетия являются экологические проблемы прежде всего местного значения [10]. Данные выводы распространяются и на Россию.

В заключение хотелось бы отметить, что не следует полагать, будто стоящие перед социологами задачи смогут решить за них экологи, которые изучают человека лишь как вид в природе. Когда же этот вид переходит в новое – социальное состояние, он попадает в поле наблюдения за ним социологов, то есть он становится социальным объектом, субъектная сущность которого неизбежно побуждает его к сближению с самыми разными науками, в число которых попадает и социальная экология. И его известная логика взаимоотношений с ней в перспективе неизбежно будет определяться не столько разрешением существующих сегодня в обществе локальных и глобальных экологических проблем, сколько *предупреждением* этих проблем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

1. Последние годы жизни (1936-1944 гг.) Р. Парк работал над монографией по социальной экологии и придавал ее написанию огромное значение. К сожалению, завершить ее он так и не успел. *Баньковская С.П.* Инвайронментальная социология. Рига, 1991.
2. Такой подход к социальной экологии разрабатывается автором совместно с Н.С. Смольниковым с 1980-х гг. *Smolnikov N.S., Kipriyanova M.A.* Social ecology: general outline of the science // Russian Sociology on the Move : abstr. a. pap. of Russ. sociologists for the 17th World sociol. congr. "Sociology on the move". Gothenborg, 2010.
3. *Смольников Н.С.* Социальная жизнь – основополагающая форма бытия людей // Вестник ПГТУ. Социально-экономические науки. 2011. № 11.
4. *Смольников Н.С.* О социальной экологии // Вестник ПГТУ. Социально-экономические науки. 2012. № 13.
5. *Киприянова М.А.* Социальная экология – наука социологическая // Гуманитарные науки в XXI веке: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. М., 2011.
6. Инвайронментальная социология: потрясение основ // Социс. 1992. № 12.
7. *William R. Catton, Jr., Riley E. Dunlap* Environmental sociology: a new paradigm. URL: http://www.skidmore.edu/~rscarce/Soc-Th-Env/Env%20Theory%20PDFs/Catton%26Dunlap--NEW-PARADIGM..pdf (дата обращения 20.02.2013).
8. *Каттон Уильям Р. мл.* Конец техноутопии. URL: http://www.economics.kiev.ua/index.php?id=771&view=article (дата обращения 20.02.2013).
9. *Redclift Michael R., Woodgate Graham* International Handbook of Environmental Sociology, Second Edition. 2010. Chapter 1, 21, 23, 25, 26.
10. *Дэнлап Рили Э., Гэллап Джордж Г., Гэллап Алек М.* Здоровье планеты // Социс 1992. № 12.

УДК 316.013

Макеев Ярослав Александрович

аспирант кафедры социологии и теологии Северо-Кавказского федерального университета editor@hist-edy.ru

Makeev Yaroslav Aleksandrovich

Postgraduate Student of the Department of Sociology and Theology of North Caucasian Federal University editor@hist-edy.ru

КОРРУПЦИЯ В ОБЩЕСТВЕННОМ МНЕНИИ ЖИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ГОРОДА

Статья посвящена отношению к коррупции и ее оценке жителями одного конкретно взятого города. В основу статьи положены результаты анализа социологического исследования коррупционной составляющей в деятельности местных чиновников. Основная проблема, отраженная в ней, состоит в выявлении действенных мер противодействия коррупции. Проводится корреляция между попаданием граждан в коррупционную ситуацию и уровнем социального самочувствия.

Ключевые слова: **коррупция, коррупционная составляющая, чиновник, социальное самочувствие, противодействию коррупции, общественное мнение.**

CORRUPTION IN THE PUBLIC OPINION OF INHABITANTS OF THE AVERAGE CITY

The article is devoted to the attitude to corruption and its assessment by the inhabitants of one specifically chosen city. The results of the analysis of sociological research of a corruption component in the activities of local officials are assumed as the basis of the article. The main problem reflected in the article lies in the identification of effective measures of counteraction against corruption. The correlation between the encounters of citizens with corruption situations and the level of social well-being is carried out.

Key words: **corruption, corruption component, official, social well-being, counteraction against corruption, public opinion.**

Обращение к исследованию коррупции в одном отдельно взятом среднем городе является закономерным следствием того, что для свободного и демократического общества враг номер один – это коррупция [1], недаром «коррупция» имеет одним из значений в переводе с латыни как синонимы «расстройство, расшатанность, плохое состояние». Выявление отношения населения к коррупции в различных муниципальных образованиях дает возможность нарисовать общую картину состояния коррумпированности российского общества. «Коррупция – комплексное и многогранное явление, более сложное, чем те упрощенные шаблонные представления о коррупции, которые циркулируют в прессе и которые нашли отражение в большинстве существующих определений коррупции» [2].

На возникновение и уровень коррупции, по мнению А.С. Быстровой и М.В. Сильвестрос, влияют следующие институциональные условия:

- монопольная власть чиновников; в частности, при распределении государственных товаров или государственном регулировании цен и установлении квот на производство и экспорт/импорт товаров; лицензировании экономической деятельности;

- определенная степень свободы действий представителей власти, которую они вправе использовать; чем больше свободы дано чиновнику, тем больше у него возможностей толковать правила (в обмен на незаконные выплаты или иные блага); строгие правила - хорошая профилактическая мера, если им следуют, но результативнее - упростить правила;

- определенная степень учета (контроля) и прозрачности действий представителей власти; здесь, однако, существует опасность коррупции самих контролирующих институтов и, таким образом, восхождения коррупции на более высокие уровни управления [3].

Социологическое исследование, посвященное оценке коррупционной составляющей в деятельности органов местного самоуправления, было проведено в 2012 г. Структура выборочной совокупности по основным параметрам показывает, что соотношения по полу и возрасту находятся в пределах допустимой погрешности. Поэтому представленные результаты можно считать репрезентативными, т.е. полученные данные вполне достоверно характеризуют социально-политическую ситуацию в г. Ставрополе. Всего было опрошено 417 респондентов из числа взрослых жителей.

Судя по результатам исследования, субъективная оценка качества жизни в Ставрополе в настоящее время не высока. Несмотря на это, основная часть респондентов поддерживает деятельность городской администрации по строительству парковок и парковочных карманов.

Степень доверия населения Ставрополя органам власти в целом также недостаточно высока. Структурные подразделения органов власти различных уровней пользуются разной степень доверия населения. Наибольшим доверием у жителей Ставрополя пользуются структурные подразделения администрации Ставрополя, чья деятельность относится к бюджетной сфере. Исклю-

чением является лишь управление здравоохранения.

Наиболее низкий уровень доверия у подразделений, в чью сферу полномочий входит городское хозяйство, экономика, торговля и муниципальное имущество. Эта закономерность отмечается в докладе Фонда ИНДЕМ: «..многие межстрановые исследования показывают: уровень коррупции в разных странах очень высоко коррелирует с показателями эффективности функционирования экономики, социальной и политической системы в этих странах. То есть коррупцию в общем смысле можно рассматривать как меру социальной неэффективности. Более того, частные проявления коррупции являются индикаторами такой неэффективности в конкретных сферах регулирования или, иначе говоря, в конкретных зонах взаимоотношений, точках соприкосновения между властью и обществом» [4].

Уровень информированности населения города о мерах по противодействию коррупции является низким. Около половины респондентов полагают, что органы местного самоуправления Ставрополя подвержены коррупционным проявлениям.

С проявлениями коррупции при взаимодействии с чиновниками чаще всего встречаются люди со средним уровнем материального достатка. Людей со сверхвысокими и со сверхнизкими доходами в этой целевой группе меньшинство.

Достаточно интересной закономерностью является тенденция, проявившаяся в том, что люди, сталкивающиеся с принуждением к коррупции, обладают низким или очень низким уровнем социального самочувствия. Так, среди тех, кто утвердительно ответил на вопрос об их попадании в коррупционную ситуации и понимании, что проблему можно решить только с помощью взятки, 52,4% отметили, что жизнь таких людей, как они сами, в Ставрополе плохая, а 41,7% респондентов – очень плохая.

Исходя из представленных данных, можно сделать предварительный вывод о том, что участие в коррупционных практиках отрицательно влияет на уровень социального самочувствия населения города Ставрополя в целом. Однако данный вывод требует проверки с помощью дополнительных показателей и индикаторов.

В целом, более половины респондентов (54,3%) отметили, что лично сталкивались за последние полгода с проявлениями коррупции. Судя по ответам респондентов, наиболее подвержены коррупции учреждения здравоохранения, высшие учебные заведения, государственная инспекция безопасности дорожного движения, а также полиция. Например, в Ставрополе возбуждено уголовное дело по подозрению двух сотрудников полиции в получении взятки в размере 50 тыс. р., сообщили ИА REGNUM в пресс-службе краевого управления Следственного комитета РФ 16 января 2013 г. По данным следствия, в ноябре 2012 г. старший и оперуполномоченный зонального отделения «Север» отдела уголовного розыска УМВД России по Ставрополю получили взятку в размере 50 тыс. р. за не регистрацию и уничтожение явки с повинной местного жителя о совершении им хищения [5]. И таких примеров, нашедших отражение в местных СМИ, можно привести достаточно.

За последние полгода с коррупционными проявлениями сталкивались преимущественно респонденты с высшим и незаконченным высшим образованием. Очевидно, что незаконченное высшее образование детерминирует коррупционные практики в образовательных учреждениях, находящихся вне пределов юрисдикции муниципалитета г. Ставрополя.

Наименее подвержены коррупционным проявлениям респонденты с уровнем образования ниже среднего специального.

Из тех респондентов, кто сталкивался с принуждением к коррупции, треть указали, что в настоящее время имеют постоянную работу; пятая часть респондентов этой подвыборки в настоящее время не работают. Все, кто сталкивался с принуждением к коррупции, имеют уровень образования не ниже неполного среднего. Чаще всего с ситуациями, при которых уладить вопрос или проблему можно при помощи взятки, сталкиваются люди в возрасте от 36 до 55 лет (38,3% – самый большой показатель в выборке).

Ожидания населения г. Ставрополя относительно изменения уровня коррупции через год, находится на недостаточно высоком уровне. О том, что уровень коррупции снизится, говорят лишь 5% респондентов. Пятая часть опрошенных уверены в повышении уровня коррупции в Ставрополе через год. Половина респондентов считают, что коррупция останется на прежнем уровне. Еще четверть участников опроса затруднились с ответом на предложенный вопрос. «Коррупции, – пишет М. Григорьев, – могут быть подвержены чиновники, что приводит к резкому уменьшению конкурентоспособности страны и снижению доверие к государственной власти. Коммерческая коррупция снижает эффективность не только отдельных кампаний, но и всей экономики России» [6]. Слова о негативном значении коррупции в конкуренции государств и снижении доверия к государ-

ственной власти вполне можно экстарополировать и на конкурентоспособность г. Ставрополя и на доверие к местным властям.

О том, что жители Ставрополя информируются об антикоррупционных мероприятиях в достаточной мере, полагают 14% респондентов. Три четверти участников исследования, наоборот, уверены, что ставропольцам не хватает информации о проводимых антикоррупционных мероприятиях. Пятая часть участников исследования предпочли не давать содержательного ответа на предложенный вопрос. Вместе тем, надо отметить, что в г. Ставрополе, как и в целом, в крае, ведется достаточно активная антикоррупционная политика: «В администрации города прошло первое в этом году заседание рабочей группы по противодействию коррупции. В заседании приняли участие руководители органов администрации г. Ставрополя, представители прокуратуры Октябрьского района г. Ставрополя, Управления ФСБ России по Ставропольскому краю, Управления МВД России по г. Ставрополю, а также общественность города. … Подводя итог, Александр Фирсов отметил, что структурам администрации необходимо и в дальнейшем поддерживать курс на искоренение коррупционных проявлений в структурах мэрии» [7].

Население г. Ставрополя в качестве действенных мер противодействия коррупции видит в настоящее время преимущественно в силовые решения. Десятая часть ответов респондентов сводится к тому, что коррупция в нашей стране является неотъемлемой частью менталитета, и победить ее в ближайшее время не удастся.

Следующий вывод, который был сделан по результатам исследования, заключается в том, что специфика коррупционных практик тесно связана с возрастом активного участия человека в трудовой жизни.

Более половины респондентов (54,3%) отметили, что лично сталкивались за последние полгода с проявлениями коррупции.

Треть респондентов указали, что при взаимодействии с чиновниками попадали в коррупционную ситуацию, при которой проблему можно было уладить с помощью взятки ли подарка. Немногим более половины респондентов заявили, что в коррупционные ситуации при взаимодействии с различными чиновниками не попадали.

Субъективная оценка респондентами динамики коррупционной ситуации в г. Ставрополе находится на низком уровне. Половина участников исследования уверены, что уровень коррупции останется через год на прежнем уровне. Пятая часть респондентов полагают, что уровень коррупции через год увеличится.

Определена корреляционная зависимость между принуждением к коррупции и уровнем социального самочувствия населения. Как уже отмечалось ранее, среди тех респондентов, кто оказывался когда-либо в коррупционной ситуации, половина отмечают, что жизнь таких людей, как они сами, является тяжелой.

Следовательно, исходя из представленных данных, можно сделать предварительный вывод о том, что участие в коррупционных практиках отрицательно влияет на уровень социального самочувствия населения г. Ставрополя в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Григорьев М.* Коррупция и внесистемная оппозиция. URL: http://abos.ru/?p=42190 (дата обращения 26.03.2013).
2. *Кузовков Ю.* Теория и практика борьбы с коррупцией в трилогии. URL: http://www.yuri-kuzovkov.ru/theory/korruptsiya. (дата обращения 25.03.2013).
3. *Быстрова А.С., Сильвестрос М.В.* Феномен коррупции: некоторые исследовательские подходы. URL:http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/Article/Bustr_Korr.php (дата обращения 26.03.2013).
4. Россия-2015: судьба коррупции и судьба России. URL: http://www.anti-corr.ru/projects.htm. (дата обращения 26.03.2013).
5. Два сотрудника полиции Ставрополя подозреваются в получении взятки. URL: http://26.ru/text/newsline/610476.html. (дата обращения 26.03.2013).
6. *Григорьев М.* Указ. соч.
7. Протестный комитет усмотрел в действиях «Водоканала» коррупционную составляющую. URL: www.vechorka.ru/gazeta?b=view&articleID=13656. (дата обращения 26.03.2013).

УДК 159.922

Пономарева Елена Витальевна

аспирант кафедры практической психологии Вятского Государственного гуманитарного университета
editor@hist-edy.ru

Ponomaryova Elena Vitalievna

Postgraduate Student of the Department of Experimental Psychology of Vyatka State Humanities University
editor@hist-edy.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МАТЕРИНСТВА В ОНТОГЕНЕЗЕ

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SHAPING THE IMAGE OF MOTHERHOOD IN ONTOGENESIS

В статье рассматриваются понятия материнства, образа материнства, исследуются механизмы и этапы формирования образа материнства в онтогенезе.

The article considers the notions of motherhood and the image of motherhood. The mechanisms and stages of forming the image of motherhood in ontogenesis are studied.

Ключевые слова: **феномен материнства, образ материнства, механизм и этапы формирования образа материнства в онтогенезе.**

Key words: **phenomenon of motherhood, image of motherhood, mechanisms and stages of shaping the image of motherhood in ontogenesis.**

Материнство – социально-культурный феномен, особая форма самореализации женщины, предназначенная ей природой, проявляющаяся в духовной потребности быть матерью и в определенном поведении: в заботе о потомстве, любви к детям, ответственности за их воспитание. Исследователи, анализируя этот феномен, выделяют в нем различные аспекты: социальный (Дж. Боулби, В.А. Рамих), культурный (М. Мид, A. Prost, C. Saraceno), духовный (Л.Б. Шнейдер), биологический (Д. Винникот), воспитательный (В.С. Мухина, Г.Г. Филиппова). Другими словами, материнство – необходимый атрибут продолжения рода, выживания и развития цивилизации в целом. В то же время нередко мы сталкиваемся с фактами неготовности женщины к материнству, депривацией у нее соответствующих потребностей, отказом от собственных детей, ненадлежащим их воспитанием и др. Эти негативные явления обусловлены многими причинами: воспитанием, условиями жизни, сложившимися установками. Одной из таких причин является отсутствие адекватного образа материнства в сознании некоторых женщин, возникшее в результате собственного отрицательного опыта общения со своими родителями, в частности, с матерью [1, с. 34]. Поэтому привлекательный адекватный образ материнства должен формироваться у детей, особенно у девочек, начиная с раннего возраста. Это даст возможность в будущем избежать многих негативных явлений, связанных с неготовностью женщины к выполнению своей миссии и предназначения.

Что же представляет собой образ материнства? Как он формируется в процессе онтогенетического развития? Попытаемся ответить на эти вопросы.

Прежде всего, необходимо констатировать, что образ материнства есть отражение в сознании людей феномена материнства как объективного социокультурного феномена.

Современные исследователи отмечают, что основные характеристики и эталонные черты социокультурного образа женщины-матери со времен античности практически не изменились. В частности Т.Г. Киселева, среди качеств матери отмечает жизненный опыт, дар интуитивного предвидения наиболее вероятных путей развития событий (особенно связанных с ее детьми); редкую доброту, стойкость, чувство сострадания и умение понять своих детей и их решения; способность к воспитанию и убеждению; верность интересам своих детей и принятие во имя их (или вместо них) любые испытания судьбы и т.п. [2, с. 45]. Индивидуальные же варианты такого образа могут значительно варьировать. Его полнота обусловлена опытом жизни человека, особенностями его взаимодействия с собственной матерью, представлениями об идеальной матери и др.

Образ материнства является одним из фрагментов, частью образа мира. Условием для формирования образа материнства у индивида будет наличие у него сформированного образа собственной матери. Вслед за положениями А.Н. Леонтьева (1986), С.Д. Смирнова (1981), А.В. Нарышкина (2005) мы рассматриваем *образ собственной матери* как реальную сложноорганизованную структуру, состоящую из двух блоков: модального и амодального [3, с. 72; 4, с. 89]. Модальный блок содержит зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой и осязательный блоки и отвечает за чувственное восприятие образа собственной матери. Центральный, амодальный блок заключает в себе интегрированный образ собственной материи, представления ребенка о ней. Центральный интегрированный блок образа матери связан с амодальным блоком Я, в котором

отражаются понятия «Я-концепция», «Я – будущая мать». Наличие триады – системы модальных блоков и двух амодальных блоков (центрального и блока образа Я) отражает трехуровневую структуру образа матери: сенсорно-перцептивного, интеллектуального и личностного компонентов, показанный на рис. 1.

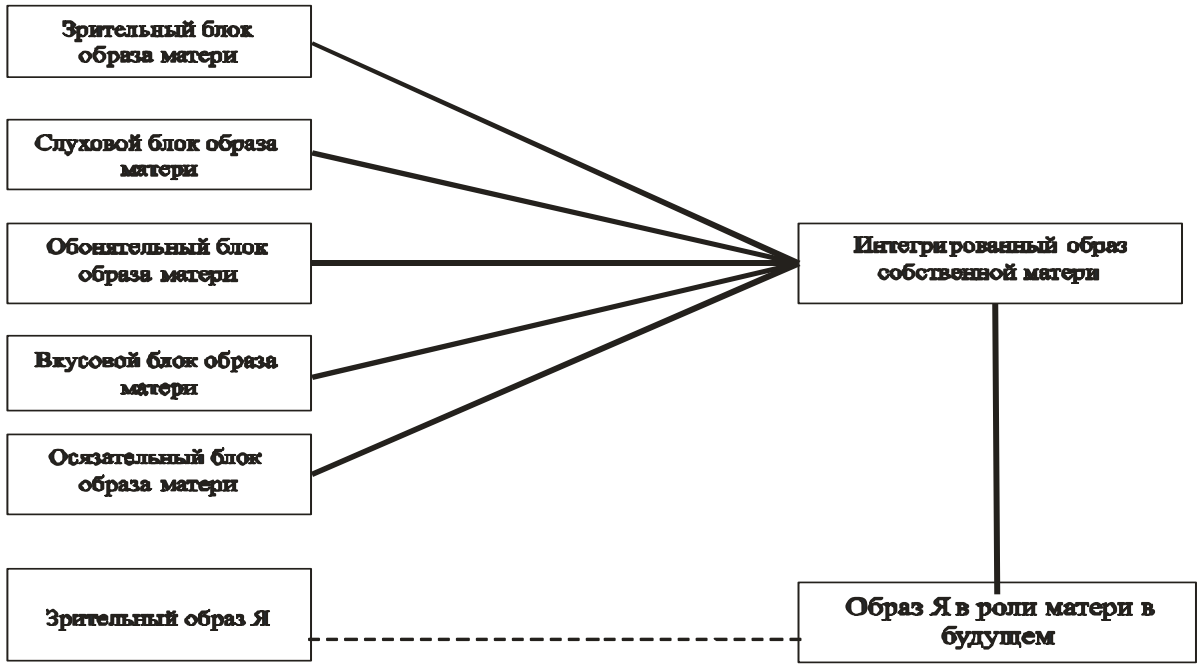


Рис 1. Структура образа собственной матери

Исследованиями установлено, что модальный образ матери начинает формироваться еще до рождения ребенка (слуховой блок), после рождения модальный блок углубляется и из него выделяется амодальный блок «пра-мы», а потом, отдельный образ себя и образ матери. Образ Я как будущей матери выделяется из образа себя и формируется у девочек после трех лет, с развитием сюжетно-ролевой игры и системы активации смыслов.

Обратимся теперь к процессу формирования образа материнства у женщин и описанию его этапов. На основе теоретического анализа нами были выделены следующие этапы формирования образа материнства, представленные на рис. 2.



Рис. 2. Этапы формирования образа материнства

Таблица 1

Формирование образа материнства в онтогенезе

Этапы формирования материнства	Этапы формирования образа материнства	Содержание этапа
Первый этап: взаимодействие с собственной матерью - начинается с внутриутробного периода развития и продолжается практически всю жизнь женщины. Наиболее значимым является младенческий и ранний возраст	Формирование образа собственной матери	этот период жизни сам по себе является сензитивным для формирования базовых основ личности и отношения к миру (Э. Эриксон)
Второй этап: **игровой -** С 4 до 7 лет (весь период «играния»)	Углубление образа собственной матери, формирование образа идеальной матери, образа себя как будущей матери, образа материнства в целом. Попытка воплощения образа материнств в роли матери	Развитие материнской сферы в процессе сюжетно-ролевой игры («дочки-матери», «семья»). Играя, девочка «примеривает» к себе разные образы матери, реализует свое желание побыть матерью; естественно, что при этом жизнь матери мифологизируется (переходит в более широкий образ материнства). В игре с куклой проживание в роли состояний своего персонажа, идентификация с ним, моделирование в игровых ситуациях реальных событий из жизни дает возможность «отработки» мотивацион-ных основ, и операционального состава материнской сферы.
Третий – этап няньчания: - Начинается с 4,5 лет, когда хорошо развита сюжетно-ролевая игра, и заканчивается к началу полового созревания. Наиболее сензитивным является возраст от 6 до 9 лет.	Формирование образа себя как будущей матери, образа материнства в целом. Яркие эмоции младенцев в общении, возможность осуществить освоенные в сюжетно-ролевой игре действия и переживания создают условия для закрепления на живом младенце всех сформированных прежде компонентов материнской сферы. Развитие сюжетно-ролевой игры характеризуется в этот период смещением интереса детей от условных игрушек к конкретным, поэтому, живой младенец «попадает точно в цель» относительно всех сторон психического развития старшего ребенка.	Заключается в опыте взаимодействия с младенцами в детском возрасте, в результате которого появляется интерес и положительно-эмоциональное отношение к детям вообще. Действия и переживания, освоенные в сюжетно-ролевой игре, закрепляют сформированные ранее компоненты материнской сферы на живом младенце.
Этап дифференциации мотивационных основ половой и родительских сфер поведения: - подростковый период и период юности (12-17 лет)	Формирование образа себя как будущей матери, качеств образа идеальной матери, уточнение образа материнства	«Примеривание» образа матери на себя в условиях реального осознавания себя как будущей матери. Общественное признание половых отношений в этом возрасте и вне брака поставило проблему угрозы беременности (угрозу, исходящую от ребенка). Становится возможным и реальным образ ребенка-монстра, который девушка относит к себе самой.
Этапа реального взаимодействия с собственным ребенком: - период юности и зрелости	Воплощение образа материнства в роли матери	Уход за младенцем
Завершающий этап: период воспитания ребенка до установления устойчивой детско-родительской связи	Коррекция материнского аспекта образа-Я	Воспитание ребенка, забота о нем

На первом этапе происходит формирование модального блока, а также начинает формиро-

ваться интегральный образ собственной матери. Следует отметить, что ребенок может отмечать как положительные, так и негативные качества собственной матери. На втором этапе ребенок путем сравнения собственной матери с образами других матерей формирует представления об идеальной матери. На третьем этапе девочка из интегрированного образа собственной матери, образа идеальной матери амодального образа Я формирует образ себя в роли матери в будущем (какой я буду мамой). Эти этапы завершают формирование образа материнства в дошкольном детстве. На последующих этапах происходит реализация и коррекция образа материнства, образа себя как матери (для юношеского возраста – экстраполяция себя в будущем) в действиях, поведении по отношению к собственному ребенку.

Выделенные нами этапы формирования образа материнства мы сопоставили с этапами формирования материнства, выделенными

Г.Г. Филипповой [5, с. 83], и отразили их в ***таблице 1.***

Таким образом, формирование образа материнства – процесс, начинающийся до рождения ребенка и длящийся всю жизнь человека. Мать, воспитывающая ребенка, ориентируясь в своем поведении на образ материнства, корректирует свое поведение, также как и имеющийся у неё образ материнства. Воспитывая внуков, бабушки и дедушки также как и родители, могут корректировать образ материнства, имеющийся у них.

Для успешной социализации ребенка, образ материнства необходимо формировать с детства, т.к. в качестве структурных единиц образ материнства содержит в себе образ собственной матери, образ идеальной матери и образ себя в роли матери в будущем.

В формировании образа материнства можно выделить несколько этапов, главные из которых приходятся на дошкольное детство и реализуются через такие виды деятельности как взаимодействие с собственной матерью, сюжетно-ролевая игра и опыт взаимодействия с реальным младенцем. Необходимым психологическим условием формирования образа материнства является самосознание. Понимание себя, развитие рефлексии, потребность быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достижение избранного образца в полной мере возможно только с подросткового возраста [1, с. 211], но предпосылки развития этих процессов закладываются уже в дошкольном детстве. Сформированный образ материнства в наивысшем своем проявлении связан с формированием внутренней позиции взрослого человека, сложившимися устойчивыми личностными потребностями и возникает значительно позже.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. № 2.
2. *Киселева Т.Г.* Женский образ в социокультурной рефлексии: монография. М., 2002.
3. *Леонтьев А.Н.* К психологии образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1986. № 3.
4. *Нарышкин А.В.* Строение образа мира человека и соотношение понятий «знак» - «символ» и «значение» - «смысл» // Вопросы психологии. 2005. № 1.
5. *Филиппова Г.Г.* Материнство: сравнительно-психологический подход // Психологический журнал. 1993. № 5.
6. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.

УДК 001.2

Яковлев Борис Петрович

доктор психологических наук, профессор Сургутского государственного университета ХМАО – Югры, заведующий лабораторией психологии личности
editor@hist-edy.ru

Коваленко Лариса Анатольевна

декан факультета экономики и менеджмента Московской академии предпринимательства при Правительстве Москвы (Сургутский филиал)

ПСИХИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В современных условиях реформирования образования основными направлениями перестройки обучения в современной школе определены интенсификация и оптимизация учебного процесса. Выделен один из важных факторов, качественных показателей интенсификации учебной деятельности учащихся – *психическая нагрузка.* Проведенные научно-экспериментальные исследования учащихся 1-11 классов позволили выделить три вида психической нагрузки – минимальную, оптимальную, предельную. Обозначена условная формула психической нагрузки.

Ключевые слова: **психическая нагрузка, личностная готовность, интенсификация, оптимизация, учебный процесс, реформирование образования.**

Yakovlev Boris Petrovich

Doctor of Psychology, Professor of Surgut State University of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Head of the Laboratory of Personality Psychology
editor@hist-edy.ru

Kovalenko Larissa Anatolyevna

Dean of the Faculty of Economics and Management of Moscow Academy of Business under the Government of Moscow (Surgut affiliated branch)

MENTAL WORKLOAD AS THE FACTOR OF PERSONAL READINESS OF PUPILS FOR THE TRAINING INTENSIFICATION IN MODERN SCHOOL

In modern conditions of education reformation intensification and optimization of educational process have been determined as the main directions of education reorganization in modern school. Mental workload has been emphasized as one of the important factors as well as quality indicators of intensification of pupil educational activity. The carried-out scientific pilot studies of pupils of 1-11 grades has allowed to single out three types of mental lworkload, i.e. minimum, optimum, and limit. The conditional formula of mental workload is designated.

Key words: **mental workload, personal readiness, intensification, optimization, educational process, education reformation.**

Современная ситуация предъявляет новые требования к содержанию учебной деятельности не количественного, а качественного характера. Функциональными категориями содержания образования становятся «компетентность, готовность, план, виды нагрузки и др».

Введение новых представлений о содержании образования требует изменения организации образования и изменения характера взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. Основным организационным элементом, меняющим меру свободы и ответственности ученика за результаты обучения, стал индивидуальный учебный план. Учебный план разрабатывается в каждом образовательном учреждении самостоятельно, но с учетом соблюдения норм предельно допустимой нагрузки школьников. В статье 42 Типового положения об общеобразовательном учреждении говорится, что учебные нагрузки обучающихся не должны превышать норм предельно допустимых нагрузок, согласованных с органами здравоохранения. И в тоже время, как указывает А.А. Кузнецов, определять учебную нагрузку школьников только через подсчет учебных часов неправильно, нагрузка определяется многими факторами, и число учебных часов стоит в иерархии этих факторов только на 3–4 месте [3, с. 15].

Очевидно, что учебная нагрузка школьника не сводится только к максимальному объему аудиторной нагрузки по количеству часов, продолжительности урока, продолжительности перемен, использовании компьютерной техники, ТСО и т.д. Она должна учитывать напряженность интеллектуальных, эмоциональных, волевых и физических действий учебного процесса; высокую творческую активность основных субъектов в учении; в стремлении качественно овладеть знаниями и способами деятельности за оптимальное время; в мобилизации морально-волевых усилий; направленных на решение учебных задач; на осуществление совместных взаимодействий, связанных с достижением конкретных целей обучения и воспитания, т.е. внутренние составляющие особенности учебной нагрузки.

В современных условиях реформирования образования основными направлениями перестройки обучения в современной школе являются интенсификация и оптимизация учебного процесса. Под интенсификацией обучения понимается повышение производительности учебного тру-

да учителя и ученика в каждую единицу времени. Процесс интенсификации обучения истолковывается далеко не однозначно. Так, на взгляд некоторых авторов, он означает оптимальную организацию обучения, позволяющую добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки. Здесь в качестве ведущего критерия эффективности обучения используется такой ее универсальный показатель, как экономия времени. С этой точки зрения, отмечает Ю.К. Бабанский: «интенсификацию обучения можно определить как повышение производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени» [1, с. 6]. И далее подчеркивается мысль, что отражая общесоциальное содержание эффективности, экономия времени не может и не должна безоговорочно рассматриваться в качестве конечной цели интенсификации процесса обучения.

Анализируя актуальные проблемы обучения, Н.Ф. Талызина сформулировала такую задачу: «не увеличивая сроков обучения, одновременно повысить качество обучения и увеличить объем информации, усваиваемой в процессе обучения...» [2, с. 59], т.е. повысить интенсификацию учебного процесса. Из возможных направлений поиска путей решения этой задачи выделим важное положение, имеющее принципиальное значение для понимания сущности интенсификации процесса обучения – это необходимость в современном обучении сделать акцент на подходах и методах формирования личностной готовности к напряжённой учебной деятельности.

Для реализации данного положения, попытаемся представить один из важных факторов, качественных показателей интенсификации учебной деятельности учащихся – *психическую нагрузку.*

Важность акцентированного внимания на понятии «психическая нагрузка» в учебно-воспитательном процессе учащихся обусловлена в первую очередь несоответствием, ограниченностью выделения факторов, составляющих особенности учебной нагрузки.

Современная система образования акцентирует внимание учащихся, преимущественно на получение, как можно большего объема информации, теоретических знаний. И упускает проблему практической реализации полученных знаний с учетом собственных потенциальных возможностей в повседневных ситуациях жизни.

При анализе психической нагрузки следует учитывать, что процесс учебной деятельности – это в большинстве своем не только внешне наблюдаемая учебная деятельность, а внутренне скрытая форма произвольной и непроизвольной активности сознания и в целом личности учащегося. Большое содержательное (качественное) и процессуальное разнообразие предметной деятельности является важной особенностью психической нагрузки в учебном процессе и основным отличием от особенностей учебной нагрузки, которая определяется государственным образовательным стандартом. Поэтому учёные и специалисты указывают на то, что дети устают и перегружаются не от количества учебных часов самих по себе и, которые устанавливаются в соответствии с возрастными нормами, а с психологическими особенностями непродуктивной и нетворческой учебы, от зубрежки и того, что им приходится заниматься неинтересным делом долго и усидчиво. Дело ведь в том, чем и как наполнены эти учебные занятия и внеклассные часы. Менять надо не нормированный объём нагрузки, тем более что, как выяснилось, мы и не вправе это делать. Менять надо сами подходы к содержанию учебной деятельности учащихся в школе.

Психическая нагрузка, так же как и любой психический процесс личности учащегося, проявляется в результате взаимодействия внешних (образовательных, социальных) и внутренних условий. Между внешними и внутренними условиями существует взаимное влияние. С психологической точки зрения, внешние образовательные условия оказывают только косвенное влияние на успешность обучения, вызывая у учащегося динамическое взаимодействие психических процессов, образующих в соответствии с требованиями, диктуемыми конкретной предметной деятельностью. Субъективные состояния, которые представляют собой подвижную систему, (детерминирующие способность учащихся к быстрому переходу от относительно фоновых состояний к периодам предельной мобилизации функциональных ресурсов и резервов, и наоборот), и являющихся частью комплексной и динамической системы взаимовлияния между внешними и внутренними условиями деятельности человека.

Психическая нагрузка детерминируется личностной готовностью, адекватной мобилизацией организма и психики на суммарное воздействие факторов внешних и внутренних условий учебной деятельности. Установление зависимости между достигнутыми результатами при выполнении учебных задач и показателями уровня готовности есть путь определения индивидуальной величины влияния психической нагрузки на продуктивность и успешность учебной деятельности учащегося. Внешней причиной обуславливающей оптимальный уровень влияния психической нагрузки, являются обучающие требования, предъявляемые к учащемуся особенностями учебного предмета, стилем преподавания, программой, дидактическими технологиями, конкретными задачами по

сложности, творческим подходом и другими факторами его деятельности. Внутренними условиями отражающие адекватность и оптимальность обучения является активно-личностная готовность.

Мы придерживаемся положения о том, что активно-личностная готовность – это такое психодинамическое, системно-функциональное состояние, которое отражает уровень продуктивности и мобилизованности (напряжённости) субъекта деятельности на сложившуюся величину психической нагрузки в ситуациях учебной деятельности. При данных условиях, через систему «субъект-субъектных отношений» формируется *активно-личностная готовность* к саморазвитию, самопознанию, самосовершенствованию учащегося.

Наши научно-экспериментальные исследования учащихся 1 класса – 11 класс, по методам «Психическая нагрузка в учебной деятельности» и «Психолого-педагогический паспорт учащегося (ППУ)», позволили выделить три вида психической нагрузки – минимальную, оптимальную, предельную [4, с. 51].

В понимании применительно к учебной деятельности: ***психическую нагрузку можно трактовать как функцию от величины совокупности обучающих воздействий и познавательной активности, обусловливающих личностную готовность и базирующихся на индивидуальных различиях***. Так, данное определение можно представить в виде условной формулы:

$$ПН = f\frac{(ОВ+ПА)ЛГ}{ИР} \quad (1)$$

где: ***ПН*** - психическая нагрузка;
ОВ - обучающие воздействия;
ПН - познавательная активность;
ЛГ - личностная готовность;
ИР - индивидуальные различия учащихся (способности, учебно-важные качества).

Изучение индивидуальных особенностей психических нагрузок у детей, может способствовать обогащению представлений о механизмах внутренней регуляции при тех или иных обучающих воздействиях в условиях учебной деятельности. Поэтому от объективного контроля возникающих психических проявлений в различных ситуациях учебной деятельности и от умения прогнозировать их влияние на познавательную активность и творческое мышление, способности учащегося, зависит решение целого ряда важных практических задач, в том числе и решение проблемы оптимизации учебной нагрузки [5, с. 75].

Для того чтобы напряженность труда учителя и учеников оставалась на допустимом уровне, не вела к перегрузке, не отражалась отрицательно на их здоровье и чтобы в тоже время их труд был высокоэффективным, необходимо выбирать оптимальные варианты обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Бабанский Ю.К.* Интенсификация процесса обучения. М., 1987.
2. *Талызина Н.Ф.* Актуальные проблемы обучения в высшей школе // Педагогика высшей школы. Воронеж, 1974.
3. *Кузнецов А.А.* Основные направления деятельности РАО по созданию школьных стандартов нового поколения // Проблемы современного образования. 2010. № 1.
4. *Яковлев Б.П., Краснобаева Л.В.* Особенности проявления познавательной активности школьников. Великие Луки, 2000.
5. *Яковлев Б.П., Литовченко О.Г.* Психическая нагрузка в современном образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.

Филологические науки

УДК 821.161.1

Гусева Татьяна Константиновна

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова
editor@hist-edy.ru

Guseva Tatyana Konstantinovna

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of Moscow State University for Humanities named after M.A. Sholokhov
editor@hist-edy.ru

АВТОБИОГРАФИЧНОСТЬ КАК ЦЕМЕНТАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Л.АНДРЕЕВА И М.ДЕ УНАМУНО

AUTOBIOGRAPHICAL CHARACTER AS CEMENTING FACTOR IN THE WORKS OF L. ANDREEV AND M. DE UNAMUNO

В статье анализируется проблема автобиографической компоненты в европейской литературе эпохи конца XIX – начала XX вв. на примере сопоставления творчества Мигеля де Унамуно и Леонида Андреева. Процесс выдвижения в художественном сознании личного «я» на первый план приобретает гипертрофированные очертания, выливаясь в доминирование «я» *авто-психологического*.

Ключевые слова: **авто-психология, автобиография, дневник, типологические схождения.**

The paper analyzes the problem of the autobiographical component in the European literature of the epoch of the end of the 19th – beginning of the 20th centuries by the example of comparison of creative work of Miguel de Unamuno and Leonid Andreev. The process of advancement of personal "ego" into the foreground in the art consciousness gets the hypertrophied outlines developing into domination of auto-psychological "ego".

Key words: **auto-psychology, autobiography, diary, typological convergences.**

Представляется насущным теоретически проанализировать включенность русской литературы в единый процесс общеевропейского литературного развития – на основе компаративного анализа важнейшей составляющей художественного сознания Леонида Андреева и испанского писателя-философа «поколения 98 года» М.де Унамуно. С целью определения, как современные студенты-филологи владеют теорией литературы (в частности, знакомы с основополагающей в художественном сознании XX века эго-ориентированной автобиографической компонентой), понимают суть типологических соответствий в процессе развития литератур, нами было осуществлено тестирование студентов 3 курса филологического факультета педагогического университета (20 участников). Результаты проведенного тестирования показали, что 10 студентов (50%) не обладают достаточными знаниями в указанной области.

Русская литература – органичная часть единой европейской литературы – и испанская литература дают примеры определенных аналогий и явных прямых перекличек. Эти соответствия неправомерно было бы отнести за счет случайных совпадений и хаотичных межлитературных контактов. Они определяются глубинными типологическими обусловленными схождениями.

Сопоставление *полей автобиографического,* определяющего момента поэтики двух типичный и в то же время исключительных представителей рефлексирующего поколения, предвестников «потерянного» поколения представляет несомненный интерес и является доказательством вовлеченности русской литературы в единый общеевропейский литературный процесс.

Общеизвестно, что в образе мысли автора, в его речевой структуре выражаются преимущественно качества и стилевые особенности художественного сочинения. Но эпоха конца XIX – начала XX вв. в центр рушащегося мира поместила индивидуальное сознание, открыв личное «человека».

Временные рамки творчества зачинателя движения «поколения 98 года» и родоначальника русского литературного экспрессионизма приходятся на период конца XIX – первой трети (Унамуно), первых двух десятилетий (Л.Андреев) XX вв.: 1864–1936 гг. и 1871–1919 гг. Испанский и русский писатели выразили, каждый по-своему, момент в процессе становления самосознания поколения.

Ни одно художественное произведение Л. Андреева и М.де Унамуно не является собственно автобиографическим в полном смысле слова, хотя, безусловно, во всех наличествует и отражение жизненных ситуаций, и авторская рефлексия. Проза Л. Андреева, проза и поэзия Унамуно в целом представляют большую или меньшую автобиографическую ценность. В произведениях постоянно присутствует – отчетливо явное или завуалированное, трансформирующееся – автобиографическое пространство, определяемое константным, целостным и одновременно изменчивым субъективным авторским «я».

Своей концепции мира, мыслям и чувствам, субъективной оценке ЛА и Унамуно уделяются особо пристальное внимание. Авторское начало является стержнем, объединяющим элементом композиции произведений, главным критерием установления смысловой нагрузки, отбора материала (исключительно важное для доказательства философской истины изучается с гипертрофированным вниманием, незначительное – опускается вовсе). Представляется правомерным говорить о наличии *принципиальной автобиографичности,* имманентно присутствующей в ткани произведений психологической *автопортретности* Л. Андреева и М. де Унамуно. Применительно к стилистике это качество выливается в доминирование субъективированного экспрессивного повествования типа потока сознания, вклинивание несобственно-прямой авторской речи в монологи персонажей, объединение, слияние речи автора и героев, включение монологов персонажей в авторское повествование, наличие стилевых контрастов: нейтрально-объективный стиль – авторские вставки и т.п.

Представляется целесообразным рассматривать поле автобиографического Л. Андреева и Унамуно как концептуальное единство собственно автобиографического (личные дневники писателей), отчетливо автобиографического (художественные произведения с прослеживаемой автобиографической основой) и условно автобиографического (художественные произведения с присутствием автобиографической компоненты психологического типа). Условие наличия в художественных произведениях, как отметил Ф. Лежен, акцентирования процесса становления личности индивида и «тождества автора, повествователя и героя» [1, с. 10] непременно должно выполняться. Но, однако, надо сделать поправку, что это тождество *относительно;* также необходимо учитывать и тот факт, что жанр как таковой автобиографии вызывает дискуссии и категория «автобиографического» достаточно подвижна.

Произведения Л. Андреева и Унамуно являют системную целостность автобиографического пространства, органичность интеграции собственно автобиографического / условно, или относительно, автобиографического пространства в отношении становления экзистенциального опыта. И, по сути, они могут быть проинтерпретированы как единое и неделимое авторское высказывание о себе, своей жизненной и философской позиции, времени и своей реакции на него – как интроспективные мемуары. Это история жизни, выраженная в философских категориях и художественных образах. Рассматриваемое в таком ракурсе, каждое произведение обретает особый смысл в контексте целого. Изучение дневников, писем Андреева и Унамуно, а также воспоминаний современников позволяет во многих случаях обнаружить исключительно тесную связь между оказывающей влияние на автора конкретно-исторической ситуацией и душевным состоянием его героя, отражающего в достаточной степени раздумья и переживания его создателя.

Несмотря на определённую открытость, свободу мемуариста и видимое нерегламентирование, способность включать в себя элементы разных жанров и стилей, дневник находится в рамках литературных канонов эпохи. К моменту появления Л. Андреева и Унамуно соответственно в российской и испанской (ориентированной в достаточной степени на французскую) литературе уже сложилась автобиографическая традиция, культура ведения дневника.

Само понятие автобиографии появилось в испаноязычном культурном пространстве относительно поздно. Писательница и пропагандистка русской литературы Эмилия Пардо Басан (1851-1921 гг.) ввела термин в свой первый роман «Паскуаль Лопес» (1879 г.), автобиографию студента медицины. К ранним прототипам автобиографических (псевдоавтобиографических) сочинений на испанском языке можно отнести, исходя из мистифицированной идентичности автора-рассказчика и субъекта повествования, плутовские романы «Жизнь Ласарильо с Тормеса» (1554 г.), «Жизнеописания плута Гусмана из Альфараче» Матео Алемана (1599-1604 гг.), «История жизни пройдохи по имени Дон Паблос, пример бродяг и зерцало мошенников» (1626 г.), Ф. де Кеведо и др. Первый образец религиозной автобиографии христианской литературы (в целом ориентированной на душевное состояние и интроспективный анализ) – «Исповеди» Блаженного Августина Аврелия, 397-398. Глубоко исповедальна и автопсихологична лирика яркой представительницы испанского мистицизма Терезы Авильской.

Разомкнутый, неканонический жанр мемуаров развивался, из него выросли новые жанры: дневника, писем, автобиографии, портрета, записок и т.д. В XVIII – первой половине XIX вв. российской и испанской дневниковой традиции было свойственно большее внимание к внешнему и, как следствие, меньшая погружённость в поле авторского, определённый психологический лаконизм (элементы самоанализа подвергались редукции, личность сочинителя обозначалась пунктирно – отбором материала, логикой описания). С середины XIX в. (после «Героя нашего времени» (1839 г.), «Исповеди» (1882 г.), Л.Н. Толстого в русской литературе, романтической поэмы «Мир-дьявол» Х.де Эспронседы (1841 г.), модернизма, явственно заявившего о себе с 1880-х гг. в

испанской литературе, испытавшей определяющее воздействие Л. Толстого и Ф.М. Достоевского) писатель все явственнее ставит акцент на собственной индивидуальности. Тенденция к авторскому самоограничению снимается. Упрочивается линия литературного дневника как отражения духовного состояния индивида, усложняется и психологизируется автопортрет.

Л. Андрееву и М. де Унамуно, ярким представителям рефлектирующего поколения, свойственны интровертная ориентация, нарочитая самопогружённость, что выражается как в художественных произведениях, так и собственно в дневниках, ибо личностно-интимный и художественный планы сопрягаются. В центре – личные впечатления, рассуждения и философские воззрения. Это проявление сути исторического момента, «поворот от объективизма к сокровенным переживаниям своего «я», который стал магистральным вектором духовной жизни эпохи» [2, с. 4]. Интересно отметить, что Унамуно, например, подписывал статьи в 1885 г. не иначе, как «я сам» («yo mismo»). В исповедальных документальных сочинениях со свойственной им углублённой рефлексией, фиксацией на личных мыслях и чувствах, самооценке, интроспективном и ретроспективном анализе, проступает художественный, в сущности, текст. Наблюдается и встречное движение: собственно литературные произведения Андреева и Унамуно, в достаточной степени, – суть философские эссе, те же дневники писателя, но беллетризованные. Это яркий пример сращения философской, художественной и документальной мемуаристской составляющих литературы.

Андреев и Унамуно изначально подспудно вводят, поступательно очерчивая, кристаллизуя, определённую стратегию автобиографической компоненты, являющейся для них способом сохранения исторической памяти: формальное отсутствие «автобиографического соглашения» (признаваемое многими исследователями условием дневникового жанра [3, с. 10]); кроме того, открытый характер исповедальности, размытость границ между полями документально-художественного, дневникового (включающего, будучи метадискурсом, авторскую рефлексию о собственной речи, самом процессе, правилах и результате ведения дневника и пр.) и собственно художественного; и, наконец, амальгамное сращение различных типов дневника: мистификаторского, хроники, интимного, путевого, условно эпистолярного (обращение героя к гипотетическому вымышленному читателю, к автору, автора к себе).

Художественным произведеньям Л. Андреева и Унамуно в целом имманентно присуще специфическое, явно или латентно проявляющееся расширенное автобиографическое поле, открытость автобиографического пространства, разомкнутость границ личного «я». Авторское «я» более или менее дистанцируется, устанавливает каждый раз границы автобиографического пространства, меняет его контуры – создаёт индивидуальное автобиографическое поле, которое отражает эволюцию личности автора. Это ведет к проявлению своеобразной биографичности психологического типа, *автопортретности.*

Оба писателя равно воплотили и выразили существенный момент художественного самосознания целого поколения эпохи – преимущественность автопсихологического.

На основе полученных в ходе тестирования результатов нами выделены творческий и продуктивный срезы подготовки филологов широкого профиля, будущих педагогов, свидетельствующие о неудовлетворительных знаниях по теории литературы, а также несформированности навыков саморазвития и самообразования. Полученные данные отражают реальную ситуацию несоответствия уровня реальной подготовки студентов-филологов возрастающим требованиям, предъявляемым к этой профессии обществом. Знание истинного состояния помогает корреляции учебно-воспитательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Lejeune Ph*. L'autobiographie en France. Paris, 2012.
2. *Козьменко М.В.* Дневник-роман Леонида Андреева // Андреев Л.Н. Дневник. 1897-1901. М., 2009.
3. *Lejeune Ph.* Op.cit.

УДК 811.35

Дибиров Ибрагим Ашрапудинович

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания филологического факультета Дагестанского государственного педагогического университета
editor@hist-edy.ru

Dibirov Ibragim Ashrapudinovich

Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics of the Faculty of Philology, Dagestan State Pedagogical University
editor@hist-edy.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСКОННОСТИ ЛЕКСИКИ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ АЛАЗАНСКОЙ ДОЛИНЫ (НА ПРИМЕРЕ АХВАХСКОГО, РУТУЛЬСКОГО, ЦАХУРСКОГО ЯЗЫКОВ И ЗАКАТАЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА АВАРСКОГО ЯЗЫКА)

Настоящая статья посвящена исследованию исконной лексики дагестанских языков Алазанской долины – ахвахского, рутульского, цахурского, аварского – в сравнительном аспекте.

Ключевые слова: **исконная лексика, словарный состав, дагестанские языки, диалект.**

ON THE QUESTION OF PRIMORDIAL LEXICON OF THE DAGESTAN LANGUAGES OF THE ALAZANI VALLEY (BY THE EXAMPLE OF AKHVAKH, RUTUL, TSAKHUR LANGUAGES AS WELL AS ZAKATALY DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE)

The present article is devoted to the study of primordial lexicon of the Dagestan languages of the Alazani valley, i.e. Akhvakh, Rutul, Tsakhur and Avar, in comparative aspect.

Key words: **primordial lexicon, vocabulary, Dagestan languages, dialect.**

Богатство и развитость лексики современных дагестанских языков Алазанской долины определяется совокупностью всех видов лексических единиц.

«Исконная лексика дагестанских языков представляет собой уникальное явление. В ней отражается история формирования редкого по познавательной ценности этноса дагестанских народов» – пишет С.М. Хайдаков [1, с. 7].

«Исконные, в первую очередь, корневые слова, входящие в древний слой лексики языка, следует отличать от позднейших лексических единиц, появившихся в каждом языке на базе уже существующих, от заимствований из других языков» [2, с. 274]. В этом отношении лексика дагестанских языков указанного региона обнаруживает удивительное богатство, сохранность и гибкость.

Исследования, проведенные на материале дагестанских языков Алазанской долины показывает, что в исконной лексике дагестанских языков (аварского, цахурского, рутульского, ахвахского) выделяются слова, имеющие жизненно важное значение для общества.

Название частей тела человека и животных; названия явлений природы и космических понятий; некоторые термины родственных и социальных отношений; некоторые названия животного и растительного мира; отдельные названия пищи и пищевых продуктов; простейшие орудия труда, дом, строение и домашняя утварь; некоторые названия болезней и др. являются общими категориями. Сюда же входят слова-понятия, отражающие отдельные качества, цвета, принадлежность; счет и некоторые другие числительные; отдельные местоимения. Наиболее полной и сравнительно хорошо сохранившейся группой слов является группа, включающая в себя слова-понятия, называющие части тела человека и животных.

Слова, включающие термины семейных, родственных и социальных отношений, сохранили в большинстве своем десятки общекорневых слов. «Характерно, что почти во всех дагестанских языках отсутствуют названия для более отдаленной степени родства: дяди, тети, племянника, племянницы и др. Как правило, эти понятия передаются описательно или же для их передачи используются заимствования из тюркского или арабского языков» [2, с. 276].

В дагестанских языках Алазанской долины, в частности в закатальском диалекте аварского языка, представлены названия обозначающие родство. Примеры закатальского диалекта: *бете* «дядя», *абай* «тетя», *н'ин'я* «старшая сестра», *бизи* «старший брат, старший мужчина», *худули* «племянник», *чимхарав(й)* «троюродный брат, сестра», *к1уда дидя* «дедушка», *х1ердада* «дедушка», *к1уда баба* «бабушка», х*1ербуба* «бабушка» и др.

Словарный состав диалектов рутульского языка, в частности, мухадского и борчинско-хиновского, характеризуется обширным пластом исконной лексики.

1) части тела и понятия, связанные с организмом – *гьакь* «бок», *мич1ри* «борода», *кьыл-тым//кьылтан* «висок», *ч1ар* «волос», *ул* «глаз», *кьул* «голова», *мыхыр* «грудь», *п1ыз*

«губа», *ухьун* «желудок//живот», *да1хь* «затылок», *сылаб* «зуб»;
2) термины родства и названия людей по полу и возрасту – *кьухьдунин* «бабушка», *шу* «брат», *хьди* «родственник», *хиндадай* «вдова, вдовец», *хьдыл* «внук, внучка, племянник, племянница»;
3) названия болезней: *йадал* «болезнь», *кьул* «боль», *гирхын* «гной, нарыв», *худул* «кашель», *къавруйбыр* «корь»;
4) религиозные и мифические термины – *йиниш* «бог», *кьин* «клятва», *кьурбан-сываб* «курбан-байрам», *куб* «намаз», *йекваьд-куб* «утренний намаз», *гьам-кьуъдид-куб* «полуденный намаз»;
5) сельское хозяйство, инвентарь – *йидзан//дылан* «борозда», *йеге* «брусок», *хвак1* «бункер», *хьылан* «вилы», *лийх'ы1н* «вспашка», *бар* «вьюк», *маьхь* «горсть», *рет* «гумно», «ток», *рыхьыл* «долото»;
6) домашние и дикие животные – *къарг* «баран», *выгьыр* «баран (двухлетний)», *мишухар* «барсук», *убул* «волк», *гъ'ы1рч* «дичь»;
7) птицы – *шурук* «воробей», *лирхьв* «голубь», *ч1ваьд* «грач», *хукадарадал* «дятел», *къаджир* «коршун», *к1ат1* «курица»;
8) строения и их части – *мыхьыл* «столб, бревно», *халланг* «бревно», *аькваьл* «гнездо», *рак* «дверь», *х'а1на1х'дид* «двор», *хал* «дом, комната», *высын* «желоб», *мас* «забор, стена», *вызыр* «загон»;
9) посуда, утварь – *къыдыкь* «бурдюк, кожа», *капыр* «кинжал», *хыл* «корыто», *лакь* «сундук», *дур* «ложка», *рат1ал* «мерка», *кант1* «нож», *къагъ* «ножны», *сухь* «сито», *ц1ухьанг* «скарб», *хваб* «сумка», *гыр* «блюдо»;
10) пища, продукты – *джагварды* «белок, белый», *хьырч1ын* «блин», *ц1ыс* «бульон», *нисе* «сыр», *х'а1н* «буза», *маъ* «жир, сало», *ил* «запах», *ац1ыд* «колбаса», *къ'ы1бды* «желток», *ч1ихьаьр* «крупа, отруби»;
11) одежда, обувь, постель, а также предметы по хозяйству – *джабат1* «башмак», *т1ыбы1хъ* «браслет», *ма1гь'а1с* «мягкие кожаные сапоги», *баду* «брюки», *лит* «бурка», *т1у1ь* «веревка»;
12) географические понятия, явления природы и календарь и др. – *мыхыр* «бугор», *к1аьъ* «вершина», «кончик», *хьад* «весна», *хьыбыл* «ветер», *на1х'* «вечер», *хьед* «вода», *накьв* «глина», «земля», *сен* «год», *сыв* «гора», *бан* «гора», «скала», *хар* «град», *ц1ыйрапын* «гроза».

В борчинском диалекте часть исконной лексики с общей семантикой обнаруживает фонетические различия с другими диалектами рутульского языка, в частности, с мухадским диалектом.

В борчинско-хиновском диалекте рутульского языка Алазанской долины исконная лексика не обнаруживает существенных отличий в сравнении с другими диалектами рутульского языка. Однако, язык жителей селения Хырса на Алазанской долине, также как и другие дагестанские языки (аварский – закат. диал., цахурский, ахвахский) испытывают более сильное влияние азербайджанского языка.

В цахурском языке Алазанской долины наряду с заимствованной лексикой широко представлена исконная лексика, которая охватывает наиболее жизненно необходимые слова. Несмотря на большое влияние азербайджанского языка, отсутствием тесных связей с сородичами, проживающими в Дагестане, отсутствием до недавнего времени письменности (1990 г.), цахурский язык сохранил ту часть лексики, которая является самой важной – исконную лексику. Если учесть, что в языке лексика является самой уязвимой, открытой для проникновения иноязычных слов областью, то наличие богатой исконной лексики характеризует общее состояние языка. Она является как бы диагностикой языка.

Исконная лексика цахурского языка Алазанской долины охватывает самые разные отрасли. Это и название частей тела, например: *акьва* «лицо», *лига* «лоб», *гъо1т1* «горло», *кьонек* «ладонь», *къел* «нога», *хъуш* «нос», *мыга* «плечо», *шын* «пот», «клоп», *к1ак1* «ресница», *к1ыры* «ухо», *па1ра1хай* «мочевой пузырь», *к1ылк1ам* «печень», *ул* «глаз»;

название болезней: *маш* «гной», *т1ырт1ыр* «дизентерия», *к1осса* «коклюш», *зердав* «нарыв», «гной», *зу1т1ба* «оспа», *гымылды* «ревматизм», *ык1ар* «боль», *к1ов* «схватка (родовые)», *ч1ырна* «больной»;

названия животных, птиц, насекомых, пресмыкающихся: *вихь* «вошь», *хоче* «змея», *гьуний* «комар», *бисий* «кошка», *к1ат1е* «курица», *дадал* «петух», *даптапай* «крыса», *балкан* «лошадь», *яц* «вол»;

названия растений: *йив* «дерево», *ч1алаг* «лес», *магъаа* «крапива», *ц1ук1в* «отросток»,

т1ет1 «цветок», *ок1в* «трава», *нуъе* «мята», *халяр* «черемша», *сук* «пшеница», *хьыт1а* «ячмень», *сик1ыл* «рожь»;

явления природы: *ха1не* «звезда», *ха1в* «небо», *ч1ийе* «земля», *сува* «гора», *кьас* «плато», *гёгъий* «дождь», *йиз* «снег», *мык* «лед»;

дом, строения, утварь: *йиц1а* «хлев», *лахха* «очаг», *акка* «дверь», *алахьвар* «опорное бревно», *къул* «окно», *к1ац1* «проход»;

пища и пищевые продукты: *йыкь* «бульон», *хо1* «мука», *хьынаал'* «масло», *а1рд* «курдюк», *ниссе* «сыр», *магаш* «творог», *а1рха1не* «сыворотка», *ухьур* «каша из зерен для скотины», *ат1к1аана* «мучная каша», *аста* «мучная халва»;

одежда, обувь, принадлежности обихода: *гурт* «сорочка», *бада* «брюки», *чарыхбы* «чарыки», «лапти», *т1ыбыч1* «веретено».

Анализируя исконную лексику цахурского языка на Алазанской долине нами выявлены лексемы, которые перешли в разряд архаизмов и остаются малоупотребительными, другие сохраняют некоторую функциональность в языке и остаются общепонятными. Следует отметить, что процесс перехода лексем в разряд архаизмов в цахурском языке протекает активно. Особенно в настоящее время, когда контакты с исторической родиной все более затруднительны, а влияние азербайджанского языка все более усиливается.

В последнее время в цахурском языке наблюдается переход в разряд малоупотребительных слов числительные, слова, указывающие на время, предметы, связанные с учебой, с трудовой деятельностью.

Процесс перехода с родного языка (цахурского) на азербайджанский язык имеет место и в данное время на Алазанской долине. Целевые селения утрачивают родной язык. Этому есть объяснение: а) рост влияния азербайджанского языка на все отрасли деятельности человека, начиная со школы кончая повседневной жизнью…; б) практически полное отсутствие какого-либо внимания со стороны широкой общественности на плачевное состояние языка и мн. др.

Ахвахский язык Алазанской долины сохранил исконную лексику, которая охватывает разные отрасли:

название частей тела, например: *миг1а-к1ачи* «лицо», *нидо* «лоб», *макъала* «горло», *ц1ек1а* «нога», *миг1а* «нос», *гъенча* «плечо»;

название болезней: *кькьат1алге* «корь», *хъашта* «чесотка», *рец1ц1и* «гной», *хут1а* «фурункул»;

названия животных, птиц, насекомых, пресмыкающихся: *нац1ц1и* «вошь», *бека* «змея», *кето* «кошка», *г1енк1о* «курица», *хъелеко* «петух»;

названия растений: *руша* «дерево», *рошо* «лес», *мищ1ц1и* «крапива», *цици* «цветок», *жоми* «трава», *х1анку* «черемша», *кьиру* «пшеница»;

явления природы: *реше* «небо», *унси* «земля», *ц1ари* «дождь», *жариц1ари* «град», *анжи* «снег», *жалълъихъа* «гололед», *гьири* «молния»;

дом, строения, утварь: *бекькьо* «сарай», «хлев», *инц1а* «дверь», *инго* «окно», *кьами* «крыша», *канналълъи* «рама…», *синква* «ложка»;

пища и пищевые продукты: *ат1алъилъи* «мука», *инхва* «масло», *калълъи* «хвост, курдюк», *къвачара* «сыр», *йша-андадеша* «творог», *лъебе* «манная каша», *махъукъе* «мучная халва», *ракъва* «толокно».

Закатальский диалект аварского языка, изолированный территориально от основной массы аварских диалектов, прошел несколько самостоятельный и отличный от других аварских диалектов путь развития.

Исконная лексика в закатальском диалекте представлена широко. Она охватывает самые разные отрасли:

название частей тела, например: сурат «лицо», *нодо* «лоб», *жокъор* «горло», *бох* «нога», *шумуш//мушуш* «нос», *гьедж* «плечо», *г1екь'* «пот»;

название болезней: *ч1от1окъл'* «корь», *г1утур* «чесотка», *рец1ц1* «гной», *к1оц1ноц1* «фурункул»;

название животных, птиц, насекомых, пресмыкающихся: *нац1* «вошь», *мал'г1ун* «змея», *бушуй* «кошка», *г1анк1у* «курица», *х1елек1у* «петух», *г1ака* «корова», *бех1че* «теленок», *куй* «баран», *ц1елек1у* «коза»;

названия растений: *гъет1* «дерево», *рохь* «лес», *мич1ч1* «крапива», *т1ей* «цветок», *хер* «трава», *нуъя* «мята», *собо* «черемша»;

явления природы: *зоб* «небо», *ракь'* «земля», *нак1к1* «дождь», *сигри* «град», *г1азу* «снег», *ц1ер* «гололед», *пири* «молния»;

дом, строения, утварь: *бокь'* «сарай», «хлев», *нуц1а* «дверь», *горгьи* «окно», *гьава* «крыша», *к1умп1ур* «рама…», *бугьун* «ложка»;

пища и пищевые продукты: *г1ат1* «мука», *нях1* «масло», *магъ* «хвост, курдюк», *х1ан* «сыр», *магаш* «творог», *г1ар'яни* «сыворотка».

Что касается исконной лексики закатальского диалекта, то надо отметить, что она четко прослеживается во всех отраслях языка. Лучше представлена исконная лексика в сельских местностях у среднего и старшего поколения закатальцев.

Подводя итог по исконной лексике закатальского диалекта аварского языка как и других языков, представленных на территории Алазанской долины, следует отметить, что даже с усилением роли азербайджанского языка аварский язык в целом сохраняет свои позиции. В частности, сохранил лексику практически во всех отраслях языка. Исконная лексика широко (богато) представлена в именах существительных. В прилагательных лучше представлены слова, характеризующие традиционный быт, хозяйственную деятельность. Как уже отмечалось, числительные представлены полностью, хотя встречаются и заимствования, но реже.

Дагестанские языки Алазанской долины, несмотря на сложное положение, сохраняют свою исконность и вопреки всему полнокровно развиваются.

Следует заметить, что исследователи закатальского диалекта больше акцентируют внимание на вопросах фонетики и морфологии. Лексика же закатальского диалекта не являлась предметом специального исследования [3, с. 49]. Вместе с тем изучение лексики языков Алазанской долины с различных точек зрения, ее стратификация, этимологизации и т.д. представляют немалый интерес для дагестанского языкознания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Хайдаков С.М.* Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков. М., 1973.
2. Сравнительно-историческая лексика дагестанских языков. М., 1971.
3. *Чеерчиев М.Ч.* Архаическая лексика закатальского диалекта аварского языка // IX-й международный коллоквиум Европейского общества кавказоведов. Махачкала, 1998.

УДК 821.351.32

Джавадова Людмила Джавадмирзоевна

проректор по лицензированию, аккредитации и качеству образования НОУ ВПО «Социально-педагогический институт» (г. Дербент)
editor@hist-edy.ru

Dzhavadova Lyudmila Dzhavadmirzoevna

Vice-Rector for Licensing, Accreditation and Quality of Education, Non-State Education Institution of Higher Vocational Education "Social Pedagogical Institute" (Derbent)
editor@hist-edy.ru

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА И ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ЛЕЗГИНСКОЙ ПРОЗЕ

ARTISTIC EXPRESSION OF THE NATIONAL CHARACTER AND FOLKLORE TRADITIONS IN LEZGHIAN PROSE

В статье исследуется актуальная проблема преемственности фольклорных традиций, в частности, традиций устной несказочной прозы, и их трансформации в лезгинской художественной литературе.

The article considers the current issue of continuity of folk traditions, particularly oral traditions of non fairy-tale prose, and their transformations in Lezghain literature.

Ключевые слова: **ментальность, несказочная проза, фольклоризм, жанровая система, лезгинская проза, морально–этические координаты.**

Key words: **mentality, non fairy-tale prose, folklorism, genre system, Lezghian prose, moral and ethical coordinates.**

Изучение влияния фольклора на литературу стало в настоящее время актуальной и самостоятельной задачей теоретического и практического литературоведения. В трудах многих ученых за последние десятилетия наметились позитивные тенденции в развитии наук о народном творчестве в ее связи с современным литературным процессом. Интерес к данному вопросу обусловлен и возрастающей ролью народов в истории, и усиливающимся стремлением оттолкнуться от сложной современной цивилизации и приобщиться к прочным и постоянным основам бытия. Современное литературоведение ставит и перед необходимостью обращения к культурологическим знаниям, поскольку лезгинские писатели часто используют в своем творчестве культурные матрицы и коды. Так, роман «Расколотое солнце» А. Агаева – сложное многоплановое произведение, в котором содержатся элементы и мифологии, и фантастики. Другим новаторским произведением является первый в лезгинской прозе мифологический роман «Миф» Ф. Бедалова. Он посвящен жизни и быту, нравам и обычаям, верованиям и религиям, историческим событиям и борьбе за свободу лезгинского народа в доисторические времена. Роман состоит из отдельных мифов, соединенных с помощью различных художественных приемов и интригующего сюжета [1, с. 131-132].

Создание национального образа мира, этническая ментальность первоначально реализовывалась в художественных произведениях преимущественно через фольклорные образы, поскольку иные средства были затруднены в силу идеологического диктата. Ментальность – важный этнопсихологический феномен, ставший сегодня относительно самостоятельным социально – историческим фактором, предопределяющим, помимо прочего, и общественно – политические процессы. И фольклор играет в этом процессе этноконсолидирующую роль, помогая лезгинским мастерам слова в воссоздании национального характера через образы, символику и другие изобразительно-выразительные средства устного народного творчества (время, место и длительность событий, обращения героя или автора, лироэпические отступления и т.д.), используемые в несказочной прозе и иных фольклорных жанрах. В любой культуре именно литература, письменность и вообще словесная культура в целом яснее всего выражают национальные идеалы и наиболее характерные национальные особенности. Закономерно, что на первых этапах формирования и развития лезгинской прозы главной опорой для нее стал лезгинский и общедагестанский фольклор, в жанрах которого сконцентрировался морально-этический кодекс, эстетические взгляды, воспоминания и впечатления о важнейших исторических событиях. Художественные традиции, отточенные и отшлифованные в несказочной прозе, оказались, на наш взгляд, наиболее весомым фактором формирования и эволюции прозаических жанров в лезгинской литературе. Кроме того, именно фольклор не позволил инонациональным факторам оказать разрушительное воздействие на лезгинский художественный менталитет.

Несказочная проза, являющаяся одной из весомых составляющих лезгинского фольклора, сложна и разнообразна по своему составу. В ней можно выделить прозу историческую (сказы, предания, легенды), мифологическую (мифы, былички и бывальщины), дидактико-аллегорическую (притчи) и сатирическую (юмористические и сатирические рассказы, т.е. анекдоты). Каждый из

жанров, входящих в состав несказочной прозы, выполнял свою определенную функцию, но все они объединялись общей направленностью на сохранение, обогащение и передачу накопленного народом опыта, его культурных достижений, истории, мировоззрения, этики и эстетики [2, с. 5].

С точки зрения содержания несказочная проза лезгинского фольклора характерна четкой определенностью духовных ориентиров и нравственных ценностей. Через все жанры несказочной прозы лейтмотивом проходит идея свободы человеческой личности. Но из понятия свободы абсолютно исключен всякий намек на вседозволенность. Это свобода защищать нравственность во имя высшей справедливости, причем последняя является универсальной, не ограниченной узконациональными рамками. О таком восприятии свободы свидетельствуют исторические предания, сказания, легенды, притчи и т.д., в которых общечеловеческие ценности важнее и ближе, чем частные и национальные.

Фольклоризм образов в творчестве современных лезгинских писателей чаще всего проявляется в завершенности и «заданности» творческой задачи на уровне художественного замысла, во включении мифической тематики, образов и мотивов несказочной прозы в художественное пространство произведения, в поляризации героев на положительных и отрицательных согласно фольклорной традиции «добрый герой – злой герой». Последнее не производит впечатления однобокости и отсутствия психологизма, поскольку писатели психологически контаминируют действия и поступки героев противоположного социального и духовно-нравственного статуса. Первоначально излишне рьяное следование канонам народной поэтики со стороны некоторых авторов шло во вред произведениям, приводило их к фарсовости, неправдоподобности (например, при характеристике отрицательных персонажей). Сегодня для лезгинской прозы характерны различные стили изложения, разнообразие и в то же время целостное единство художественных приемов, обеспечивающих прочную связь содержания и формы, и форма движения художественной мысли писателя. Фольклоризм на современном этапе перешел на качественно иной, более высокий уровень. Уже не встречаются прямые заимствования, авторы проникают в суть фольклорного мировоззрения, мифоэпического мышления, народных этических и эстетических норм, создавая свои произведения на их идейной основе. Обращение же к внешней атрибутике образцов устного народного творчества имеет вполне определенные цели и задачи – углубить психологизм произведения, раскрыть характер того или иного персонажа и т.д. Так, особенность стиля романа «Вот камень, вот весы» М. Гаджиева – в наличии подробностей быта высокогорного села, национальных черт в изображении героев, речевой характеристики героев и т.д. Своеобразие стиля повести «Скажите, горы!» И. Асланова – в поэтизации внешнего облика, характера, поступков и мыслей главных героев.

Следует отметить, что фольклорные традиции и выраженные в устном творчестве ценностные координаты выступали в первую очередь не только как источник сюжетов, а определяли проблематику и принципы развития прозаических произведений. В несказочной прозе можно найти истоки многих тенденций и характерных черт молодой лезгинской прозы. Ее традиции существенно повлияли на творчество балкарских писателей именно на начальном этапе. Наиболее реализованными оказались традиции фольклорной исторической и сатирической прозы. Но даже сегодня традиции таких жанров несказочной прозы, как былички, бывальщины, притчи и некоторые другие, ещё не получили должного развития.

Устоявшееся мнение о том, что главным толчком развития лезгинской прозы стала революция 1917 г., в настоящее время высказывается не так категорично, поскольку нельзя отрицать существование определенных фольклорно-литературных традиций, сложившихся к тому времени. Формирование литературных жанров во многом произошло, помимо общеизвестных условий, благодаря лирической поэтике и несказочной прозе и творчеству лезгинских поэтов-просветителей.

Лезгинская проза в европейском восприятии прозаических жанров зарождается в 1930-е гг. В этот период прозаические произведения в литературе лезгин являлись скорее исключениями [3, с. 5]. Однако неоспоримо, что пути развития лезгинской прозы определялись ее народностью, которая заключалась в объективном выражении мнений и чувств, психологии и философии, национального самосознания лезгинского народа. Такие предпосылки, как национальные художественные традиции, выраженные в устном народном творчестве, общенациональная идея и стремление сохранить язык и культуру, стали факторами самобытности лезгинской национальной прозы. Становление рассказа, повести, романа было подготовлено бытованием таких жанров, как легенды, мифы, предания, а некоторые персонажи народных анекдотов органично вписались в сатирическую прозу. Фольклорные элементы, сюжеты, темы, описания народных обычаев, обрядов чаще всего используются в виде вставных или параллельных сюжетов, упоминаются в воспоминаниях героев преклонного возраста и т.д.

Анализ лезгинской прозы показывает, что формы и степень влияния фольклорных традиций на литературу зависят от этапа и уровня развития литературы, ряда сопутствующих факторов, а также тех задач, которые ею решаются в данную историческую эпоху. В стихах и поэмах, рассказах и эссе, повестях и романах, драмах и комедиях современной лезгинской литературы разрабатываются злободневные проблемы, создаются образы и характеры, воплотившие в себе общенациональные черты. Лезгинская литература реалистически отображает действительность, выражает психологию, философию, мировоззрение и идеалы лезгинского народа и таким образом вносит определенный вклад в дагестанскую многонациональную литературу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Акимов К.Х.* О современной лезгинской национальной литературе // Возрождение. 2000. № 6.
2. *Занукоева Ф.Х.* Художественно-стилевые тенденции в балкарской прозе в аспекте фольклорных традиций: автореф. дис. … канд. филол. наук. Нальчик, 2008.
3. *Гарунова З.Т.* Характер и конфликт в лезгинской повести 50-70-х годов XX столетия: автореф. дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2012.

УДК 821.35

Казимагомедова Фаина Исламовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанской литературы факультета дагестанской филологии Дагестанского государственного педагогического университета
editor@hist-edy.ru

Kazimagomedova Faina Islamovna

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Dagestan Literature of the Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University
editor@hist-edy.ru

ПРИРОДА В ЛИРИКЕ ИБРАГИМА ГУСЕЙНОВА

NATURE IN THE LYRIC POETRY OF IBRAGIM GUSEINOV

В статье исследуются функции пейзажа и пейзажных мотивов в лирике поэта и аналитика Ибрагима Гусейнова. Автор статьи акцентирует внимание на философское восприятие поэтом природы, на создание им национального характера эпохи, посредством создания пейзажа.

Ключевые слова: **философская лирика, пейзажные образы, функция пейзажа, пейзажная символика.**

The article considers the landscape functions and landscape motives in the lyric poetry of the poet and analyst Ibragim Guseinov. The author of the article emphasizes the poet's philosophical perception of nature, his way of creation a national character of his epoch by means of landscape depicting.

Key words: **philosophical lyrics, landscape images, landscape function, landscape symbolism.**

У каждого художника, как мы знаем, своя манера письма, свое видение и восприятие мира.

В основе стремления художника создавать произведения искусства лежит интерес к человеку. В процессе жизни человек взаимодействует с собой, с близкими и далекими для него людьми, со временем, природой. И поэтому, создавая образ человека в искусстве, художник словно бы смотрит на него с разных сторон, воссоздавая и описывая его по-разному.

В литературоведении, как мы знаем, различаются три вида художественных описаний: портрет, пейзаж и интерьер. В литературе пейзаж – одно из важнейших средств раскрытия авторского замысла, которое подчиняется как требованиям литературного направления или жанра, так и целям автора: раскрыть состояние героя, противопоставить окружающий мир человеческим убеждениям, установить композиционные связи между элементами произведения, отразить загадку природы и ее отчужденность от цивилизации.

В творчестве любого поэта, использующего пейзажные мотивы в своей поэзии, обязательно сказываются исторические нормы и традиции развития этого направления лирики с отпечатком, в какой-то мере, сугубо национального мышления.

Говоря о пейзажной лирике на материале дагестанской поэзии, следует отметить, что в фольклоре и в традиционной поэзии пейзажная лирика бытовала лишь в первоначальном зачаточном виде. Проблемное значение пейзажная лирика получила лишь в 1960-гг.

В современной дагестанской, в частности лезгинской, поэзии наиболее интересные образцы пейзажной символики, деталей встречаются у Ибрагима Гусейнова.

Итак, какие же «пейзажные» мотивы и пейзажные детали создает и использует И. Гусейнов в своем творчестве?

В ранних поэмах поэта пейзажные картины просты и реалистичны, и через них поэт выражает свое чувство родины, свою любовь к ней. Так в поэме «Камни» вместе с лирической функцией на первый план выступает функция композиционная. Пейзаж, обрамляя поэму (1 и 5 части), выполняет структурную функцию.

На первый взгляд, картина, изображаемая И.Гусейновым мрачна, сера, невзрачна…

Посмотришь – одни камни…
Каменное поле,
Каменные села, улицы,
Каменные ущелья.
Угрюмых горцев увидишь,
Подумаешь: «Камни».

(Перевод построчный наш – К.Ф.)

Но именно этого эффекта и добивался поэт. Лирический герой удивляется окружающей его гнетущей картине. Кругом одни камни: поля, стены, горы, дома, улицы и даже люди – камень. Но тем сильнее ощущается контраст. Тяжелому, серому окружающему миру противопоставляется богатый, яркий внутренний мир человека.

Учитывая, что для И. Гусейнова не характерны подобные («скудные») пейзажные картины, можно с уверенностью сказать, что это был целенаправленный ход поэта. Следовательно, пейзаж в поэме выполняет не только структурную функцию, о которой мы говорили выше, но и является поэтическим приемом – антитезой. Благодаря этой функции пейзажа читатель по иному воспринимает конец поэмы, хотя и в начале, и в конце поэмы дается одна и та же картина природы. Если в начале поэмы пейзажная зарисовка настораживает и пугает читателя, то в конце – переполняет гордость за свой народ, ибо «люди гор, – по словам автора – суровы внешне, и добры душой. Они так же, как и камень, крепки в своих убеждениях, в своей любви к Родине, в преданности родной земле».

В поэмах «Сон Ануширвана», «Кара», «Семь преданий о Дири-Буба» мы наблюдаем горные пейзажи, которые можно назвать образцом пейзажной лирики. Они выполняют композиционную роль, а также являются средством «психологизации» образов. Природа сопровождает героев во всех их деяниях. Через природу И. Гусейнов показывает взлеты и падения главного героя («Путь пчелы»). Природа здесь – источник вдохновения и уверенности в правильности выбранного героем пути.

В поэме «Сон Ануширвана» основная композиция поэмы дополняется пейзажной. Пейзаж не только является прекрасным фоном для действия, но и сопровождает это действие, движется вместе с ним. То есть выполняет сюжетную функцию.

Являясь композиционным приемом, описания природы предваряют настоящие и последующие действия в поэме.

Главная функция пейзажа в поэме – гармонирование или контрастирование с переживаниями главных героев, особенно Ануширвана. «Природное» сопровождение следует за главным героем тенью.

Диапазон использования И. Гусейновым пейзажной символики широк: и назидательные иносказательные описания природы, и прямое сравнивание себя с природой, и развернутые сравнения с использованием «природных» деталей с символическим значением. Посредством создания реалистических пейзажей он отражает в своей лирике тип национального характера своей эпохи.

В стихотворениях И. Гусейнова законченных пейзажей немного. Преобладает пейзажная символика, которая является для поэта опорой развития поэтической мысли, сохраняя самостоятельность и значимость чувственного бытия, реальность ощущения природы.

Меж этими скалами море бурлило… вчера,
Златая рыбка, играя плавником, плескалась здесь… вчера.
Исчезло море. У пустого русла сидит поэт,
Переживает: «Кто мог предвидеть вчера сегодняшний день?!

В своем творчестве, на наш взгляд, поэт пользуется как бы двумя принципами: изучая природу, законы ее жизни, он познает себя и свой внутренний мир, одновременно перенося свои мысли, свое душевное состояние на все реалии мира природы. На взаимодействии этих двух миров – мира природы и мира души – рождается новое, насыщенное мыслью и реальным наблюдением видение природы, новое психологическое постижение творческой личности.

В стихотворениях «Ночь в Кубе», «Кривые камни, что на дне реки…», «Звездная роса» доминируют эмоциональные впечатления от природы, настроения, порожденные ее состоянием, а показ самих явлений природы служит выражением впечатлений. Картины природы и пейзажные детали используются автором не столько для показа красот родного края, сколько являются средством для восприятия и осмысления разных моментов жизни: радостных и грустных, счастливых и трагических. На лоне природы человек получает возможность нравственного обновления, возвращения к чистому строю мыслей и чувств, к творчеству, возвышенной любви.

В философской лирике поэта («Ночные мечты», «Осень», «Дрожит на крючке червяк», венок сонетов «Точило» и др.) природа с ее вечным круговоротом становится обозначением переливов психологических настроев души, прорывающихся к миру аналогиями и сравнениями.

Основными «пейзажными» мотивами, позволяющими выявить своеобразие художественного сознания автора и его поэтической системы, на наш взгляд, являются горы (поэма-легенда «Кара», «Горы»), времена года, день и ночь (поэма-легенда «Сон Ануширвана», «Осень», «Цветок солнца», «Баллада цветов», «Наступила весна-утро года»), вода и камень («Камни», «Вчера меж этими камнями шумело море», «Там, где есть вода», «На море шторм…», «Если река течет сверху вниз, можно ль ее остановить?..»), земля и небеса, звезды («Небесный огонь», «Звездная роса», «Поэт», «Звезды»).

Мотив «гор» является одним из знаковых у Ибрагима Гусейнова, хотя стихотворений о горах у поэта сравнительно не так много, но обязательно присутствует в той или иной форме и с раз-

личной смысловой нагрузкой. Горы И. Гусейнова – это не только загадочный мир манящий, притягивающий, но и недоступная родной земли, сила. Это фон, на котором раскрывается поэтический мир художника. Горы – облик Родины и тот могучий источник, который дает поэту силу противостоять невзгодам.

Из времен года в поэтическом творчестве И. Гусейнова представлены зима, весна и осень. В отличие от многих дагестанских лириков зима у поэта не просто «стужа, холод и мрачное настроение», «мечта о скорой весне», это «время передышки для людей и природы», время раздумий и «мудрого ожидания утра-весны». В одном из стихотворений поэт распределил времена года, где «весна» – утро, «лето» – обед, «осень» – вечер, «зима» – ночь, время покоя необходимое для всего живого, чтобы собраться с новыми силами.

Года ночь – зима
Не задержалась. Накрывшись одеялом,
Дремлет земля, уныло в мыслях
Представляя свой рассвет.

Поэт относится к зиме философски и с восхищением. В отличие от человеческой жизни, природа каждый год «возвращает себе молодость», возрождается благодаря зиме, ибо после нее наступает весна.

Мотив «воды и камня» характерен для творчества почти всех лезгинских поэтов (З. Кафланова, А. Алема, Х. Хаметовой, Ф. Нагиева и др.).

«Вода» у И. Гусейнова может плавно переходить в мотив «моря» и «реки», поэтому мы решили их объединить. «Вода», «море» – у поэта сосредоточение чего-то большого, всеобъемлющего. Это вечная, нетленная материя, очеловеченная, живущая по людским законам и имеющая разноликий человеческий характер.

И. Гусейнов в своих стихах любит разговаривать с морем, советоваться с ним, прислушиваться к его движению. Он приходит к нему в минуты сомнений и чувствует сопереживание своему настроению. В то же время состояние его вод и волн в прогрессии отражается на внутреннем мире человека, созерцание водной бездны рождает мысли о бездонности души.

Мотив «воды и камня» схож с пейзажным мотивом «земли и небес». Но если «вода» и «камень», по словам поэта, «живут друг в друге», так как только борьба дает им силу жизни, то «земля и небеса» никогда не сольются воедино. Они лишь отражаются друг в друге, и они всегда недосягаемы друг для друга. Они общаются опосредованно через звезды, дождь, росу, ветер и деятельность человека.

Таким образом, исследовав отдельные стороны развития пейзажа в лирике И. Гусейнова, своеобразие в использовании пейзажной символики поэтом в своих произведениях, мы выяснили, что своеобразие пейзажа зависит, прежде всего, от индивидуального стиля автора, а также от эпохи, когда написано стихотворение и от литературного направления, которому принадлежит автор.

Чувство природы у И. Гусейнова слито воедино с чувством Родины. Образы природы, впитанные сознанием будущего поэта, еще в детстве, преломились в его поэтическом мире образом родины и вылились в лирику, где пейзажный элемент становится одной из доминант.

Мировоззрение человека, нравственные основы его характера формируются природой – такова философская мудрость поэта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Волкова Е.В.* Произведения искусства – предмет эстетического анализа. М., 1976.
2. *Гусейнов И.* Звездная роса, стихотворения, венки сонетов, поэмы. Махачкала, 1974.
3. *Дюбо Ж.Б.* Критические размышления о поэзии и живописи. М., 1976.

УДК 811.351.12

Меджидов Магомед Гаджиевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры дагестанских языков факультета дагестанской филологии Дагестанского государственного педагогического университета
editor@hist-edy.ru

Medzhidov Magomed Gadzhievich

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Dagestan Languages of the Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University
editor@hist-edy.ru

КАТЕГОРИЯ НАКЛОНЕНИЯ В АНДАЛАЛЬСКОМ ДИАЛЕКТЕ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

CATEGORY OF MOOD IN THE ANDALAL DIALECT OF THE AVAR LANGUAGE

В статье дается краткая характеристика фонетико-морфологических особенностей повелительного (императив), запретительного (прохибитив), сослагательного и вопросительного наклонений андалальского диалекта южного наречия аварского языка. Подчеркивается, что обозначенные в статье категориальные особенности наклонения андалальского диалекта отличаются от аварского литературного языка в употреблении формообразовательных аффиксов и суффиксов.

Ключевые слова: **андалальский диалект, императив, прохибитив, сослагательное наклонение, вопросительное наклонение.**

The article presents a short characteristic of the phonetic and morphological peculiarities of imperative, prohibitive, subjunctive and interrogative moods of the Andalal dialect of the South dialect of the Avar language. The article emphasizes that the categorial peculiarities of mood in the Andalal dialect differ from the Avar literary language in respect of the usage of form-building affixes.

Key words: **Andalal dialect, imperative, prohibitive, subjunctive mood, interrogative mood.**

В андалальском диалекте южного наречия аварского языка можно выделить следующие наклонения: повелительное (императив), запретительное (прохибитив), сослагательное, вопросительное.

Императив. Как и в аварском литературном языке, в андалальском диалекте формы повелительного наклонения можно дифференцировать на императивную и желательную. Образование форм императивов данного диалекта практически совпадает с образованием императивов литературного языка, хотя наблюдаются некоторые отличия (в плане употребления тех или иных формообразовательных аффиксов, например, в глаголе: **лит.:** *гьаб-изе* «делать» – имп. *гьаб-е*, **андал.:** *гьубу-де, бу-ле, бу-де, гьиби-де, гьаби-де, гьубу-ле* – имп. *гьубу-й, гьубу-е, гьаб-е, гьиб-и, бу-е*).

В андалальском диалекте императив образуется:

а) при помощи аффикса – **е**:

лит.: *балагьи-зе* «смотреть»-имп.*балагь-е* «смотри» – **андал.:** *балагь-де,балагь-ле* «искать, смотреть» – имп.: *балагь-**е**, бала-**е*** «смотри, ищи»;

лит.: *букъи-зе «шить»* – имп. *букъ-е «шей»* – **андал.:** *букъ-де, букъ-ле* «шить» – имп.: *букъ-**е*** «шей»;

лит.: *боси-зе* «брать, взять» – имп. *бос-е* «бери, возьми» – **андал.:** *бос-де,бос-ле* «брать, взять» – имп.: *бос-**е*** «бери, возьми»;

лит.: *г1одизе* «плакать» – имп.: *г1од-е* «плачь» – **андал.:** *гlод-де, г1од-ле, г1анд-де* «плакать» – имп. *гlод-**е**, г1ан-д**е*** «плачь»;

лит.: *хъирщи-зе* «ворошить» – имп.: *хъирщ-е* «вороши» – **андал.:** *хъирщ-де, хъирш-ле, хирщ-ле* «ворошить» – имп.: *хъирщ-**е**, хирщ-**е*** «вороши»;

лит.: *ах1и-зе* «звать, петь» – имп.: *ах1-е* «зови. пой» – **андал.:** *ах1-де, ах1-ле* «звать, петь» – имп. *ах1-**е*** «зови, спой» и т.д.

б) при помощи нулевого показателя:

1) с основой на **-е-**:

лит.: *гъ-**е**-зе* «погнать» – имп.: *гъ-е* «погони» – **андал.:** *гъ-**е**-де, гъ-**е**-ле* «погнать»–*гъ-**е*** «погони»;

лит.: *ккв-**е**-зе* «держать» – имп.: ккв-е «держи» – **андал.:** *ккв-**е**-де*, *ккв-**е**-ле, кку-де* «держать» – *ккуй-**е**, ккой-**е*** «держи»;

лит.: *лъ-**е**-зе* «положить» – имп.: *лъ-е* – **андал.:** *гь-**е**-де, гь-**е**-ле, гьв-**е**-де, гьв-**е**-ле* «положить» – *гь-**е**, гьв-**е*** «положи»;

лит.: *кь-**е**-зе* «дать» имп.: *кь-е* «дай» – **андал.:** *кь-**е**-де, кь-**е**-ле* «дать» –*кь-**е*** «дай»;

лит.: *т-**е**-зе* «оставить» – имп.: *т-е* «оставь» – **андал.:** *т-**е**-де, т-**е**-ле* «оставить» –*т-**е***

«оставь»;

2) с основой на ***-а***-:

лит.: *бук1ине* «быть» – имп.: *бук1-**а*** «будь» – **андал.:** *бокI-де,бук1-де,бук1-ле,бок1-ле* «быть» – *бокI-**а**,бук1-**а**,* «будь»;

лит.: *вач1ине* «прийти» – имп.: *вач1-**а*** «приходи» – **андал.:** *вегь-де,вегь-ле* «прийти» – *вегь-**а**,вач1-**а*** «приходи»;

лит.: *лъуг1изе* «закончить,завершить» – имп.: *лъуг1-**а*** «закончи, заверши» – **андал.:** *лъугI-де,льугI-ле* «закончить,завершить» – *лъугI-**а*** «закончи, заверши»; **лит.:** *ч1езе* «остановиться» – имп.: *ч1-**а*** «остановись, стой» – **андал.:** *чIе-де, ч1е-ле* «остановиться» – *чI-**а*** «остановись, стой» и т.д.

в) при помощи аффикса –**й, (й-**э**)**:

лит.: *биччазе* «отпускать» – имп. *бичча-й* – «отпускай» – **андал.:** *биччаде.биччале* «отпускать» – *бичча-**й**, бича-**й-э*** «отпусти»;

лит.: *пузе* «дуть» – имп.: *пу-й* «дунь» – **андал.:** *пу-ле*, *пу-де* «дуть» – *пу-**й**, пу-**й-э*** «дунь»;

лит.: *хъва-зе* «писать» – имп.: *хъва-й* «пиши» – **андал.:** *хва-ле*, *хъва-де, хва-де* «писать» – *хва-**й**,хва-**й-э**, хъва-**й***, хъва-**й-**э «пиши»;

лит.: *ч1ва-зе* «убивать» – имп.: *ч1ва-й* «убива-й» – **андал.:** *чIва-де*, *ч1ва-ле* «убивать» – *чIва-**й**, ч1ва-**й-э*** «убивай» и т.д.

Как видно из иллюстраций, как и в аварском литературном языке, в андалальском диалекте основы на согласный обычно имеют аффикс императива **-е**, а с основой на гласный – **-й, й-**э.

Наличие параллельных форм императива с суффиксами **-е** и **-а** авароведами объясняется переходностью-непереходностью глагола: афф. **-е** употребляется в транзитивных глаголах, афф. **-а** – в интранзитивных.

В андалальском диалекте от форм императива образуется желательная форма глагола: ср.:

бос-де, бос-ле «брать, взять» – *бос-е* «бери, возьми»– желательная форма: ***бос-а-ги*;**

г1од-де, г1анд-де, гIуд-де «плакать» – *г1од-е*, *гIуд-е, г1анд-е* «плачь» – жел.: ***гIуд-а-ги*, г1од-а-ги, г1анд-а-ги;**

бокI-де, бук1-де «быть» – *бокI-а, бук1-а* «будь» – жел.: ***бокI-а-ги, бук1-а-ги*;**

вегь-де, вегь-ле «прийти» – *вегь-а,вач1-а,вегь-е* «приходи» – жел.: ***вегь-а-ги*;**

лъугI-де «закончить, завершить»–*лъугI-а, лъуг1-е* «закончи, заверши» –жел.: ***лъугI-а-ги, лъуг1-е-ги*** и т.д.

Здесь можно отметить тенденцию к обособлению форм повелительного и желательного [1, с. 62].

Выделяется специальная форма со значением желания, намерения, которая образуется посредством аффиксов: -**ен, -ин**, присоединяемых к инфинитиву. Данные формы глагола называют и побудительно-предлагательным наклонением. Сравним:

лит.: *бици-не* «сказать» – поб.- предл. *бицин-ин* «давай скажем» – **андал.:** *биц-де, биц-ле* «сказать» – поб.-предл. *биц-л-**ен**, биц-д-**ен***, *биц-д-**ин*** «давай скажем»;

лит.: *гьаби-зе* «делать» – поб.-предл. *гьабиз-ин* «давай сделаем» – **андал.:** *гьубу-де*. *гьиби-де*. *гьаби-де*, *гьубу-ле, гьобой-ле* «делать» – поб.- предл. *гьабил-**ен**, гьубуд-**ен**, гьубуд-**ин**, гьоб-ойл-**ин(ен)*** «давай сделаем»;

лит.: *къот1и-зе* «резать» – поб.-предл. *къот1из-ин* «давай порежем» – **андал.:** *къотI-де, къут1-ле, къот1-ле* «резать» – *къотI-д-**ин**, къот1-д-**ен**, къот1-л-**ен*** «давай порежем»;

По мнению М.Д. Саидова «отрицательная форма повелительного наклонения образуется путем прибавления к корню или к основе глагола отрицательных частиц -***уге, -унге, -оге, -аге***» [4, с. 780]. Но, ввиду принадлежности начальных гласных этих частиц к глагольной основе, трудно согласиться с этим утверждением.

Прохибитив (**запретительное наклонение**) в андалальском диалекте образуется от основы настоящего времени (форма настоящего общего времени за вычетом *–на,-ла*) аффиксацией ***-ге.*** По значению прохибитив является отрицательной формой императива. Ср.:

лит.: инф. *вачI-ине* «прийти» – наст.общ. *вачI-у-на* «приходит» – прохиб. *вачIун-ге* «не приходи» – **андал.:** инф. *вегь-де, вегьле* – наст.общ. *вигь-и-на, вегь-и-на, вегь-у-на. вегьой-ля* – прохиб. *вигь-у-**ге**, вегь-у-**ге**, вегьо-**ге**;*

лит.: *йокь-изе* «любить» – *йокь-у-ла* «любит» – *йокь-у-ге* «не люби» – **андал.:** *йукь-де, йокь-де, йокь-ле* «любить» – *йукь-и-на, йокь-и-на,йокьо-ла* «любит» – прохиб. *йукь-у-**ге**. йокь-у-**ге**, йокьо-**ге*** «не люби»;

Сослагательное (условное) наклонение служит для выражения условия и желательности и образуется посредством суффиксов ***-ни, -ани.*** Основной семантический признак сослагательно-

го наклонения – ирреальность действия, выраженного глаголом-сказуемым.

В андалальском диалекте сослагательное (условное) наклонение образуется:

а) от основы прошедшего времени **+ - *ни:***

лит.: *гьоро – зе* «опухать» – прош, *гьорона* – сослаг. *гьорона – ни* - **андал.:** *гьуруде, гьороде, гьороле* – прош*. гьуруна, гьорона* – сослаг. *гьуруна-**ни**,гьорона-**ни**;*

лит.: *хъва-зе* «писать» – прош. *хъвана* – сослаг. *хъвана- ни* – **андал.**: *хъва-де, хва-ле, хва-зе* – прош. *хъвана* – сослаг. *хъвана-**ни**, хвана-**ни**;*

б) от причастия прошедшего времени **+ -ани:**

лит.: *вачI-ине* «прийти» – прич. прош. *вачIарав* – сослаг. *вачIарав-ани* – **андал.:** *вегь-де, вегь-ле, вегьи-зе* «прийти» – прич. прош*. вегьарав, вегьурав, вегьойрав* – сослаг. *вегьарав-**ани**, вегьурав-**ани**;*

Частица ***-ни*** в андалальском диалекте используется для выражения усиления значения слова: *къот1а-**ни*** «если порежет», ***вегьа-ни*** «если придет», *кIанцIарава-**ни*** «если бы прыгнул», *хъвараба-**ни*** «если бы написал», *хIалтIарава-**ни*** «если бы трудился», *чурараба-**ни*** «если бы постирал» и т.д.

Вопросительное наклонение. В аварском языке «формы вопросительного наклонения образуются от глаголов прошедшего времени и причастий с помощью суффикса –**ищ»** [3, с. 43].

Ш.И. Микаилов считает, что показатель **-щ** восходит к вопросительному местоимению ***щ**-и-б* «кто, что» [2, с. 167], а М.Е. Алексеев связывает возникновение морфемы ***-щ*** с древним общеаварским состоянием [1, с. 63]. Вопросительное наклонение используется в вопросительных предложениях без вопросительного слова.

В андалальском диалекте вопросительное наклонение с его разнообразными формами образуется посредством суффикса -**ищ**, ср.:

а) от основы прошедшего времени + **ищ**:

лит.: *къотI-изе* «резать» – прош. вр. *къотIана* – вопр.накл*. къотIан-ищ* **андал.:** *къотI-де, къот1-ле, къут1-де* – прош.вр. *къут1а-на, къотIу-на, къот1а-на* – вопр.накл. *къотIун-**ищ**, къот1ан-**ищ**, къут1ан-**ищ**;*

Как видно из иллюстраций, при образовании вопросительной формы ауслаутный гласный -**а** аффикса прошедшего времени усекается.

б) от причастий + -**ищ**:

лит.: *ине* «идти» – прич. *арав* – вопр. накл .*арав-**ищ*** – **андал.:** *энде, ъвенде* – прич. *ъварав – ъварав-**ищ**;*

лит.*: бухъизе* «копать» – прич*. бухъараб* – вопр.накл*. бухъараб-ищ* – **андал.:** *бухъде, бухъле, бухле* «копать» – прич. *бухараб, бухъараб* – вопр.накл – *бухараб-**ищ**, бухъараб-**ищ**;*

С присоединением к глагольным формам разных аффиксов в андалальском диалекте образуются глаголы с различной вопросительной семантикой, например:

а) сожаления (суф. -**ха**): *гьабураб-иш-**ха**, гьубун-ищ-**ха*** «сделал что ли?», *вегьарав-иш-**ха**, вегьан-ищ-**ха*** «пришел что ли?, приехал что ли?» и т.д.

б) сомнения (суф. -**дай**): *гьубуна-**дай*** «сделал интересно?», ***вегьана-дай*** «пришел интересно?, приехал интересно?» и т.д.

Ср.: аналитическая форма вопросительного наклонения: *кIудаб-**дай** бугиб?, к1удаб-**дай** бо?* «большой интересно?», *берценабниги буго-**дай**, берценабни бо-**дай*** «красивый интересно?» и т.д.

Список сокращений:

Лит. – литературный
Андал. – андалальский
Афф. – аффикс
Жел. – желательная форма
Поб.- предл. – побудительно-предлагательное
Наст.общ. – настоящее общее
Инф. – инфинитив
Прохиб. – прохибитив
Прош. – прошедшее
Прич.прош. – причастие прошедшего времени

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Алексеев М.Е.* Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. М., 1988.
2. *Микаилов Ш.И.* Сравнительно-историческая морфология аварских диалектов. Махачкала, 1964.
3. *Нурмагомедов М.М.* Морфологическая структура глагола в аварском языке. Махачкала, 1993.
4. *Саидов М.Д.* Аварско-русский словарь. М., 1967.

УДК 81'36

Морозова Ирина Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая Школа Экономики – Пермь»
editor@hist-edy.ru

Morozova Irina Sergeevna

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National Research University "Higher School of Economics – Perm"
editor@hist-edy.ru

ВЫСКАЗЫВАНИЯ О ПРЕДЛОЖЕНИИ (ИЛИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ВЫСКАЗЫВАНИЮ)

VIEWS ON THE SENTENCE (OR CONSIDERATIONS CONCERNING UTTERANCE)

В статье предпринимается попытка доказать, что, несмотря на сложность и неоднозначность, понятие предложения не является неопределимым. Предложение рассматривается как единица языка, существенным признаком которой является двусоставность, обусловленная наличием грамматической предикативности. Особое внимание уделено гносеологическому аспекту предложения, онтологическому аспекту предложения и проблеме разграничения предложения и высказывания.

Ключевые слова: **высказывание, предикативность, предложение.**

This article presents an attempt to prove that the notion of sentence despite its complexity and ambiguity is not undefinable. The sentence is considered as a linguistic unit with the dominant feature of binomiality conditioned by the presence of grammatical predicativeness. Special attention is paid to gnoseological and ontological aspects of the sentence as well as the problem of differentiation between the sentence and the utterance.

Key words: **utterance, predicativity, sentence.**

Нет необходимости говорить, что понятие предложения входит в круг «вечных» вопросов синтаксиса, грамматики и лингвистики вообще. Как отмечает Ю.А. Левицкий, «сложность рассматриваемого понятия имеет два аспекта, которые философы назвали бы *онтологическим* и *гносеологическим.* Первый предполагает рассмотрение самой сущности предложения, развития формальной структуры предложения, тогда как второй связан с проблемами изучения предложения» [1, с. 9]. В настоящей статье мы попытаемся остановиться на каждом из отмеченных аспектов. Переходя к первому, покажем, что существует множество определений предложения. Еще немецкий языковед Дж. Рис в своей книге «Что такое предложение?», вышедшей вторым изданием в 1933 г., привел 139 определений предложения, а отечественный лингвист В.А. Звегинцев пишет, что «к настоящему времени легко можно было бы удвоить, если не утроить количество таких определений» [2, с. 156].

Самое первое определение предложения как соединения слов, «выражающих законченную мысль» [3, с. 117] относится к античности. Как известно, античные грамматические исследования в значительной степени зависели от логики. Поэтому считалось, что предложение представляет собой выражение логического суждения, и эти две категории отождествлялись. Такое определение предложения прошло через века и знакомо нам по школьной грамматике, в связи с чем его называют *традиционным.* Традиционное определение предложения нельзя назвать неправильным, но оно логически некорректно, так как «здесь одно неизвестное (предложение) определяется через другое неизвестное (законченная мысль), т.е. X определен через У, а значение У не раскрыто» [4, с. 331-332]. Кроме того, «совершенное, т.е. вполне согласное с требованиями языка, предложение может соответствовать не логическому суждению, а только одному понятию. … С другой стороны, простое предложение может соответствовать более чем одному логическому суждению» [5, с. 69]. И, наконец, логическое определение предложения неприложимо к вопросительным, побудительным, вероятностным и так называемым «односоставным» предложениям, которые не выражают суждения.

В 1860-е гг. представители психологического направления в языкознании показали, что грамматика и логика не тождественны. «…Образование языка и его употребление осуществляется не с помощью строго логического мышления, а посредством естественного, не вышколенного движения совокупности представлений, которое в той или иной степени, – в зависимости от способностей или образования, – руководствуется логическими законами или вовсе не считается с ними» [6, с. 57]. Таким образом, с психологической точки зрения, между грамматической правильностью предложения, которое представляет собой психический акт соединения определенных представлений в сознании говорящего или, наоборот, разложение целого представления на составляющие его единичные представления и соотнесение их друг с другом, и логической правильностью мысли нет однозначного соответствия. Совершенно очевидно, что определение предложения как психо-

логического (аналогично его определению как логического суждения) «страдает» отсутствием собственно языковых признаков предложения, в нем не обращается никакого внимания на его грамматическую форму. Кроме того, чисто психологическая основа определения единиц языка мешает их объективному изучению.

Природа предложения не была раскрыта и в определениях сторонников младограмматического направления, которые смешивали понятия словосочетания и предложения и понимали последнее как одну из разновидностей словосочетания. Так, Ф.Ф. Фортунатов считает, что предложение – это «законченное словосочетание», в котором «одно слово сочетается с другим словом, как одна часть суждения с другою частью суждения…, и части такого словосочетания образуют собою подлежащее и сказуемое предложения, а именно несамостоятельная по значению часть законченного словосочетания представляет собою сказуемое предложения, а самостоятельная по значению часть того же словосочетания является подлежащим предложения» [7, с. 183]. А.М. Пешковский также не видит качественной разницы между словосочетанием и предложением. По его мнению, предложениями называются «словосочетания, имеющие в своем составе *сказуемое,* или указывающие своим формальным составом на *опущенное* сказуемое, или, наконец, состоящие из *одного сказуемого*» [8, с. 180].

К концу XIX в. в лингвистике появилось формальное направление. Его представители пытались дать определение предложения, исходя из принципов его оформления: «Предложение – это отрезок речи, характеризующийся законченностью интонации» (Пешковский); «Предложение – это отрезок речи, заключенный между двумя паузами» (Дельбрюк); или «Предложение – это смысловое и интонационное единство» (Петерсон)» [9, с. 339] и т.д.

Итак, три различных направления (логическое, психологическое, формальное) представляют собой три различных подхода к определению предложения. В каждом из них обращается внимание на какую-то одну сторону, один аспект предложения, при этом сторонники одного направления, как правило, не принимают во внимание взглядов своих противников. В результате в лингвистике сложилось мнение, согласно которому предложение является весьма сложной и трудно определимой единицей. В связи с этим предпринимаются попытки выявить основные или существенные признаки предложения, такие как целостность, предикативность, синтаксическая завершенность, смысловая законченность, коммуникативная функциональность и т.п. Однако такое перечисление признаков предложения не дает ожидаемого результата, так как понимать набор этих признаков можно по-разному. «При таких обстоятельствах оказывается совершенно неясным, что же имеется в виду, когда мы говорим о предложении» [10, с. 44].

Неоднозначность термина «предложение» связана ещё и с самой сущностью этого феномена (онтологический аспект). Дело в том, что существует несколько типов синтаксических конструкций, которые называют предложениями: однословное высказывание, предложение коммуникативной структуры, предложение актантно-ролевой структуры (сюда следует отнести все типы конструкций с подлежащими в форме косвенных падежей) и номинативное предложение. На самом деле указанные типы синтаксических конструкций представляют собой этапы развития предложения. При этом интересно отметить, что «процесс развития предложения в общечеловеческом (естественном) языке полностью соответствует этапам усвоения языка ребенком» [11, с. 35]. Иными словами, в обоих случаях выделяются одинаковые типы синтаксических единиц.

Наиболее ранней и простой известной грамматической «структурой», которая представлена в инкорпорирующих языках, является *слово-предложение*. Большинство исследователей считают, что через эту стадию прошли практически все языки. При этом следует отметить, что термин *слово-предложение* выглядит недостаточно удачным, поскольку, когда речь идет о ранних этапах развития языка, понятия «слово» и «предложение» представляются сомнительными, или относительными. Дело в том, что в условиях инкорпорации имеет место формальное совпадение слова, предложения и высказывания. Кроме того, «предложение как единица языка не могло возникнуть до слова, точно так же, как слово не могло возникнуть до предложения» [12, с. 38]. Именно поэтому вслед за Ю.А. Левицким мы будем пользоваться термином *однословное высказывание*.

Отличительной особенностью однословного высказывания является то, что формально оно соответствует слову, а семантически – целому предложению. Однословное высказывание – это предикативная единица (предикация здесь выражается соответствующей интонацией): оно выражает приписывание некой характеристики (Нового) какому-то предмету (Данному). Само это однословное высказывание представляет собой Новое, тогда как Данное подразумевается. Иными словами, однословное высказывание есть так называемый психологический предикат, в то время как субъектом является определенное представление, которое не получает выражения [13]. Однословное высказывание также всегда непосредственным образом связано с обозначаемой ситуа-

цией и фактически является одним из ее компонентов, то есть оно всегда референтно. Таким образом, единственный компонент однословного высказывания сочетает в себе два основных компонента речевого акта – предикацию и референцию – и является полным коммуникативным актом, направленным к конкретному лицу.

Референция формально отделяется от предикации в *двухкомпонентном высказывании*, которое семантически представляет собой первое вербальное расчленение обозначаемой ситуации. Первый компонент (Данное) – это точка референции, «тот «крючок», с помощью которого высказывание «цепляется» за ситуацию» [14, с. 36], а второй компонент (Новое) – это предикативная характеристика предмета речи, выраженного первым компонентом. Предикативное отношение, которое формируется в рамках двухсловного высказывания, представляет собой коммуникативную предикацию, средствами выражения которой служат порядок слов и интонация. Если семантически элементы двухсловного высказывания представляют собой тему и рему, то формально мы имеем дело с простейшей элементарной грамматикой – грамматикой непосредственно составляющих (НС). Отличительной чертой грамматики НС является то, что в ней не требуется морфологизации компонентов конструкции – семантика и функции этих компонентов вполне однозначно определяются их порядком.

Очевидно, что на этапе двухсловного высказывания еще не существовало достаточно четкого различия, противопоставления имени и глагола. Это различие появляется на этапе *трехсловного высказывания*, которое определенным образом накладывается, наслаивается на уже сформировавшуюся коммуникативную структуру. В отличие от двухсловного высказывания, в рамках которого формируется структура «топик – комментарий», трехсловное высказывание характеризуется актантно-ролевой структурой. Компоненты трехсловного высказывания (участники обозначаемого события) различаются позиционно, при этом порядок слов отражает семантическую значимость компонентов. Синтаксическая позиция действующего лица обычно занимает в высказывании первое место, а синтаксическая позиция объекта (предмета, на который направлено действие) – место после глагола. Таким образом, порядок слов оказывается наиболее общим, универсальным средством различия синтаксических позиций и в трехсловном высказывании.

Трехсловное высказывание, в свою очередь, послужило базой для оформления и развития *ролевой структуры*. Для соответствующей маркировки компонентов ролевой структуры вполне можно «оставаться» в рамках порядка слов. Однако во многих языках для этого используется соответствующее оформление слов – морфология. Таким образом, открываются два пути для развития современного синтаксически оформленного предложения номинативного строя: путь преимущественно синтаксический (в изолирующих языках) и путь преимущественно морфологический (во флективных языках). Формы словоизменения имени и глагола начинают складываться в языках посессивного строя, и если здесь появляются только какие-то зачатки противопоставления этих форм, то в языках активного строя такое противопоставление можно считать уже сложившимся. Однако процесс продолжается, и в дальнейшем наблюдается разделение имен и глаголов на подклассы, а также предварительное распределение синтаксических структур в зависимости от сочетаемости разных подклассов имени с соответствующими подклассами глагола. В результате этого складывается эргативная система, сущность которой заключается в различии переходных и непереходных глаголов и в противопоставлении двух основных падежей – абсолютного и эргативного (инструментального). К эргативному строю примыкают аффективный и локативный. В этих конструкциях продолжается дальнейшая дифференциация ролей, и для обозначения подлежащего в предложении используется форма другого косвенного падежа – дательного (в предложениях с аффективными глаголами маркируется субъект чувственного восприятия, а с локативными – субъект обладания). Короче говоря, в перечисленных конструкциях происходит последовательная маркировка возможных ролей, осуществляемая на фоне семантической дифференциации глагола.

Итак, в ролевой грамматике модель предложения задается типом глагола, требующим определенного количества актантов. По сравнению с коммуникативной грамматикой, в ролевой грамматике значительно возрастает вариативность высказываний, поскольку в высказывании любой из актантов может стать подлежащим или один из актантов может быть опущен. Таким образом, предложение уже становится единицей языка, которой в речи соответствуют многочисленные варианты. Но предложение окончательно обособляется от высказывания и становится самодостаточной единицей языка со своей грамматической формой и семантикой на последнем этапе, когда формируется формально-синтаксическая структура предложения. В наиболее развернутом виде формально-грамматические отношения складываются в рамках номинативного строя, для которого характерно *формальное согласование подлежащего и сказуемого*. Здесь члены предложения оформляются в соответствии с их *синтаксическими функциями*, а не семантическими ролями.

Кроме того, развитие синтаксических связей позволяет выходить за рамки простого предложения и объединять несколько таких предложений в одно сложное предложение.

Таким образом, предложение – это историческая категория, и его характер и формальные признаки изменяются с развитием языка (основная линия направления развития синтаксиса – от семантики к грамматике). Получается, что на разных этапах развития языка мы имеем дело с *разными грамматиками***,** для каждой из которых характерно свое определение предложения. Идея исторической изменчивости формы предложения восходит к имени А.А. Потебни, который заявлял, что история языка должна давать ряд определений предложения, действительных для разных периодов развития языка: «Интерес истории – именно в том, что она не есть лишь бесконечная тавтология. Так и из основного взгляда на язык как на изменчивый орган мысли следует, что *история языка,* взятого на значительном протяжении времени, *должна давать ряд определений предложения*» [15, с. 83]. В самом деле, тот, «кто определил бы предложение, напр., русского яз. как словесное выражение психологического суждения, сказал бы так же мало, как тот, который бы определил Сократа как особь зоологического вида homo sapiens или нынешнее государство, церковь и т.п. как человеческое стадо», а вот для «того состояния языка, при котором психологическое сказуемое есть еще бесформенное слово» [16, с. 83], такое определение предложения вполне подходит. Точно так же два компонента коммуникативной структуры можно назвать подлежащим и сказуемым, однако следует иметь в виду, что это будут «не совсем такие» подлежащее и сказуемое, как в современных индоевропейских языках: они не образуют грамматической предикативности. Как уже отмечалось, предикативность выражается в них порядком слов и интонацией, когда соответствующее предложение употребляется в качестве высказывания.

Помимо отсутствия в лингвистике единого определении предложения и его признаков дело еще осложняется тем, что сам термин *предложение* оказывается далеко неоднозначным. Одни лингвисты понимают предложение как единицу речи (В.В. Виноградов, А. Гардинер, Д. Рис, А.И. Смирницкий, Ф. Соссюр, А.А. Шахматов, В.Н. Ярцева). Другие полагают, что термин *предложение* служит названием и единиц речи, и единиц языка (В.Г. Адмони, И.В. Артюшков, В.В. Бабайцева, Г.В. Валимова, П.С. Кузнецов, Т.П. Ломтев, Ю.С. Маслов, И.П. Распопов). Согласно трихотомии Л.В. Щербы, каждая лингвистическая единица, в том числе и предложение, принадлежит и языковой системе, и речевой деятельности, и языковому материалу [17, с. 25-26]. В предлагаемой статье мы хотим показать, что предложение целесообразно рассматривать только как единицу языка, и сущность предложения как языковой единицы заключается в том, что оно должно характеризоваться определенной грамматической формой, которая и обеспечивает его структурную завершенность. «Единственным и основным существенным признаком предложения как языковой единицы является его двусоставность, обусловленная наличием в нем предикативного отношения, или, иными словами, *грамматической предикативности*, соотношения существительного в именительном падеже с личной формой глагола. Именно наличие грамматической предикативности делает предложение самостоятельной и самодостаточной единицей» [18, с. 180]. Как пишет Э. Бенвенист, «единственным признаком предложения является его предикативный характер…. Вне предикации предложения не существует» [19, с. 446-447]. Иными словами, предикативность – это такая особенность предложения, которая присуща только предложению и отличает его от всех других единиц. Все остальные признаки предложения оказываются вторичными по отношению к этой особенности.

Итак, предложение – это единица грамматическая, формальная, конструктивная, а не коммуникативная. В предложении только «предусмотрены» потенциальные возможности его соотнесения с каждым конкретным и с любым возможным актом речи. Иначе говоря, предложение *предназначено***,** приспособлено для коммуникации, но реальной коммуникативной единицей выступает *высказывание* **–** речевая реализация предложения. «Когда мы пользуемся языком для общения друг с другом, мы производим не предложения, а высказывания» [20, с. 443]. Таким образом, «традиционное определение: *Слово или группа слов, выражающих отдельную законченную мысль,* – характеризует **не предложение, а высказывание**» [21, с. 100].

Изучению высказывания уделяли внимание такие лингвисты, как В.Г. Гак, Ю.А. Левицкий, О.И. Москальская, Г.Г. Почепцов, Ю.М. Скребнев и др. Потребность выделения высказывания как лингвистического понятия возникла в связи с углублением исследования функционирования языковых единиц в речи. С принятием понятия высказывания устанавливается полное единообразие в характере языковых единиц, в номенклатуре которых существует параллелизм инвариантов (в системе) и вариантов (в коммуникации), а также исчезает неоднозначность в употреблении термина «предложение». Главное, на наш взгляд, не забывать о разграничении языка и речи, проведенном Соссюром, и не отождествлять единицы языка с единицами речи, как это делают некоторые авто-

ры. Сравним, например: «Простое предложение – это такое высказывание, которое образовано по специально предназначенной для этого структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация» [22, с. 89-90]; «Предложение есть (относительно) полное и независимое человеческое высказывание; его полнота и независимость проявляются в том, что оно стоит отдельно или может стоять отдельно, т.е. может быть произнесено само по себе» [23, с. 357]; «Предложение – это высказывание, содержащее предикативную синтагму» [24, с. 332]. Ряд определений предложения, начинающихся со слов «Предложение – это такое высказывание…» может быть продолжен. Но «если это предложение, то его и следует определять как предложение, а если это высказывание, то оно уже не обязательно предложение» [25, с. 280].

Итак, необходимо проводить четкую границу между собственно предложением и его употреблением – высказыванием. Как отмечают Ю.С. Степанов и Л.П. Чахоян, термин «предложение» разделился на два: «предложение» (англ. sentence, франц. proposition) и «высказывание» (англ. utterance, франц. phrase), еще в 1930-е г. К сожалению, в отечественном языкознании последовательное разграничение предложения и высказывания приживалось с большим трудом. Хотя такие попытки предпринимались некоторыми авторами. Так, Ф.Ф. Фортунатов противопоставлял «предложения полные» и «предложения неполные» [26]. Достаточно близко к разграничению предложения и высказывания подошел В.В. Виноградов: «Можно сомневаться в том, что в каждом предложении, даже в разговорном предложении резко эмоционального грамматически нерасчлененного характера вроде: *Ну и ну! То-то! Вот тебе на! Ай, ай, ай!* и т.п. – выражается предикативное сочетание сказуемого и подлежащего, но нельзя сомневаться в том, что этим выражениям или высказываниям присуща интонация сообщения» [27, с. 401]. А.М. Пешковский противопоставлял предложение как собственно синтаксическое или формально-грамматическое единство, имеющее форму сказуемости, фразе как единству интонационно-смысловому [28]. А.И. Смирницкий полагал, что «следует четко различать предложение как таковое и соответствующий ему акт речи» [29, с. 8].

Разграничение между предложением и высказыванием было проведено и в Академической грамматике 1970 г. В ней отмечается, что «не всякая единица, служащая средствам и целям общения, заслуживает возведения в ранг предложения. По сути дела, высказыванием может стать любая словоформа, сопровождаемая определенной интонацией, мимикой или жестом» [30, с. 574-576]. В.А. Кочергина предложила пользоваться понятием «высказывание» для обозначения предложения, «обладающего смысловым членением и характеризующегося, следовательно, грамматической категорией коммуникативного задания. (Напомним, что не всякое предложение обладает этой грамматической категорией)» [31, с. 60]. Противопоставление, которое проводит В.А. Звегинцев между предложением и псевдопредложением, также может быть сопоставлено с разграничением высказывания и предложения [32, с. 185].

Г.Г. Почепцов также сделал попытку провести различие между предложением и высказыванием: «Вообще было бы целесообразно терминологически разграничить предложение как единицу языка и предложение как компонент (хотя центральный, но лишь компонент) акта речевого общения. За первым можно было бы сохранить название предложение, второе назвать, скажем, высказыванием» [33, с. 269]. Однако Почепцов не довел эту попытку до конца и вернулся к привычному смешению двух понятий: «Поскольку, однако, основу высказывания при таком понимании составляет все то же предложение, при этом не только как физическая реальность, но и в содержательном и во многом в функциональном аспекте, термин предложение сохраним и далее, памятуя о новом ракурсе, в котором предложение рассматривается в прагматическом аспекте» [34, с. 269].

Что касается зарубежной лингвистики, то в ней противопоставление предложения и высказывания получило широкое распространение уже давно и «фундаментально для большинства современных лингвистических теорий» [35, с. 68-69]. «Высказывания – это производимые говорящим отрезки речи (parole), в основе которых лежат предложения, порождаемые посредством системы элементов и правил, которые образуют язык (langue)» [36, с. 443]. «Предложения, строго говоря, представляют собой грамматические конструкты, а не эмпирические единицы. В своей языковой деятельности говорящий оперирует высказываниями» [37, с. 3]. «Высказывание – это то, что мы слышим и читаем, предложение – результат лингвистического анализа» [38, с. 281].

Итак, главным отличием высказывания от предложения является то, что для предложения необходимо присутствие личной формы глагола (без этого предложения нет), для высказывания же это вовсе необязательно – оно вполне может быть безглагольным. Иначе говоря, предложение должно быть формально завершенным, тогда как для высказывания такая завершенность необя-

зательна. В реальной действительности человеческое общение редко осуществляется посредством полных предложений. «Предложения», которые мы употребляем в речи, далеко не всегда соответствуют тем образцам, которые представлены в грамматиках. Все речевые высказывания в зависимости от степени их грамматической оформленности можно расположить между двумя полюсами: полюсом «идеального» (грамматически полного) предложения и полюсом изолированных словоформ. Однако только что сказанное вовсе не означает, что речевой единице высказыванию могут соответствовать различные уровни языка: от слова и словосочетания до предложения и текста. С нашей точки зрения, высказывание как единица речи соотносится с предложением как единицей языка. Иными словами, за каждым высказыванием всегда стоит полное предложение. На это свойство высказываний указывал еще В. фон Гумбольдт: «…Говорящий всегда исходит из целого предложения…, поскольку в намерении говорящего любое, даже самое неполное высказывание действительно составляет законченную мысль…» [39, с. 145]. Дж. Лайонз пишет по этому поводу следующее: «…Высказывания состоят, конечно, не из предложений, но из одного или более сегментов речи (или письменного текста), которым можно поставить в соответствие предложения, порождаемые грамматикой» [40, с. 188-189]. Согласно В.Г. Адмони, «в бесчисленных разновидностях своих конкретных проявлений высказывание может чрезвычайно отойти от исходной структуры предложения, приобрести, казалось бы, совершенно иной статус. Но всегда, во всех без исключения случаях, если мы остаемся в пределах человеческого языка, обнаруживаются хотя бы отдаленные связи между любыми формами речевого высказывания и типологией предложения в каждом языке» [41, с. 44].

Таким образом, практически из любого высказывания можно получить двусоставное («полное») предложение, если вводить в него отсутствующие в нем, но вполне однозначно выводимые из контекста или ситуации компоненты. Так, например, опираясь на предшествующий контекст (*'It makes difference to some people.'*) высказывание *'In what way?'* можно дополнить до целого (двусоставного) предложения *'In what way does it make difference to some people?'* Или в примере *Как вас зовут, позвольте узнать? – Владимиром, – отвечал я, вставая и пришепетывая от волнения* однословный ответ *Владимиром* можно легко дополнить до полного – *Меня зовут Владимиром.* Тем не менее, следует помнить, что такое «восстановление» исходной структуры исходного предложения представляет собой искусственный прием и может производиться с одной лишь целью – показать, что формально неполное высказывание оказывается уместным именно в данном контексте, из которого и извлекаются «недостающие» компоненты. В реальной же речевой практике этого не происходит, поскольку если высказывание уместно, то оно и понятно. Иначе говоря, ситуация и контекст позволяют «свернуть», устранить из структуры употребляемого полного предложения все избыточные (известные, тематические) компоненты информации и эксплицировать только коммуникативно главные (новые, рематические) элементы.

В разных ситуациях и контекстах избыточными могут оказаться разные компоненты одного предложения, поэтому любое предложение можно представить в виде некоторого множества его коммуникативных вариантов. Иными словами, у предложения помимо формальной парадигмы есть еще одна – коммуникативная. Члены коммуникативной парадигмы можно рассматривать как своего рода позиционные варианты или ситуативные заместители предложения. По большому счету, в качестве позиционного варианта полного предложения могут употребляться любые слова (или слово), входящие в состав этого предложения и выполняющие функцию его членов (эллипсис). Однако интересно отметить, что в языке есть такие слова (Да и Нет, междометия, модальные слова), которые «самим значением всего слова (в случае бесформенности) выражают отдельный акт мысли» [42, с. 170]. В отличие от всех других «деформированных предложений», которые в любой момент могут быть формально восполнены до двусоставных, такие специализированные слова не могут быть аналитически сведены к своим развернутым предложениям-праобразам. Выражаясь словами Фортунатова, в речи эти слова «не образуют и неполного предложения» и «вообще не представляют отдельной части предложения» [43, с. 171]. Они образуют особый класс заместителей предложений и заслуживают того, чтобы стать предметом отдельного исследования.

Понятие предложения является одним из самых сложных в лингвистике. Сложность этого понятия имеет два аспекта: гносеологический и онтологический.

Гносеологический аспект связан с проблемами изучения предложения. В лингвистике существует три основных подхода к определению предложения – логический, психологический и формальный. Сторонники логического подхода отождествляют грамматическое предложение с логическим суждением. Представители психологического направления рассматривают предложение как психический акт соединения определенных представлений в сознании говорящего, или, наобо-

рот, разложения целого представления на составляющие его единичные представления и соотнесение их друг с другом. Сторонники формального подхода пытались определить предложение, исходя из принципов его оформления (смысловая законченность, синтаксическая завершенность, целостность, предикативность т. д.).

В каждом из указанных подходов обращается внимание на какой-то один аспект предложения. При этом сторонники одного направления, как правило, не принимают взглядов своих противников. В результате в лингвистике сложилось мнение, согласно которому предложение является сложной и трудноопределимой единицей.

Онтологический аспект связан с рассмотрением сущности и развития формальной структуры предложения. Формальные признаки и характер предложения изменяются с развитием языка. Основными этапами развития структуры предложения являются: 1) однословное высказывание, 2) предложение коммуникативной структуры, 3) предложение актантно-ролевой структуры, 4) номинативное предложение.

Структура предложения развивается от семантики к грамматике. В наиболее развернутом виде формально-грамматические отношения складываются в рамках номинативного строя, для которого характерно то, что члены предложения оформляются в соответствии с их синтаксическими функциями, а не семантическими ролями.

Таким образом, на последнем этапе развития структуры предложения окончательно формируется его формально-синтаксическая структура, и предложение становится самодостаточной единицей языка. Сущность предложения как единицы языка заключается в том, что оно характеризуется наличием в нем грамматической предикативности – соотношения существительного в именительном падеже с личной формой глагола.

Предложение как единицу языка следует четко отграничивать от его речевого употребления – высказывания. В отечественном языкознании последовательное разграничение предложения и высказывания приживается с большим трудом, тогда как в зарубежной лингвистике противопоставление предложения и высказывания уже давно получило широкое распространение. С принятием понятия высказывания устанавливается полное единообразие в характере языковых единиц, в номенклатуре которых существует параллелизм инвариантов (в системе) и вариантов (в коммуникации): фонема – звук, морфема – морф, слово – словоформа, предложение – высказывание.

Итак, предложение – это историческая категория, характеризующаяся своими особенностями на каждом этапе развития языка. С точки зрения современной лингвистики, предложение представляет собой формальную единицу, основным признаком которой является грамматическая предикативность. Предложению как единице языка соответствует высказывание как единица речи. Высказывание – это один из возможных вариантов предложения, обусловленный конкретными условиями коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Левицкий Ю.А.* Основы теории синтаксиса: учеб. пособие по спецкурсу. Пермь, 2003.
2. *Звегинцев В.А.* Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.
3. Античные теории языка и стиля / под общ. ред. О.М. Фрейденберг. М.;Л., 1936.
4. *Реформатский А.А.* Введение в языкознание. М., 1967.
5. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике: в 4 т. М., 1958. Т. 1-2.
6. *Пауль Г.* Принципы истории языка. М., 1960.
7. *Фортунатов Ф.Ф.* Избранные труды: в 2 т. М., 1956.
8. *Пешковский А.М.* Русский синтаксис в научном освещении / 8-е изд., доп. М., 2001.
9. *Кочергина В.А.* Введение в языкознание: материалы к курсу для востоковедов. М., 1970.
10. *Щерба Л.В.* О частях речи в русском языке // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
11. *Боронникова Н.В., Левицкий Ю.А.* Лекции по истории лингвистики. Пермь, 2002.
12. Боронникова Н.В., Левицкий Ю.А. Там же.
13. *Пауль Г.* Указ. соч.
14. Боронникова Н.В., Левицкий Ю.А. Указ. соч.
15. Потебня А.А. Указ. соч.
16. Потебня А.А. Там же.
17. *Щерба Л.В.* О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
18. Левицкий Ю.А. Указ. соч.
19. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.
20. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.
21. *Левицкий Ю.А.* Язык, речь, текст: учебное пособие по курсу «Общее языкознание». Пермь, 1999.

22. Русская грамматика: в 2 т. М., 1980. Т. 2.
23. *Есперсен О.* Философия грамматики. М., 1958.
24. Реформатский А.А. Указ. соч.
25. Левицкий Ю.А. Указ. соч.
26. Фортунатов Ф.Ф. Указ. соч.
27. *Виноградов В.В.* Основные вопросы синтаксиса предложения (На материале русского языка) // Вопросы грамматического строя. М., 1955.
28. Пешковский А.М. Указ. соч.
29. *Смирницкий А.И.* Синтаксис английского языка. М., 1957.
30. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
31. *Кочергина В.А.* Синтаксис: учеб. пособие по курсу «Введение в языкознание». М., 1974.
32. Звегинцев В.А. Указ. соч.
33. *Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почелцов Г.Г.* Теоретическая грамматика современного английского языка. М., 1981.
34. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Указ. соч.
35. *Лайонз Дж.* Указ. соч.
36. Лайонз Дж. Там же.
37. *Dijk T.A.* van. Some Aspects of Text Grammars. The Hague, Paris, 1972.
38. Левицкий Ю.А. Указ. соч.
39. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 2001.
40. *Лайонз Дж.* Указ. соч.
41. *Адмони В.Г.* Система форм речевого высказывания. СПб., 1994.
42. Пешковский А.М. Указ. соч.
43. *Фортунатов Ф.Ф.* Указ.соч. Т. 1.

УДК 811.161.1/81´373.614

Мугумова Анна Львовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории русского языка Дагестанского государственного педагогического университета
editor@hist-edy.ru

Mugumova Anna Lvovna

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and History of the Russian Language, Daghestan State Pedagogical University
editor@hist-edy.ru

ПСЕВДОТЮРКИЗМЫ АРАБСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ, УСВОЕННЫЕ В ПРЕДПУШКИНСКУЮ ЭПОХУ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА XVIII – нач. XIX в., В ЛИНГВОГРАФИЧЕСКОМ И ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

PSEUDO-TURKIC WORDS OF ARAB ORIGIN BORROWED IN THE PRE-PUSHKIN ERA OF THE NEW RUSSIAN LITERARY LANGUAGE FORMATION (XVIII - EARLY XIX CENTURIES) IN LINGUOGRAPHIC, HISTORICAL AND ETYMOLOGICAL ASPECTS

В статье устанавливаются и анализируются псевдотюркизмы – арабские по происхождению экзотизмы, проникшие в русскую литературную речь предпушкинской (XVIII – нач. XIX вв.) эпохи через тюркскую среду и получившие отражение в словарях рассматриваемой эпохи. Были выявлены слова, усвоенные через посредство кумыкского и азербайджанского (*рамазан* и *наиб*), турецкого (*шейх-уль-ислам*, *муэдзин*) и иных тюркских (*медресе* и *шериф*) языков и связанные по преимуществу с религией ислама.

Ключевые слова: **псевдотюркизмы, лингвографический и историко-этимологический аспекты, экзотизмы.**

In the article the pseudo-Turkic words, exotisms of Arab origin, are determined and analyzed; they have penetrated into the Russian literary speech of the pre-Pushkin era (XVIII – early XIX centuries) through the Turkic environment and have received reflection in the dictionaries of the considered time. The words adopted by means of the Kumyk and Azerbaijani (Ramazan and Naib), Turkish (sheikh-ul-Islam, muezzin) and other Turkic (madrasah and sherif) languages and connected mainly with the religion of Islam have been revealed.

Key words: **pseudo-Turkic words, linguographic, historical and etymological aspects, exotism.**

Историко-этимологический аспект настоящего исследования тесно связан с лингвографическим – анализом особенностей отражения рассматриваемых лексических элементов в словарях русского языка рассматриваемой и последующих эпох. Речь прежде всего идет о «Новом словотолкователе» Н.М. Яновского 1803-1806 гг., а также академических «Словаре Академии Российской по азбучному порядку расположенном» 1806-1822 гг. и «Словаре современного русского литературного языка» 1948-1965 гг.

При этом важность привлечения данных «Нового словотолкователя» Н.М. Яновского подтверждается его включением в справки, помещенные в конце словарных статей «Словаря современного русского литературного языка», об отражении того или иного слова в предшествующих словарях русского языка. Этот словарь – «Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту, содержащий разные в российском языке встречающиеся иностранные речения и технические термины, значение которых не всякому известно, каковы суть между прочими: астрономические, математические и проч.» – был, в принципе, одним из самых авторитетных словарей иностранных слов рассматриваемого времени.

Он, будучи справочником полуфилологического, полуэнциклопедического типа, послужил образцом для последующих словарей иностранных слов Ф. Кравчуновского (1817 г.), Н. Кирилова (1840-е гг.) и многих последующих словарей иностранных слов XIX – нач. XX вв. Подобных словарей было издано в XVIII в. – 6, первый из которых – «Лексикон вокабулам новым по алфавиту» – не позднее 1725 г., в XIX в. – 4. Всего же с начала XVIII в. и по 2000 г. на русском языке вышло 66 словарей иностранных слов.

Первые из упомянутых словарей отражают предпушкинскую (до 1820-х гг.) эпоху формирования лексических норм нового (современного) русского литературного языка. При этом, как уже было установлено, лексическая норма того или иного периода развития литературного языка, в том числе связанная с восприятием иноязычной лексики, отражается в толковых, прежде всего, нормативных словарях, которые выполняют в данном случае не только констатирующую, но и верифицирующую функцию. Свидетельством окончательного усвоения того или иного слова в литературном языке является его отражение в академических нормативных словарях русского языка. Разновидностью ориентализмов являются экзотизмы, находящиеся за пределами русского лите-

ратурного языка, его академических словарей в тот или иной период своего развития (синхронный срез) до того, как они с заимствованием самого понятия или реалии окончательно войдут в литературный язык, оказавшись зафиксированными в академическом словаре [1, с. 12, 12-13].

В силу отсутствия непосредственного территориального соприкосновения ареалов распространения арабского и русского языков арабизмы, под которыми имеются в виду генетические арабские слова, проникали в русский язык опосредованным путем – через соседние, первоначально главным образом тюркские языки. Со строго научной точки зрения, они должны квалифицироваться как псевдотюркизмы («нетюркизмы (арабизмы), пришедшие через тюркскую среду») [2, с. 6].

К числу сравнительно изученных в «Словаре Академии Российской» 1789-1794 гг. и «Словаре Академии Российской по азбучному порядку расположенном», являющимся фактическим переизданием первого, относятся лишь тюркские заимствования, среди которых, по данным исследователей, во втором из них были зафиксированы лишь порядка 10 единиц (*изъянъ, лафа, магарычъ* и др), отсутствующих в первом [3, с. 186]. Однако и среди них (последние два слова), известны арабские по происхождению формы.

Некоторые из установленных лексических фактов (медресе, муэдзин, наиб – см. в последующем изложении), представляют собой новые слова, но являются, как и прочие, для рассматриваемой эпохи экзотизмами. Будучи первоначально отмеченными в неакадемическом «Новом словотолкователе» Н. Яновского, лишь затем, в середине XX в., они получают отражение в «Словаре современного русского литературного языка». О заимствовании нижеследующих слов через тюркское посредство свидетельствует гармоническое (опередненное а>е) развитие их вокализма при освоении.

Медресе (ма-) 1804 г., неизм., медрессы (Ташкент-!) 1762 г., *мн.* Араб. madrasa. *Мусульманская духовная школа; ее помещение.*. – Яновский, Нов. словотолк. 1804: мадресе и медресе [4, с. 176]. **Медресе**, нескл., ср. и ж. *Мусульманская духовная школа, готовящая служителей религиозного культа; здание, помещение такой школы*. Стасов. Художественные заметки о политехнической Выставке (1874-1877 гг.) – Слов. иностр. слов 1949: медресе. – Араб. madrasa [5, с. 774]. **Шериф**, а, м. *Почетное звание мусульманина, якобы ведущего свое происхождение от Мухаммеда*. – Яновский, Нов. словотолк. 1806: шериф. – Араб. šarīf – благородный, знатный; **шейх-уль-ислам**, а, *м. Титул главы мусульм. духовенства; чел., носящий этот титул.* – Яновский, Нов. словотолк. 1806: шейх-эль-ислам; Слов. иностр. слов 1937: шейх-уль-ислам. – Арад. šaiḫ ul- islām [6, с. 1355, 1371]. **Сеид**, а, м. *Почетный титул лиц, ведущих свой род от Магомета* – Яновский, Нов. словотолк. 1806: сейид; Толль, Слов. 1864: сеид; Слов. иностр. слов 1937: сеид. – Араб. sayyid. [7, с. 573].

Муэдзин, а, м. Служитель при мечети, возглашающий с высоты минарета часы установленных молитв. *И, обращаясь на восток, зовут к молитве муэдзины.* Лермонтов, Демон. – С иным (устар.) напис. и произнош.: муэззин. – …Ожегов, Слов. 1949: муэззин. – Араб. mu'addin [8, с. 1407]. Арабский этимон мог быть усвоен через посредство тур. müezzin то же (ср.:муэдзи́н из араб.-тур. muäzzin «муэдзин, сзывающий на молитву» [9, с. 157]), если принять во внимание: «*мюэзин* – Яновский, Нов. словотолк. 1804; *муезин* (Кантемир Д., 1722), *муазин* (Зап. путеш. Лепехина, 1772). Известно и другое новое слово, но вышедшее из употребления в том же XVIII веке: *моведин*, или *мовецин* (Кантемир, 1737). – Араб. mu'addin [10, с. 245].

Среди арабизмов данного типа обнаруживается единичная лексическая форма, усвоенная через азербайджанский или кумыкский язык. При этом закономерность, свидетельствующая о тюркском посредстве (-д->-з-) в усвоении вышеупомянутого слова, наблюдается и в истории: «**Рамаза́н** род. п. – а «сорокадневный пост у магометан». Через перс., тур. ramazan из араб. ramaḍân – то же» [11, с. 453]. Рамазан, а, м. 1. *Девятый месяц мусульманск. лунного календаря (месяц поста)*. 2. *Пост у мусульман в эту пору, во время кот. предписывается воздержание от еды и пищи с восхода до заката солнца*. Полежаев, Чир-Юрт (1832). – Яновский, Нов. словотолк. 1806: рамазан и рамадан; Слов. иностр. слов 1937: рамадан. – От араб. ramadân – жаркий [12, с. 574]. Вместе с тем его первональное использование в русской художественной литературе, возможно, связано (см. выше) и с влиянием кумыкского языка – употреблением в поэме А.И. Полежаева «Чир-Юрт» (1832 г.). Она была написана под впечатлением штурма одноименного кумыкского селения, в котором участвовал ее автор. Ср.: азерб., кум. рамазан, которые могли быть усвоены через перс. рämäзан «рамазан, 9-й месяц мусульманского лунного года; месяц поста», а затем проникнуть в русский язык.

К ней примыкает форма, усвоенная через азербайджанский язык. Наип 1754 г., а и (*един.*) Наипь 1723 г., *м.* - Араб. nā'ib, через тур. naib. *Глава города* [азербайджанского Дербента]*, вхо-*

дившего в состав Персии. – Яновский, Нов. словотолк. 1804: наиб [13,с. 79]. **Наиб**, а, м. *В некоторых странах Ближнего Востока – заместитель или помощник какого-либо начальника или духовного лица; иногда – начальник местной полиции, старшина сельской общины*. Л. Толстой, Хаджи Мурат (1904 г.). – Араб. nā'ib – заместитель [14, с. 220].

Однако вместе с тем отражение слова **рамазан** в упомянутом втором значении имеет место в письмах А.С.Грибоедова 1820 и 1823 гг. Первое из них было написано в азербайджанском Тебризе (северный Иран) второе также употребляется в связи с Азербайджаном – упоминанием гг. Барда и Шемаха, и в обоих случаях до того, как это слово получило отражение у А.И. Полежаева. Кроме того, в донесении А.С. Грибоедова Паскевичу (1827 г.) также имеет место более ранний, чем у Л.Н. Толстого, случай использования слова **наиб** [15].

Все эти факты еще раз подтверждают кумыкское и азербайджанское посредство в усвоении слов *рамазан* и *наиб.* В не меньшем сравнительно числе оказались и другие экзотические арабизмы-псевдотюркизмы, заимствованные через посредство иных тюркских (*медресе*, *шериф*), а также турецкий (*шейх-уль-ислам*, *муэдзин*), языков. В последнем случае следует иметь в виду, что шейх-уль-ислам (букв. – старейшина ислама) был в Турции (сер. 16 в. – 1924 г.) главой мусульманского духовенства, назначавшимся султаном в то время, как в Иране лишь одним из главных духовных судей, назначавшихся шахом.

Рассмотренные лексические формы в подавляющем большинстве своем оказались непосредственно связанными с религией ислама. Факт отражения среди них названий по преимуществу лиц указывает, помимо собственно количественного аспекта, на невысокую интенсивность соответствующих языковых связей рассматриваемого периода. Большинство из проанализированных усвоений-псевдотюркизмов носили по преимуществу книжный характер, ибо лишь упомянутые *рамазан* и *наиб* могли быть заимствованы устным путем через посредство кумыкского и азербайджанского языков. Последние непосредственно контактировали с русским языком после вхождения ареалов их распространения на Восточном Кавказе и Западном Прикаспии в состав России в рассматриваемое время – в течение XVIII – нач. XIX вв., за исключением южного Азербайджана в северном Иране.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Мугумова А.Л.* К проблеме ориентального лексического влияния на язык русской художественной литературы 20-30-х годов XIX в.: На материале произведений М.Ю. Лермонтова: дис…канд. филол. наук. Махачкала, 1999.
2. *Эфендиева А.Д.* Заимствования из восточных языков в русском языке позднего средневековья (XVI-XVII вв): автореф. дис. …канд. филол. наук. Л., 1975.
3. *Каримуллина Г.Н.* Лингвографическое представление заимствованных слов в источниках XVIII - XIX веков // III Международные Бодуэновские чтения: труды и материалы в 2 т. Казань, 2006. Т. 2.
4. Словарь русского языка XVIII в. СПб., 2003. Вып. 13.
5. Словарь современного русского литературного языка. М., 1957. Т. 6.
6. Словарь современного русского литературного языка. М., 1965. Т. 17.
7. Словарь современного русского литературного языка. М., 1962. Т. 13.
8. Словарь современного русского литературного языка. М., 1957. Т. 6.
9. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. М., 1971. Т. 3.
10. Словарь русского языка XVIII в. Л., СПб., 2003. Вып. 13.
11. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. М., 1971. Т. 3.
12. Словарь современного русского литературного языка. М., 1961. Т. 12.
13. Словарь русского языка XVIII в. СПб., 2004. Вып. 14.
14. Словарь современного русского литературного языка. М., 1958. Т. 7.
15. Словарь языка А.С. Грибоедова. URL://feb-web.ru/feb/concord/abc/ (дата обращения 20.08.2012).

УДК 7.01

Невская Полина Вячеславовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики межкультурной коммуникации факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Краснодарского государственного университета культуры и искусств
editor@hist-edy.ru

Nevskaya Polina Vyacheslavovna

PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Cross-Cultural Communication, Faculty of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Krasnodar State University of Culture and Arts
editor@hist-edy.ru

ВИЗУАЛЬНОСТЬ В АСПЕКТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПОРТРЕТИРОВАНИЯ: ТРИ КАРТИНЫ ПАУЛЯ КЛЕЕ

VISUALITY IN THE ASPECT OF LITERARY PORTRAYING: THREE PAINTINGS BY PAUL KLEE

В данной статье осуществлена попытка рассмотреть актуальные для литературного портретирования информационную, оценочную и аналитическую функции сквозь призму визуальности. Речь идет о принадлежащем кисти Пауля Клее портрете философа Сенеки («Senecio»), Дианы («Диана в осеннем ветре»), и ребенка («Ребенок на перроне»), а также музыкальном цикле композитора Э. Денисова «Три картины Пауля Клее».

Ключевые слова: **портрет, визуальность, невербальная коммуникация, жест, поза, цвет.**

This article presents an attempt to consider the topical points for literary portraying of informational, evaluating and analytical functions in the light of the visual function. The paintings by Paul Klee such as «Senecio», "Diana in the Autumn Wind", "The Child on the Platform" as well as the musical cycle "Three Paintings of Paul Klee" created by the composer E. Denisov are analyzed in the article.

Key words: **portrait, visuality, nonverbal communication, gesture, posture, colour.**

Представляя собой в актуальном для писателя плане определённый информационно-тематический материал, генезис которого являет собой отражение в языке некоторой объективной реальности, литературное портретирование реализуется посредством трех взаимосвязанных между собой функций:

– информационной, которая сводится к презентации определённого материала, касающегося внешности представляемого героя произведения, а также его социальных и сущностных признаков (физический портрет, социальный портрет, духовный портрет);

– оценочной, состоящей в авторской оценке представляемого персонажа (портрет-эмоция, портрет-оценка, портрет-характер);

– аналитической, назначение которой – анализ и комментирование действий персонажа (ситуативный портрет, портрет-жизнеописание, портрет-штрих).

Остановимся отдельно на каждой из обозначенных функций, проанализировав те типы портретов, которые были нами выделены.

Первой и доминирующей в представлении человека функцией является *информационная*. Именно она формирует первое впечатление о человеке на основе презентации его внешности и манеры одеваться. Данные показатели позволяют реципиенту получить не только физический портрет человека, но и его социальный и духовный портреты. В частности, для *физического портрета* симптоматично акцентирование внимания на анатомических характеристиках человека (лицо, руки, тело, ноги, фигура). Именно эти характеристики позволяют читательской аудитории получить практически полную информацию о том, как выглядит тот или иной герой художественного произведения. В свою очередь, *социальный портрет* даёт читателю возможность получить информацию о социальном статусе представляемого персонажа. Как правило, такая информация поступает к реципиенту, прежде всего, посредством описания одежды и осанки персонажа, а также через живописное представление всего того, что его окружает.

Наконец, *духовный портрет* базируется на описании ценностных приоритетов персонажа, которыми он руководствуется при выполнении какого-либо действия или поступка. Иными словами, изображая своего героя, писатель пытается показать нам его поведение, определённый жизненный опыт и специфику личности, нередко фокусируя внимание на процессе взаимодействия данной личности с окружающими её людьми.

Следующая после информативной функции – *функция оценочная*. Данная функция представлена в рамках литературного текста следующими видами портретов: портретом-эмоцией, портретом-оценкой и портретом-характером. Например, если главным для *портрета-эмоции* оказывается необходимость запечатлеть не столько какую-либо эмоцию вообще, сколько эмоцию, характерную именно для портретируемого, то в портрете-оценке главным оказывается демонстрация отношения

говорящего (автора) к изображаемому (персонаж текста). В свою очередь, *портрет-характер* – наиболее ёмкий тип портрета, основная задача которого состоит в том, чтобы обобщить представление о герое и выразить его в виде некоей формулы, схемы и тем самым обозначить не индивидуум, а тип.

Чтобы портрет-характер был узнан читателем, он должен воспроизводить определённые, существенные для прототипа личностные свойства, т.е. стремиться к конкретизации. Одним из таких, широко распространённых художественных средств, представляется, на наш взгляд, моделирование двигательной пластики, по которой можно судить о волевых чертах личности человека. Именно пластика героя (монотонное ведение летописцем пером по пергаменту; залихватская маршировка солдата; порывистость в манере танца героини и т.д.) как сфера фокусирования целостной личности вызывает у реципиента определённые ассоциации, воздействуя на него и возбуждая.

Важно заметить, что телесное поведение человека, реализуемое посредством той или иной позы, различают по:

а) типу отношения к другому человеку (сидеть близко/далеко друг от друга);

б) статусу (поза начальственная/просителя);

в) физическому или психическому состоянию (поднятые в мольбе или опущенные от безысходности руки; устало опущенные плечи) и т.п.

Здесь же следует упомянуть и об элементах невербальной коммуникации, которые либо сопровождают, либо замещают слово. Имеются в виду такие жесты, как:

– *эмблематические*, выступающие в качестве аналогов речевых высказываний;

– *иллюстративные*, т.е. дополняющие вербальное сообщение;

– *регулятивные*, сопровождающие речевое высказывание [1, с. 173-176].

Другим средством воспроизведения определённого характера персонажа является описание его речи (тараторить, суетливо повторяя одни и те же фразы; преувеличенно радоваться незаслуженной победе; назойливо бубнить и т.д.). Выразительность характеристики человека, «схваченного» в манере его «говорения», чрезвычайно велика. Совокупность невербального и вербального компонентов портрета делают его более рельефным, а характер представляемого персонажа убедительным.

Третья, следующая за оценочной функцией – *функция аналитическая*. В рамках литературного текста она представлена ситуативным портретом, портретом-жизнеописанием и портретом-штрихом. *Ситуативный портрет* – это такой тип портрета, в котором над описанием и представлением человека доминирует необходимая автору произведения при презентации своего героя ситуация. Другими словами, ситуативный портрет фиксирует лишь те внешние признаки персонажа, которые зависят от сопутствующих обстоятельств, накладывая отпечаток на его внешность или акцентируя те или иные черты его характера. При этом доминантой ситуативного портрета будет необходимый автору для представления данного персонажа тот или иной ситуативный параметр (изображение второго плана). Динамика ситуативного портрета является главным индикатором, определяющим признаки внешности для их текстового изображения.

В свою очередь, значимость *портрета-жизнеописания* обусловлена тем, что собственно литературное жизнеописание всегда было ценным, начиная с античной культуры, о чем свидетельствуют известные биографии греков и римлян (Цицерона, Цезаря, Брута, Октавиана Августа, Александра Македонского и др.). Более того, история литературы наполнена сочинениями, которые смело можно отнести к портретам. Это – мемуары, записки, художественные автобиографии, в числе которых назовем «Наедине с осенью» К. Паустовского; «Три Дюма» А. Моруа; «Силуэты писателей» Ги де Мопассана; «Литературные портреты» Ш. Сент-Бева; «Строителей мира» С. Цвейга, «Современников» К. Чуковского и т.д.

Очевидно, подобное положение дел объясняется не только повествовательной природой самой литературы, но также и тем, что художественное творчество не довольствуется фиксацией одних лишь только внешних параметров человека, в том числе отражением его эмоционального состояния или представлением черты его характера. Как правило, оно пытается добиться большего, а именно: представить человека через его судьбу. При этом жизнь персонажа являет собой цепь ситуаций, событий, поступков, в которых человек раскрывает себя.

Соответственно портрет-жизнеописание может быть квалифицирован как динамичная «развёртка» личности героя, «сжатая», «спрессованная» в относительно небольшом пространственно-временном отрезке. Действительно, выстраивая последовательно эпизоды биографии персонажа, писатель постепенно составляет «летопись» его жизни, объединяя отдельные ракурсы в собирательно-целостное представление о его жизненном пути. Именно поэтому в портрете-жизнеописании все события фокусируются на центральной фигуре, которую в разных ситуациях и обрисовывают.

При этом развёртывание сюжета интересно лишь постольку, поскольку оно содержит предпосылки философско-психологического портретирования. Эпизоды, раскрывающие личность, складываются воедино, образуя объёмный портрет, запечатлевающий личность в её целостности. Экспликация личности посредством последовательного представления эпизодов её жизни или сменой ракурсов требует развёрнутых крупных форм, нередко распадающихся на относительно самостоятельные или относительно законченные части. Одним из наиболее существенных художественных приёмов портрета-жизнеописания является контраст. Этим несложным, но эффективным приёмом достигается многоплановость, значительность и эпичность описания личности. В орбиту личности в портрете-жизнеописании входит вся прожитая ею жизнь, включая географические, социальные, исторические, национальные и культурологические обстоятельства, характеризующие её.

Наконец, *портрет-штрих* опознается посредством кратких характеристики того или иного персонажа, состоящих из упоминания одного или двух его признаков. Данный тип портрета встречается довольно часто в текстовом пространстве художественного произведения, но используется, как правило, при описании второстепенных и эпизодических персонажей. Причины, побуждающие автора к созданию подобного портрета, вполне очевидны. Им движет стремление как можно лаконичнее, ярче и красочнее представить своего героя, не останавливаясь на требующих детализации зарисовках.

Насколько свойственные литературному портретированию функции и соответствующие им типы портрета отвечают опыту визуализации? Прежде чем ответить на этот вопрос, заметим, что генетическая связь живописного сочинения с риторикой как искусством «украшенной речи» прослеживается еще в эпоху поздней античности. Речь идет о рядоположенности пластических искусств, поэзии и мудрости. Как утверждают исследователи, первым, кто поставил знак равенства между методом поэзии и методом создания живописи был Симонид Киосский, настаивающий на том, что живопись есть «безмолвная поэзия», а поэзия – «говорящая живопись» [2, с. 4].

Аргументацию данной точки зрения находим в работе П.С. Волковой. Отталкиваясь от предпринятого И.Р. Гальпериным анализа текста как объекта лингвистического исследования, П.С. Волкова утверждает, что «аналогично вербальному тексту в изобразительном можно различать три стороны художественной информации: содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-подтекстовую (СПИ) и содержательно-концептуальную (СКИ). Если СФИ всегда эксплицитна, то СПИ и СКИ – имплицитны. В то же время, будучи недоступны непосредственному наблюдению, подтекстовая и концептуальная стороны информации могут проступать посредством содержательно-фактуальной при повторном (многократном) к ней обращении со стороны читателя и/или зрителя» [3, с. 133].

Продолжая имеющуюся аналогию, выскажем предположение, согласно которому если содержательно-фактуальная сторона информации изобразительного текста отвечает информативной функции словесного портретирования, то его оценочной функции отвечает содержательно-подтекстовая сторона информации. В свою очередь, содержательно-концептуальная сторона информации визуального текста культуры будет соответствовать функции аналитической. Триединство обозначенных функций позволяет выдвинуть гипотезу, согласно которой наряду с соответствием какому-либо одному типу портрета, отвечающему той или иной функции, живописный портрет также может вмещать в себя несколько типов портретирования одновременно или, что то же – предстать перед зрителем и как духовный портрет, и как портрет-характер, и как портрет-жизнеописание.

Для примера обратимся к творчеству Пауля Клее, точнее, к трем произведениям мастера: «Диана в осеннем ветре», «Сенечио» и «Ребенок на перроне». Наш выбор обусловлен тем, что именно данные произведения послужили импульсом к созданию музыкального цикла Э. Денисова «Три картины Пауля Клее». Как пишет сам композитор, «моя реализация его трех картин – это не музыкальное описание, а прежде всего мои собственные музыкальные аллюзии на его живопись – иногда это только краска какая-то, близкая картине, а иногда это только какой-то момент общего движения, которое возникает тоже как аллюзия на движение в картине» [4, с. 318].

Согласно исследователям, общий эмоциональный знак картины «Диана в осеннем ветре» (Рис. 1) – «тревожное, холодное, вибрирующее звучание пронизывающего ветра в сочетании с теплым, легким, колышущимся звучанием листвы и светлым, легким звучанием светящихся нимбов, окутывающих шепчущее, шелестящее, призрачное, прохладное, завуалированное невесомое облако тишины (образ Дианы) и стремящихся унести ее в далекую невесомую космическую высь» [5, с. 147]. По сути, основанием подобного восприятия картины художника является заголовок как сильная позиция текста [6]. Речь в данном случае идет о единстве двух смысловых составляющих портрета: образа Дианы и осеннего ветра. Именно поэтому в «картине П. Клее мы “слышим” беспокойство ветра как одной из стихий природы. Он несет тревогу, волнение. Фигура Дианы изломана, полы

плаща разметались. Она пытается защититься от прохладного пронизывающего, летящего ей навстречу ветра, который закружил ее и окутал ее в осенней листве» [5, с. 147].

Согласно версии А.Н. Мельниковой, именно данная картина Пауля Клее послужила также отправной точкой в создании образа Дианы Борисом Зайцевым – представителем русского литературного зарубежья [5, с. 151]. Вот каким образом писатель осуществляет словесное портретирование героини: «С высоты своего окна я видел, как она вышла из подъезда на залитую солнцем улицу и обратилась из богини в такой же черный кружочек, выставляющий лапку вперед, лапку назад»; «ее плащ завивается, прекрасное лицо довольно бледно и покойно, из-под маленькой шляпы недлинные черные кудри обрамляют небольшую – точеную голову»; «шея Дианы высоко и далеко выдвинула ее точеную голову с темными глазами, темными волосами, четко разбросанными на прямой пробор» [7, с. 55-62].



Рис. 1. П. Клее. Диана в осеннем ветре.

При этом, как отмечает А. Мельникова, «если у П. Клее Диана запечатлена в одномоментном движении, подобно образу-свертке, как и положено в пространственном виде искусства» [5, с. 151], то у Б. Зайцева мы можем наблюдать становление образа Дианы в динамике. Аргументацию данной точки зрения мы находим в названии разделов, из которых складывается повествование («путешествие»; «появление Дианы»; «полет»), а также в эпизодах, акцентирующих особенности походки героини: «Она шла быстрой походкой, в черном шелковом плаще, слегка наклонив вперед тело – как полагается Артемиде-охотнице. Она стремительна, почти тверда в движениях»; «вот она уже на углу, подняла голову и помахала платочком, а потом вовсе исчезла, ее просто нет, она погрузилась в Париж, как вот эта пылинка сейчас видна, а вошла в полосу тени – пропала». Помимо этого, писатель уподобляет Диану «мириадам пылинок, которые втекают в полосу света, сплетаются, расплетаются, проходят свою череду…» [7, с. 55-62].

Тем не менее, обратим внимание на тот факт, что, по сути, П. Клее удается выйти за границы статического вида искусства, каковым является живопись, преодолевая пространство «образа-свертки». То обстоятельство, что «Диана словно стремится оторваться от земли» [5, с. 157] обусловлено, на наш взгляд, следующим моментом. Дело в том, что полы плаща героини образуют контуры двух птиц, чьи крылья распростерты в полете. Более того, особую экспрессию динамике Дианы придает их разнонаправленное движение. Если первая (из которой складывается верхняя часть силуэта девушки) «птица» устремлена вверх – преодолевая сопротивление воздуха, она «стремится войти» в пространство правого угла картины, то вторая, напротив, нацелена, в противоположную сторону. Специально заметим, что возможность «увидеть» в очертаниях облика Дианы птицу как символ свободного парения, полета вполне отвечает и живописному образу, и характерным чертам девушки, отмеченным в словесном портретировании Б. Зайцева, и «музыкальному портрету» Э.

Денисова.

В первом случае мы фокусируем свой научный интерес на точке зрения искусствоведов, согласно которым «Диана в осеннем ветре» – «одна из лиричнейших работ зрелого мастера», время написания которой совпало с увлечением художника «непрерывной мелодической линией, которая … подобно “бесконечной мелодии” струилась *свободно* и *раскованно*, лишь слегка вибрируя … или образуя *переплетенные между собой фигуры*» [8]. Во втором, – на характеристику общего эмоционального знака первого раздела пьесы, отмеченного «легким, невесомым, завуалированным, прохладным звучанием “катящихся кластеров” ветра, представленного тембровой краской фортепиано, контрабаса и вибрафона, из которого появляется ясный, мягкий, пластичный, серебристо-серого оттенка образ Дианы (тема альта, звучащая *легато*, p, *в высоком регистре* и непрестанно возвращающаяся к своей опоре соль» [5, с. 155]. Наконец, в третьем случае значимой для нас оказывается следующая зарисовка Б. Зайцева: «теплый воздух шелками полоскал ее лицо, рукава черного Дианина плаща все *взлетали* и вились» [7, с. 55-62]. Напомним также, что несколько ранее писатель указывает на то, что Диана «обратилась из богини в такой же черный кружочек, выставляющий *лапку* вперед, *лапку* назад».

Все изложенное позволяет высказать предположение о том, что портрет Дианы, запечатленный в картине П. Клее «Диана в осеннем ветре», презентирует оценочную функцию, суть которой сводится к авторской оценке представляемого персонажа. Аналогично словесному портретированию, реализация обозначенной функции осуществляется в портрете-эмоции, наиболее значимым для которого оказывается необходимость запечатлеть не столько какую-либо эмоцию вообще, сколько эмоцию, характерную именно для портретируемого. При этом оценочная функция связывается нами с содержательно-подтекстовой стороной информации. Поскольку же процесс понимания напрямую связан с деятельностью оценивания [9], отмеченная нами связь оказывается вполне закономерной.

Более того, косвенное подтверждение заявленной позиции обнаруживает себя в проекции идей И.Р. Гальперина на область риторики художественного текста, которая исследуется П.С. Волковой в контексте диалогической природы гуманитарного знания (М.М. Бахтин). В частности, риторический Логос выступает аналогом не только СФИ, но и, одновременно, «данного» и/или «познавательного момента текста»; Этос – СПИ и, одновременно, «созданного» и/или «этического момента текста» точно так же, как риторический Пафос опознается в качестве аналога СКИ, выступая одновременно как «со-бытие» «данного и созданного» или, что то же – «познавательного и этического моментов текста» [3, с. 134].



Рис. 2. П. Клее. Senecio.

Следующая картина – «Senecio» (Рис. 2). По сути, отмечая, что на картине изображено «странное лицо с неправильно расположенными глазами, придающими “портрету” зловещее вы-

ражение» [9, с. 17], Е. О. Купровская актуализирует содержательно-фактуальную сторону информации интересующего нас текста, пытаясь найти в нем соответствие изображения физическому типу портрета. Поскольку именно для названого типа симптоматично акцентирование внимания на таких анатомических характеристиках человека, как лицо, руки, тело, ноги, фигура и т.п., искусствовед, поставленный перед очевидностью того факта, что изображенный на картине персонаж отмечен отсутствием не только ротового отверстия, но и ушных раковин, берет лексему «портрет» в кавычки. Более того, отсутствие этих, а также других примет физического портрета, которые позволили бы зрителю получить практически полную информацию о том, какая историческая личность изображена на картине П. Клее, делают для Е.О. Купровской абсолютно непрозрачной и название картины – итальянский вариант имени философа Сенеки.

Однако если отталкиваться не от физического типа портрета, а от портрета духовного, обращаясь к которому писатель (как это было отмечено ранее) демонстрирует определённый жизненный опыт и специфику личности, фокусируя подчас внимание на процессе взаимодействия героя с окружающими его людьми, вывод будет иным. В данном контексте отсутствие ушных раковин и ротового отверстия на лице «сигнализируют» нам об утратившим веру в слова и не желающим ничего слышать человеке.

Возвращаясь к оценочной функции словесного портретирования, которая в данном случае связывается нами с портретом-характером как наиболее ёмким типом портрета, основная задача которого состоит в том, чтобы обобщить представление о герое и выразить его в виде некоей формулы, схемы, обратим внимание на следующий факт. Голова изображенного на картине П. Клее персонажа соответствует форме круга. Как утверждают авторы энциклопедии символов, знаков и эмблем, каббалистический круг в квадрате связывается с божественной искрой, заключенной в материи. Являя собой совершенство, фигура круга соответствует небу, противопоставляемому квадрату-земле [1, с. 80].

Поскольку данная форма практически заполняет собой весь холст, оказываясь, таким образом, центральной частью картины, которая дается крупным планом, герой П. Клее – тип мыслителя, главное занятие которого – думать.

Вместе с тем, отдавая себе отчет в том, что информационная, оценочная и аналитическая функции теснейшим образом взаимосвязаны между собой, выскажем следующее предположение: глубина замысла портрета Сенеки не исчерпывается какой-либо одной функцией. Другими словами, помимо оценочной функции актуальной в данном случае видится и функция аналитическая. Принимая во внимание тот факт, что в рамках литературного портретирования аналитическая функция может быть представлена портретом-жизнеописанием, одним из наиболее существенных художественных приёмов которого является контраст, остановимся на отмеченном приеме. Собственно контраст опознается, с одной стороны, в противопоставлении формы круга, которая соответствует небу, форме квадрата-земли, что являет собой, по сути, оппозицию верха и низа [1, с. 80]. С другой, вертикали (шеи) и горизонтали (линии плеч), на пересечении которых рождается знак креста. Согласно исследователям, «крест являет собой знак солнца, сложившийся из изображений спиц “солнечного колеса”; кроме того, крест является вариантом мирового древа: в нем присутствуют горизонтальная и вертикальная проекции мироздания. В мифопоэтических системах … крест часто выступает как модель человека… Сочетание креста и круга символизируют единство духовного и материального, мужского и женского, положительного и отрицательного» [1, с. 304-305].

Помимо этого, контрастируют между собой дробность фрагментов, из которых состоит голова персонажа, а также неделимость круга как идеальной формы этой, сложенной из мозаики, головы. Не случайно поэтому «рисование» музыкального портрета Сенечио композитор Э. Денисов в триптихе «Три картины Пауля Клее» поручил альту – «это своего рода развернутая виртуозная и очень трудная, технически трудная каденция для solo альта», – признавался автор [4, с. 319]. По-видимому, сугубо исполнительские сложности выступают здесь аналогом мыслительного процесса, его становления и развертывания в голове философа. Наконец, очевидный контраст являют брови портретируемого: в одном случае это полукруг, в другом – треугольник. Подобное противопоставление связывается нами с единством двух начал: женского (полукруг) и мужского (треугольник) [11], что полностью отвечает деятельности Сенеки как воспитателя и наставника Нерона, заменившего, по сути, ему и отца, и мать.

Представленные приметы портрета-жизнеописания, выписанные на огненном фоне, отблески которого заметны не только на лице персонажа, но и в его глазах, вписанных в знак бесконеч-

ности, позволяют сделать следующее предположение. Наряду с изломом бровей, отмеченные характеристики выдают муку и страдание человека, чей трагический финал был напрямую связан с доброй волей его ученика – одного из самых отъявленных негодяев, оставивших по себе кровавый след в истории человечества. Помимо этого, огненный цвет полотна является, на наш взгляд, и знаком особого пристрастия Нерона к театру. Именно последнее дало правителю Рима основание поджечь город, который выступил в качестве декораций его пьесы. Так прием контраста позволил нам осознать значительность и эпичность портретируемого Клее персонажа, в орбиту личности которого вошла вся прожитая им жизнь, включая географические (Италия), социальные (воспитатель, наставник, философ), исторические (время правления Нерона) и культурологические (жизнь как текст культуры) обстоятельства, её характеризующие.

Мы подошли к третьей картине Пауля Клее – «Ребенок на перроне» (Рис. 3), которая завершает триптих Э. Денисова. По словам композитора, к имеющемуся ранее инструментальному составу – альту, вибрафону, контрабасу и фортепиано он «добавил еще два: гобой и валторну» [4, с. 319]. Поскольку, как утверждают искусствоведы, данная картина «передает состояние одинокого ребенка, на которого наваливается темный город с его пугающими очертаниями» [10, с. 17], становится очевидным, что интересующий нас визуальный текст коррелирует с аналитической функцией, актуализирующей в рамках словесного творчества ситуативный портрет. Речь идет о таком типе портрета, который фиксирует лишь внешние, зависящие от сопутствующих обстоятельств признаки персонажа, накладывающие отпечаток на его внешность. При этом доминантой ситуативного портрета будет необходимый автору для представления данного персонажа тот или иной ситуативный параметр (изображение второго плана). Динамика ситуативного портрета является главным индикатором, определяющим признаки внешности для их текстового изображения.

Специально оговорим, что изображение второго плана, которое самым непосредственным образом связано с перроном – проходящей параллельно железнодорожным путям укреплённой платформе, предназначенной для посадки и высадки пассажиров поездов [12] – дает нам все основания внести некоторые коррективы в содержательно-фактуальную информацию, представленную Е.О. Купровской. Имеется в виду указание на то, что ребенок предстает поглощенным темным городом с его пугающими очертаниями. На наш взгляд, в данном случае речь идет не столько о городе как таковом, сколько о приметах, характерных для любого вокзала.

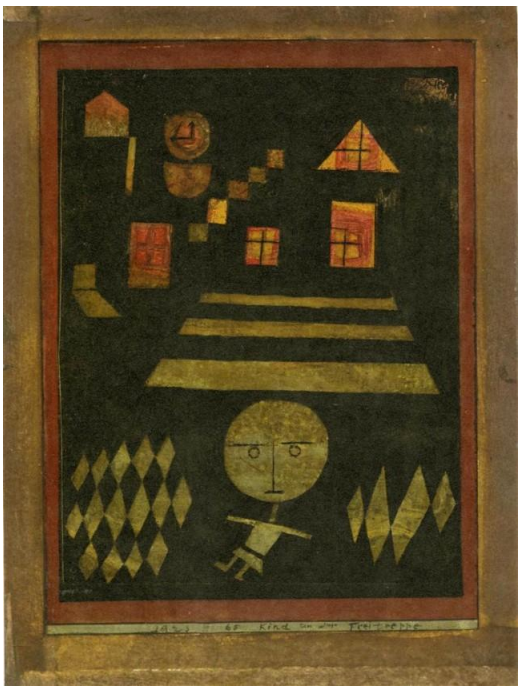


Рис. 3. П. Клее. Ребенок на перроне.

В первую очередь, это особое «звучание пространства», которое складывается из гула толпы, обрывков связи, вещания информации, связанной с прибытием и отбытием железнодорожного

транспорта, скрежета металла, стука, производимого путевым обходчиком, и т.д. и т.п. Поскольку все эти звуки резко отличаются от звуков природы, частью которой выступает и сам ребенок, они пугают вследствие свой непонятности. Состояние ужаса перед неизвестностью усугубляет и темнота, вследствие чего ребенок предстает перед зрителем растерянным перед поглощающим его шумом. Неслучайно поэтому его практически схематично выписанная фигурка, теряющаяся на фоне всевозможных железнодорожных знаков и конструкций, располагается художником между ограждениями, ромбовидная форма которых наполнена агрессией. Страх перед нагромождением столь далеких от природной естественности примет технического прогресса буквально выбивает у малыша почву из-под ног. Чтобы не упасть, он с трудом удерживает равновесие.

Примечательно, что для наибольшего воплощения ужаса и страха маленького человека, один на один столкнувшегося с непонятным для него миром, наполненным незнакомыми звуками, движением громадных, сначала медленно ползущим по рельсам, а потом все более ускоряющим свой ход тяжелых машин, композитор намеренно использует такие приемы игры, которые являются нетипичными для отмеченного ранее инструментального состава. Помимо того, что гобой и валторна в контексте тембровой драматургии олицетворяют для Э. Денисова силы Зла [10, с. 13], начало пьесы открывается звуком, возникающим от удара смычка за подставкой, т.е. той части контрабаса, которая визуально соответствует низу как аналогу хтонического мира. Неслучайно поэтому звук колокола, который символизирует вернее, оказывается (благодаря вставленным между струнами рояля шурупам) надтреснутым. Как свидетельствуют искусствоведы, «подобное отдаление от тембра, делающее звучание почти ирреальным, приближается к идее Клее показать трансформацию окружающего мира в ночное время и в сознании ребенка» [10, с. 14].

Отмеченная ранее динамика ситуативного портрета, которая является главным индикатором, определяющим признаки внешности для словесного портретирования, в случае с картиной «Ребенок на перроне» достигается, на наш взгляд, за счет симметрии форм, стирающей границы между живым (ребенок) и неживым (окружающая его действительность), в том числе цветовых перекличек. Все вместе обеспечивает остро ощущаемое чувство ритма. Именно благодаря последнему пространство картины пульсирует в унисон с музыкой Э. Денисова.

Подытоживая выводы, полученные на основе анализа трех картин Пауля Клее, подкрепленные результатами музыкальной интерпретации полотен художника, мы имеем все основания ответить на поставленный ранее вопрос о том, действительно ли свойственные литературному портретированию функции и соответствующие им типы портрета отвечают опыту визуализации, положительно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Жесты // Энциклопедия символов, знаков, эмблем. М.; СПб., 2005.
2. *Йейтс Ф.* Искусство памяти. СПб., 1997.
3. *Волкова П.* Реинтерпретация в современном искусстве: опыт осмысления. Saarbrucken, 2012.
4. *Шульгин Д.* Признание Э. Денисова. По материалам бесед. М., 1998.
5. *Мельникова А.* Синестетическая интерпретация творчества Эдисона Денисова (на примере инструментальных произведений): дис. … канд. искусствоведения. Новосибирск, 2011.
6. *Арнольд И.В.* Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста // Иностранные языки в школе. 1978. № 4.
7. *Зайцев Б.* Диана // Преподобный Сергий Радонежский: рассказы. Повесть / сост. А.В. Диденко. М., 1991.
8. *Курбатская Е.* Эдисон Денисов. Сонорные краски и формы в «Трех картинах Пауля Клее» Э. Денисова // С. Курбатская, Ю. Холопов. Пьер Булез, Эдисон Денисов. Аналитические очерки. М., 1998.
9. Подробнее по данному вопросу см.: Богин Г. Субстанциальная сторона понимания текста. Тверь, 1993.
10. *Купровская Е.* Эдисон Денисов и живопись: поиски параллелей. Екатеринбург, 1996.

УДК 811.351.12

Халидова Рашидат Шахрудиновна

доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе филологического факультета Дагестанского государственного педагогического университета
editor@hist-edy.ru

Гаджибекова Наталья Саадуевна

соискатель кафедры общего языкознания филологического факультета Дагестанского государственного педагогического университета

Khalidova Rashidat Shakhrudinovna

Doctor of Philology, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and Literature of the Faculty of Philology, Dagestan State Pedagogical University
editor@hist-edy.ru

Gadzhibekova Nataliya Saaduevna

Postgraduate Student of the Department of General Linguistics of the Faculty of Philology, Dagestan State Pedagogical University

НЕКОТОРЫЕ СУФФИКСЫ КОСВЕННОЙ ОСНОВЫ В АНДИЙСКИХ И АВАРСКОМ ЯЗЫКАХ

SOME SUFFIXES OF THE INDIRECT BASIS IN THE ANDI AND AVAR LANGUAGES

Статья посвящена некоторым суффиксам косвенной основы именных частей речи андийских языков в сравнении с аварским литературным языком.

The article considers some suffixes of the indirect basis of nominative parts of speech of the Andi languages in comparison with the Avar literary language.

Ключевые слова: **аварский язык, андийский язык, аффективный падеж, локативный падеж, косвенная основа.**

Key words: **Avar language, Andi language, affective case, locative case, indirect basis.**

Как и в аварском языке, система падежей андийского языка состоит из общеграмматических и локативных падежей. Основные падежи в андийских языках следующие: именительный, эргативный, родительный, дательный и аффективный. Локативные падежи группируются в семь серий. Каждая серия включает (или должна включать в принципе) по три падежа: локатив (где?), алатив (куда?), элатив (откуда?), но II, IV-VI серии не имеют элативов (они совпадают с локативами). Падежные серии имеют следующие значения: I «на» (горизонтальная поверхность), II «на» (вертикальная поверхность), III «у», «около», IV «в» (во мн. ч.), V «под», VI «в»,VII «в» (в ед. числе). В отличие от аварского языка, в андийском нет транслативных падежей. Их функции выполняют послеложные конструкции. Здесь же следует отметить, что в системе общеграмматических падежей аварского языка нет и аффективного падежа, его функцию выполняет локатив I.

Все основные падежи андийского языка выделил еще А. Дирр [1, с. 10], правда, эргатив назван им творительным падежом, дательный - дательным II и аффективный – дательным I. Однако в более поздней своей работе «Введение в изучение кавказских языков» [2, с. 28] он использует термины: вместо эргатива – эргатив-инструментальный (Ergativ-Instrumental), дательный – дательный (Dativ), вместо аффективного – дательный-аффективный (Dativ-Affektiv).

Как и для других дагестанских языков, для андийского языка характерно склонение по принципу двух основ: основа именительного совпадает с прямой основой, формы остальных падежей образуются при помощи определенных падежных форм между основой и падежным суффиксом наращиваются определенные элементы, которые получили название «суффиксы (или аффиксы) косвенной основы»: *-щу* - аффикс косвенной основы имен I гр. класса, *-лълъи* - аффикс косвенной основы имен II гр. класса, *-лло//ло, -до –и, -у.*

В специальной литературе суффиксы косвенной основы иногда называют соединительными гласными и суффиксами распространения основы [3, с. 122-126], детерминантами основы [4]. По мнению Т.Е. Гудава [5, с. 89] суффикс *щ* (как и *лълъ)* исторически сложные аффиксы: гласный элемент *(и,* у) – тот же показатель основы косвенных падежей, который имеем в I склонении (*имащ-у «отец», ила-лълъ-и* «мать», ср. *вацц-и* «брат», *хъуч-и* «книга»; *щ* и *лълъ* соответствуют фонетически аварским показателям эргатива (*-а-сс, -а-лълъ*). Показательно, что в именах I грам. класса имеем гласный *у (щ-у),* а в именах других классов – *и (лълъ-и).*

Подобное положение имеет место в хунзахском диалекте аварского языка, где вопросительное местоимение «кто?» имеет формы *щу?* (аварский литературный *щив?). Д*ля II и III гр. классов *щи* (лит. *щий?)* Как отмечает М.Е. Алексеев [6, с. 66], «суф. - *щу* - в современных андийских языках имеет примерно одинаковую сферу распространения. С одной стороны, он употребляется в субстантивированных атрибутах (прилагательных, местоимениях и др.), с другой – в именах существительных I класса». Присоединение того или иного суффикса косвенной основы зависит от

грамматического класса имени существительного. В андийском языке суффикс *ссу* имеет место только в именах существительных I класса и субстантивированных прилагательных, местоимениях и других атрибутивных именах. При образовании косвенной основы при помощи суффикса *щу* происходят различные фонетические изменения, которые приводят к потере гласного элемента («соединительного гласного» по терминологии И.И. Церцвадзе): андийский говор: им. (именительный) *гъек1а* «человек», *эрг.(эргативный) гьек1а-щ-дди гъек1а-щу-ди*, *род.(родительный)* гьек1а-щ-у – *КП, дат. гьек1а-щ-у-й*, *афф.(аффективный) гьек1а-щ-у-КП-о;* рикванинский говор: *им. гьек1а*, *эрг. гьек1а-щу-д*, *гьек1а-щу-ди, род. гьек1а-щ-у – КП, дат. гъек1а-щ-лъу гьек1а-щу-лъу, афф. гьек1а-щ-во гьек1а-щу-КП-о.*

Аналогичные фонетические изменения происходят в основе при присоединении суффикса косвенной основы *–лълъи:* андийский говор: им. *йошк1а* «женщина*», эрг. йошк1а-л-ди, йошк1а-лълъ-ди, йошк1а-лълъи-ди*, *род. йошк1а-л-л1и <— йошк1а-лълъ-л1и <— йошк1а-лълъил1и, дат. йошк1а-л-лълъ-и-й йошк1а-лълъ-и-й*, *афф. йошк1а-л-лълъ-и- КП - о йошк1а-лълъи- КП* – о; гагатлинский говор: им. *ешк1а* «женщина», *эрг. ешк1а-л-дди <— ешк1а-лълъ-ди, ешк1а-лълъи-ди, род. ешк1а-л-л1и ешк1а-лълъ-л1и <— ешк1а-лълъи-л1и, дат. ешк1а-л-лъу, ешк1а-л-лълъ-л1и, ешк1а-лълъ-и-л1и, афф. ешк1а-л-лълъи-КП-о <— ешк1а-лълъ-и-КП-о;* рикванинский говор: им. *нуса* «невестка», *эрг. нусал-д—нуса-лълъ-д—нуса-лълъ-и-д, нуса-лълъ-и-ди, род. нуса-л-лI <— нуса-лълъ-лI нуса-лълъ-и-лI —нуса-лълъ-и-лIи, дат. нусал-лъ-и [й] нуса-лълъи-й, афф. нуса-л-лълъ-б-о <— нуса-лълъи- КП – о:* кванхидатлинский говор: *им. нуса, эрг. нуса-л-дд-и <— нуса-лълъ-ди, род. нуса-л-лIи нуса-лълъ-и-лIи, дат. нуса-лълъ-и-й, афф. нуса-лълъ-и-й-о нуса-лълъи- КП – о;* мунинский говор: *им. нуса, эрг. нуса-р-дди нуса-л-дди <— нуса-лълъи-ди, род. нуса-лI-и <— нуса-лълъ-лIи <— нуса-лълъ-и-лIи, дат. нуса-лълъ-и-й, афф.* нуса-лълъи-й-о нуса-лълъи – *КП* – о.

П.Т. Магомедова [7, с. 43], говоря о процессах перераспределения суффиксов косвенной основы, пишет: «Процесс перераспределения элементов (*ссу) щу, лълъи, лло//ла(о), до(а), ро(а),* образующих косвенную основу в именах существительных в андийских языках, по-видимому, происходил и происходит следующим образом. 1 этап: имена I и II класса, т.е. имена класса личности, образовывали косвенную основу при помощи элемента *–щу (ссу),* а имена класса вещей и животных – при помощи элемента *-лълъи.* 2 этап: а) имена I класса имеют в косвенных основах *-щу (ссу*); б) имена II класса и класса вещей *-лълъи',* в) имена класса вещей еще при помощи элементов *-лло (па), ро(*а), *до(а).* 3 этап: а) имена I класса образуют косвенную основу при помощи элемента *-щу(ссу);* б) имена II класса образуют косвенную основу при помощи элемента *-лълъи*\ в) имена класса вещей образуют косвенную основу при помощи элементов *лло(ло//ла), ра (ро), да(до).* Таким образом, в андийских языках наблюдается тенденция к переходу к такому этапу развития деклинационной системы, когда *-щу* и *лълъи* обслуживают имена личности, а имена остальных классов образуют косвенную основу посредством элементов *лло (ло, ла), ро (ра), до (да)».* По этому поводу В.В. Киквидзе [8, с. 356] писал о связи склонения «по принципу двух основ» со склонением указательных местоимений аварского языка *гъав* «этот», *гъов* «тот» (внизу), *дов* «тот» (по прямой), *лъов* «тот» (наверху).

Таким образом, в андийских языках форманты *ссу (щу)* и *лълъи* рассматриваются в специальной литературе в качестве суффиксов косвенной основы, так как за ними следуют и падежные окончания.

В аварском языке показатели *-сс* и *-лълъ* оформляют эргатив. Первый – в именах I грамматического класса, второй – в именах II грамматического класса и в именах неличных классов, например:

им. *ваццг1ал* «двоюродный брат» *гъоко* «арба»
эрг. ваццг1ал-а-сс *гъоко-й-а- лълъ*
род. ваццг1ал-а-сс-у-л *гъоко-й-а- лълъ-у-л*
дат. ваццг1ал-а-сс-е *гъоко-й-а- лълъ-е*

Как и в андийском языке, в аварском форма именительного падежа берется в качестве основы для формы основных и локативных падежей. Но в аварском эргатив образуется при помощи суффикс *-сс, -лълъ*, которые, как было сказано выше, возводятся к указательным местоимениям в эргативе (*вас-а-сс,* ср. *вас-ав* «мальчик», «сын»). В таком случае, надо полагать, что склонение является исторически переосмыслением семантики «мальчик этот» – «мальчик этому» – «мальчик этим», так как только при такой форме склонения форма номинатива идентична основе косвенных падежей.

Следует ли классифицировать элементы *-сс* и *-лълъ* в аварском языке в качестве суффиксов косвенной основы, тогда когда за ними не следуют падежные окончания, как это имеет место в андийских языках? Как отмечает М.Е. Алексеев [6, с. 23], «если учесть, что форманты *-асс* и -

алълъ, а также *-аз* во мн. числе, по существу являются показателями косвенной основы, вопреки распространенной традиции считать их формантами эргатива, то в качестве специальных суффиксов данного падежа следует выделять *-цца, - лълъа - д* и (при *-асс, -алълъ, -аз)* нулевой показатель». Видимо, в аварском языке представлена более древняя форма склонения, которая еще не потеряла связь с тем периодом, когда при формах типа «человек этот» склонялось только указательное местоимение, в то время как стержневое слово оставалось без изменения. В андийских языках, видимо, произошло слияние двух разных суффиксов эргатива местоимений, в то время как основа в них, как и в аварском, при словоизменении именно подобного круга форм остается без изменений.

Почти во всех андийских языках представлен суффикс косвенной основы *-у* (в некоторых работах его называют соединительным гласным). Данный суффикс имеет место в косвенной основе при различных гласных прямой основы: а) прямая основа на *-а,* косвенная основа на *-у: имаим-у - «отец», ила - ил-у – «мать», ц1ц1ек1а - ц1ц1ек1-у- «палец»;* б) прямая основа на *-у,* косвенная основа на *–у: к1оту - к1от-у* – «лошадь», *гьакъу – гьакъ-у - «дом», зубу – зуб-у – «день», зи[в]у - зи[в]-у – «корова», мигажу – мигаж-у – «борода»; в)* прямая основа на *-и*, косвенная основа на -у: *воцци - воцц-у* – «брат», йоцци - йоцц-у – *«сестра», йоши - йош-у – «девушка», варани - варан-у – «верблюд».* Как видно, суффикс косвенной основы *-у* принимают и явные заимствования, как *варани* «верблюд» и *гамущи* «буйвол».

В подобных примерах, видимо, следует говорить о том, что формы косвенных падежей образуются прямо от формы номинатива. В аварском им соответствуют формы типа: *ци – ци-* «медведь», *би – би-* «кровь», *к1одо – к1одо* – «бабушка». В некоторых случаях в аварском возможны параллельные формы с теми или иными суффиксами косвенной основы: *ци-ду-, би-ду-,* которые имеют равный статус в языке.

Суффикс косвенной основы -и представлен во всех андийских языках (имеется и в аварском языке): а) прямая основа на *-а,* косвенная основа на *-и-: гула - гулл-и – «пуля», курт1а - курт1-и – «молоток»;* б) прямая основа на *-у,* косвенная основа на *-и-: гъажу – гъаж-и* - «рука»; в) прямая основа на *-и,* косвенная основа на *-и-: михи – мих-и* - «шерсть», мочи – моч-и *«ветер».*

В данных примерах усматривается отсутствие суффикс косвенной основы, или образование основы косвенных падежей прямо от формы номинатива.

Суффикс косвенной основы –о представлен и в ахвахском языке [9, с. 58]. В аварском представлен достаточно широко (10: 56[1], 6: 16 и др.): а) прямая основа на *-а,* косвенная основа на *-о-: л1ерл1а* «масло» *– л1ерл1-о;* б) прямая основа на *-у,* косвенная основа на *-о-: геду - гед-о* – «кошка», къурру - къурр-о – *«лягушка»;* в) прямая основа на *-о,* косвенная основа на *-о-: к1вордо - к1вордо* – «трава», бок1ло - бок1ло - *«стул», исо - исо - «сыр».*

Суффикс косвенной основы -лло. В отличие от аффиксов – гласных, представленных в качестве показателей косвенной основы, комплексы звуков согласный + гласный в качестве суффиксов косвенной основы имеют нерегулярный, спорадический характер. Он встречается в весьма ограниченном количестве примеров: *инцци - инцци-лло* – «родник», *инчи – инчи-лло* – «яблоко», *гьигъи - гъи^{н}гъи^{н}и-лло* – «груша», *миц1ц1 - миц1ц1и-лло* – «язык». Как видно из примеров, большинство основ на гласный имеют конечный гласный *-и-.* Очертить круг имен, семантика которых требовала бы использование данного суффикса невозможно.

Суффикс косвенной основы *-до* ***как и суффикс косвенной основы*** *-лло-,* имеет менее частотное употребление, чем вокалические суффиксы косвенной основы: *ребццу-ребццу-до – «соха», гъинц1ц1у - гъинц1ц1у-до – «дверь», гъабу - гьабу-до – «уголь», гъиро - гьиро-до – «облако», «туча», релъо - релъо-до – «ночь».*

При основе номинатива на *-р* конечный гласный в большинстве случаев усекается: *квору - квар-до квору-до – «кувшин», хъиру - хъир-до <— хъиру-до - «песчаник», къиру - кьир-до къиру-до* – «мост».

М.Е. Алексеев [6, с. 72] говорит о выпадении *-у-* в косвенной основе у исконных слов, полагая, что это подтверждается заимствованиями типа *дару - дару-до* – «лекарство», в которых *-у-* не выпадает. Но, как видно из выше приведенных примеров, в андийском *-у-* выпадает не во всех исконных словах.

П.Т. Магомедова [7, с. 42] отмечает, что «элементы *лл-о* (анд.), *лу* (авар.), *ло* (кар., ахв.), *ла* (ботл., тинд., чам., годоб.), *ро* (ахв., авар.), *ра* (ботл., чам., годоб.), *до* (анд.), *ду* (авар.), *да* (чам.) образуют косвенную основу только от имен класса вещей». На материале андийского языка И. Церцвадзе [3, с. 142] делает вывод о том, что исторически данные элементы указывали на грамматический класс имени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Дирр А.М.* Краткий грамматический очерк андийского языка // СМОМПК. Вып. 36, отд. 4. Тифлис, 1906.
2. *Dirr A.M.* Einfurung in das Studium der Kaukasichen Sprachen. Leipzig, 1928.
3. *Церцвадзе И.И.* Андийский язык: Грамматический анализ с текстами. Тбилиси, 1965.
4. *Бокарев Е.А.* Цезские (дидойские) языки Дагестана. М., 1959.
5. *Гудава Т.Е.* Консонантизм андийских языков. Тбилиси, 1964.
6. *Алексеев М.Е.* Сравнительно-историческая морфология аваро- андийских языков. М., 1988.
7. *Магомедова П.А.* Основные вопросы склонения в андийских языках в сравнительном аспекте // Именное склонение в дагестанских языках. Махачкала, 1979.

Философские науки

УДК 316.7

Дюжиков Сергей Александрович

доктор философских наук, доцент Южного Федерального университета
editor@hist-edy.ru

Dyuzhikov Sergey Aleksandrovich

Doctor of Philosophy, Associate Professor of Southern Federal University
editor@hist-edy.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВА В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF THE STATE ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL SERVICES MARKET

В статье обосновывается, что социокультурный подход дает возможность выявить долговременные культурные и социальные основания позиционирования российского государства в сфере образования в условиях формирования рынка образовательных услуг

The article substantiates that the sociocultural approach helps determine the long-term cultural and social bases for the positioning of the Russian state in the field of education in the context of educational services market formation.

Ключевые слова: **образовательные услуги, образование, рынок образовательных услуг, социокультурный подход, ценности.**

Key words: **educational services, education, educational services market, sociocultural approach, values.**

В современной России образование выступает в качестве главного элемента интеграции российского социума и сохранения его социокультурного опыта, способствуя социальной стабилизации и профилактике этноконфессиональных, социальных и культурных конфликтов. Однако важнейшая роль системы образования состоит в воспроизводстве культуры, что побуждает нас при анализе всех тех проблем, с которыми сталкивается система образования в современном обществе, обратиться к социокультурному подходу.

В центре внимания социокультурного подхода находится проблема воспроизводства и трансляции культурных ценностей, выступающих в качестве комплекса определенных характеристик конкретного общества и выражающихся в поведенческих и мировоззренческих установках его представителей. Социальные параметры, укорененные в культуре социума, в отличие от особенностей индивидуального сознания, обладают несравненно большим значением при формировании социально значимых ценностей.

В рамках социокультурного подхода важнейшее значение придается категории ценностей, в которой отражается существующая плотная связь культуры и социального субъекта, в своей деятельности руководствующегося специфическими ценностными и нормативными установками, присущими определенной культуре. Социальность и субъективность ценностей обусловлена тем, что само ценностное восприятие становится возможным посредством осмысления.

Феномен образования объясняется социокультурным подходом как формой человеческой культуры, направленной на трансляцию и усвоение культурных ценностей, следовательно, предметом обучения являются культурные ценности. Б.С. Гершунский видит в культуре проявление на высшем уровне профессиональности и образованности личности [1].

Следовательно, рассматривая феномен образования через призму социокультурной концепции, можно сделать вывод о направленности образовательного процесса прежде всего на эффективное усвоение индивидом набора ценностей и нормативных установок, характерных для определенной культуры, причем они должны быть усвоены на таком уровне, чтобы они превратились в поведенческие механизмы, которыми индивид будет руководствоваться в своей повседневной жизни. А значит, образование представляется нам как специфический вид культурной деятельности, направленный на воспроизводство «общественного человека», существующего в рамках определенной социокультурной среды и отличающегося консенсусом внутренних ценностных ориентаций с той системой ценностей, которая задана конкретным обществом. В этом контексте основной задачей образовательного процесса становится формирование социальной личности, адаптированной к условиям определенного общества, тогда как трансляция непосредственно дисциплинарных знаний отходит на второй план. В качестве важной социетальной функции образования выступает и воспроизводство культуры и культурных ценностей, поскольку, как отмечал Р. Мертон, в понятие социетальной функции входит обеспечение самосохранения и саморазвития индивида в рамках социума, а также возможность эффективного реагирования индивида на внут-

ренние потребности и воздействие извне [2].

Демократизация российского общества, последовавшая за социально-политическими и экономическими реформами начала 1990-х гг., способствовала актуализации проблемы компромисса между параметрами социального развития и развития системы образования, поскольку именно в трансформационный период выявилось существенное несоответствие между динамикой стремительной модернизации, происходившей в политической и экономической сферах социальной жизни, и системой образования, в целом остававшейся без изменений и ориентировавшейся на ценностно-нормативный пласт, заложенный еще в советский период. Подобная дифференциация общества и системы образования представляет собой крайне серьезную опасность для успешного социокультурного и социально-экономического развития страны.

Ценностные установки конкретных социальных групп и прослоек трансформируются в единый общенациональный аксиологический комплекс, который Б. Гершунский называет интегральным менталитетом социума. По мнению исследователя, важнейшими функциями образования являются формирование и преобразование менталитета: «Именно множественность общественных менталитетов в одном и том же социуме заставляет ввести и использовать, наряду с категорией «общественный менталитет», еще более масштабную категорию – «интегральный менталитет социума», «...менталитет социума отражает те инвариантные характеристики индивидуальных и общественных менталитетов, которые дают наиболее общие и достаточно стабильные во времени представления о духовном мире, ценностных приоритетах и мировоззренческих установках всего народа, образующего данный социум, его мотивационных устремлениях и потенциальной поведенческой активности» [3].

В то же время следует отметить, что данный процесс, который предполагает и взаимное проникновение и влияние образования и социума, сохраняет и воспроизводит интегральный менталитет социума. Также происходит регулярное сохранение и воспроизводство менталитета в процессе воспитания и образования подрастающего поколения, при этом оказывая соответствующее влияние на саму систему образования, ее специфику, и, в результате, на собственно национальные традиции образования. Следовательно, важнейшую роль в оптимизации образовательного процесса играет единство таких его компонентов, как рациональные, связанные с обучением непосредственным знаниям и навыкам, и ментальные, направленные на воспитание последующих поколений в определенной культурной традиции [4].

Свободное конъюнктурное регулирование рынка образовательных услуг требует открытости образования и гарантирует ее. «Открытая» модель образования предполагает ее доступность разнообразным внешним влияниям, отсутствие информационных и бюрократических барьеров, наличие единства или, по крайней мере, общности стандартов и программ в рамках европейского и глобального образовательного пространства, обмен преподавательскими кадрами и студентами и т.д.

Противоположную сторону дихотомии составляет позиция, которую можно обозначить здесь как «традиционалистскую» и согласно которой российское государство всегда выступало и должно выступать впредь как главный и единственный субъект, определяющий направление развития образования, модель этого развития и его принципиальные характеристики; как субъект финансирования образования, разработчик стратегии его развития, монопольный субъект воспитательного и идеологического заказа, единственный носитель административных и контрольных функций в сфере образования. В условиях глобализации и информатизации общества такая модель предполагает известную степень закрытости образования, его ориентацию на госзаказ, а не на текущие потребности рынка. В этой концепции государство, политическая воля правящей элиты полностью детерминирует деятельность образования, администрирует и контролирует его на основе применения всей мощи своего властного ресурса. При этом исключается какая-либо возможность равного конкурирования государства с любой силой или структурой: эксклюзивная, монопольная позиция государства в сфере образования не допускает этого.

Как отмечает видный российский теоретик образования А.П. Валицкая, основной причиной катастроф XX в., которые по-прежнему остаются актуальной философско-культурологической темой, являются вовсе не производственно-экономические факторы, а прежде всего социокультурные и психологические, речь идет о развитии глобального антропного кризиса, вызванного отставанием духовно-нравственного развития человечества от научно-технического прогресса. Социокультурные корни социально-экономических и нравственных деформаций тесно связаны с наличными деформациями образования. Современное образование создает и культивирует в сознании людей идею господства технократической и социальной рациональности в ущерб развитию подлинных сущностных сил человека: чувственно-интеллектуальных, эстетических и нравственных.

Философско-мировоззренческое содержание этого процесса прекрасно видели многие социальные мыслители XX в. Согласно М. Хоркхаймеру и Т. Адорно, рациональность под именем просвещения направлена на власть и обладание. М. Фуко и другие философы постмодерна рассматривают современное образование как часть репрессивно-карательной системы общества, функция которой состоит в закреплении на уровне формирования личности культурной эксклюзии всех тех установок и моделей, которые не вписываются в унифицированный стандарт технократической рациональности [5].

Глобально-цивилизационные факторы кризиса современного образования не исчерпывают, однако, социокультурных причин, в силу которых неизбежно и необходимо реформирование образования в России. Ряд внутренних, российских социокультурных факторов, делающих необходимым реформирование, начинается с острой потребности общества в создании и межгенерационном воспроизводстве новой культурной идентичности, и в этом процессе ключевую роль должно сыграть образование. В настоящее время культурная идентичность россиян находится в болезненном процессе формирования, сложность которого усугубляется радикальным изменением социальных условий существования, «неспособностью значительной доли населения к социальной адаптации на основе привычных норм и ценностей культуры» [6]. Однако в силу инертности культурных процессов новые нормы и ценности все еще не могут вписаться в сознание и психологию россиян, и «непродвинутая ментальность» [7] по-прежнему препятствует эффективности реформ, а идентификационные трудности и проблемы досаждают людям больше, чем материальные [8]. Образование является основным институтом социокультурного воспроизводства, и качество выполнения им своих функций является важным фактором формирования и укрепления культурной идентичности.

Для реального повышения интеллектуального потенциала современного российского общества, престижа страны в мировой науке, технологии и экономике требуется и инновационная переориентация самой отечественной системы образования во всех аспектах. Поскольку же существует очевидная разница между традициями образовательной системы и инновационной деятельностью, необходима коренная смена самой направленности образования, что само по себе является уже кардинальной социокультурной трансформацией.

Так, общество в лице его властных элит репрезентирует момент социальной значимости инноваций, а образование воплощает момент их интеллектуальной и культурной значимости. Наконец, как институт, формирующий личность, образование ответственно за развитие у личности не только способности к инновативному мышлению, но и тех культурных и мировоззренческих установок, которые направлены на принятие инновации, а не на ее отторжение. Таким образом, проблема инновационного образования – это в значительной мере и социокультурная проблема.

Еще одна группа социокультурных проблем, существующих вокруг современного образования как в России, так и за ее пределами, связана с масштабными процессами детрадиционализации межличностных отношений и общественного мировоззрения. На это обращает внимание Е.А. Смирнов. В обществе нарастающего отчуждения, когда секуляризационные процессы подрывают способность церкви транслировать духовные ценности, а кризис института семьи приводит к сокращению ее воспитательных функций, институт образования должен взять на себя и ту роль в процессе формирования человеческих качеств личности, которую ранее выполняли указанные институты [9].

Постсовременное общество порождает радикальные перемены в культурном статусе образования. Энциклопедизм в принципе невозможен, а главное – несовместим с социальной успешностью. Знание усложнилось и специализировалось настолько, что у современного человека рано или поздно возникает проблема выбора – либо образованность с присущей ей «классической» компонентой и глубокими основами профессиональных знаний, либо тот минимум, который обеспечит успех в обществе и социальный статус. Парадигма целей сменилась парадигмой ролей, обеспечивающих включение в социокультурное пространство. Как отмечал Ж.-Ф. Лиотар, функциональность университетов заключается в том, что они поставляют обществу игроков, способных выполнять самые различные «роли на практических постах, которые требуются институтам» [10].

Серьезной проблемой социокультурного характера было и остается отсутствие гармоничной соотнесенности естественнонаучной и духовно-гуманитарной картин мира, формируемых современным образованием. Естественнонаучное знание не может подаваться и усваиваться вне связи с человеческой субъективностью, с ее смысловыми и ценностными ориентациями. Важнейший факт науки – присутствие в ней человека не только как творящей и познающей силы, но и как силы целеполагающей и соотносящей результаты научного поиска с ценностями и смыслами человеческого существования в мире. Подача и усвоение научного знания должны быть «понимающими» в

веберовском смысле, т.е. в смысле сознающего присутствия человека как субъекта. Для этого необходима ориентация на интеграцию образования, соединение в нем разобщенных на современном этапе знаниево-рациональных и ценностно-культурных компонентов. При отсутствии единства этих компонентов в практике самих институтов образования и в концепции образовательной деятельности не представляется удивительным имеющийся на сегодняшний день результат: система образования воспроизводит фрагментированную личность с технократически ориентированным мировоззрением, с бедным эмоциональным миром и низким общекультурным уровнем. Это продукт дидактической педагогики, построенной на универсализации и абсолютизации дидактики преподавания математических и естественнонаучных предметов.

Важнейшую функцию в процессе образования выполняет преподавание социально-гуманитарных дисциплин. А.П. Валицкая подчеркивает, что менталитет, как обусловленное национальной спецификой мировоззрение и мироощущение, производит и соответствующую специфику образовательного процесса, которая не может быть отождествлена лишь с рациональным, знаниевым, содержанием образовательных программ. Разумеется, трансляция культурных ценностей не сводится лишь к практике образовательной системы, однако в последней она приобретает определенные цели и становится управляемой. В зависимости от соответствия системы образования конкретному культурному типу, может быть замедлено или, наоборот, ускорено развитие как конкретной цивилизационной и национальной общности, так и человеческого общества в глобальном масштабе. В свое время К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что сама система образования представляет собой «продукт длительного исторического развития нации, который нельзя заимствовать у других народов» [11].

Можно выделить три ключевых типа отношения к образовательному процессу. Первый тип характеризуется отсутствием зависимости ценности человека от его образования и личных качеств, поскольку образование обладает значением лишь в той степени, в какой предполагает усвоение определенных профессиональных навыков. Следовательно, при данном типе отношений отсутствует социальная мотивация к труду и мотивация к дальнейшему повышению квалификации, а также и мотивация к совершенствованию профессиональных навыков.

Второй тип отношения предусматривает востребованность обучения, тогда как образование выступает в качестве способа повышения цены товара (рабочей силы), и, тем самым, само приобретает цену, в то же время превращаясь в своего рода сферу услуг в области обучения. Что же касается третьего типа, то для него характерно отношение к человеческой личности как к приоритетной ценности, образование же служит для ее развития, следовательно, также характеризуется высокой ценностью. При данном типе наиболее важной задачей образовательного процесса становится формирование творческой личности с гибким мышлением и способностью к самообучению. Образование приобретает черты непрерывности, поскольку человек в постиндустриальном обществе вынужден учиться постоянно, чтобы адаптироваться к постоянным изменениям в культурной, технологической, экономической сферах жизнедеятельности общества. Отметим, что происходит и наполнение ценностным смыслом мотивационных установок человека в отношении образования, которые диктуются требованиями существующей социально-экономической системы, задаются определенные ориентиры для дальнейшего развития эффективной и гибкой образовательной системы, способной адекватно адаптироваться к любым изменениям в обществе. Следует сказать, что ввиду многочисленности вызовов, остро стоящих перед современной российской системой образования, необходимо приведение ее в состояние, адекватное международным стандартам, что в дальнейшем будет способствовать развитию новых социально-экономических отношений, в которых приоритетное место будет занимать свободная индивидуальность, личность как основная ценность общества. К сожалению, те подходы к проблеме реформирования отечественной системы образования пока вполне вписываются лишь в рамки классической парадигмы, что подразумевает их несостоятельность в современных условиях и, следовательно, существенное отставание России от развитых государств как в экономическом, так и культурном отношении.

Таким образом, данная проблема зависит не от конкретных предложений, а от тех мировоззренческих позиций, которые разделяют основоположники концепций его реформирования в рамках классической парадигмы. Мы хотим отметить, что ни один из них так и не вышел за рамки технократизма, т.е. данные концепции находятся на уровне тридцати-сорокалетней давности. Следовательно, предлагаемые ими концептуальные модели совершенно не способны произвести качественную модернизацию отечественной системы образования в контексте современного постиндустриального общества [12].

Мы хотим отметить, что в качестве ключевой социокультурной задачи современной образовательной системы выступает ее переориентация от индустриальной к постиндустриальной стра-

тегии развития, в основе которой должна находиться ценность человеческой личности как таковой и ее потребностей в саморазвитии и самореализации. В свою очередь, данная стратегическая задача предполагает существенную гуманизацию образования, достигаемую в том числе и посредством дальнейшей интеграции рациональных и ментальных компонентов в образовании, выработки творческого и самостоятельного мышления.

И так можно сделать вывод, что модернизация отечественной образовательной системы выступает в качестве актуальной задачи российского общества, поскольку очевидна необходимость ее реформирования в контексте перехода к рыночной экономике и дальнейшего успешного существования в условиях постиндустриального общества. Поэтому в сфере реформирования образования, выработки стратегии его дальнейшего развития важнейшее значение имеют не столько экономические и геополитические, сколько социокультурные приоритеты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 2002.
2. *Мертон Р.* Явные и латентные функции // Структурно-функциональный анализ в современной социологии / под общ. ред. А.Г. Здравомыслова. М., 1968.
3. *Гершунский Б.С.* Менталитет и образование. М., 1996.
4. *Каган М.С.* Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. URL: www.anthropology.ru (дата обращения 23.12.2012).
5. См: *Валицкая А.П.* Российское образование: Модернизация и свободное развитие // Педагогика. 2001. № 7.
6. *Фельдштейн Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. 1998. № 1.
7. См.: *Гальцева Р.* Тяжба о России. На рубеже столетий // Новый мир. 2002. № 8.
8. *Федотова В.Г.* Глобализация и российская идентичность // Глобализация и перспективы современной цивилизации. М., 2005.
9. *Смирнов Е.А.* Диалог власти и образования в условиях постсовременности // Диалог в образовании: сборник матер. конф. Сер. “Symposium”. Вып. 22. СПб., 2002.
10. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб., 1998.
11. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1998. Т. 1.
12. *Петракова И.В., Сумарокова С.Ю.* Роль и место высшего образования в современном постиндустриальном обществе // Совет ректоров. 2008. № 10.

УДК 316.7

Кумыков Ауес Мухамедович

доктор философских наук, профессор кафедры философии Кабардино-Балкарского государственного университета
editor@hist-edy.ru

Kumykov Aues Mukhamedovich

Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy of Kabardino-Balkarian State University
editor@hist-edy.ru

КОНФИГУРАЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

CONFIGURATION OF SOCIAL MEMORY MANIFESTATIONS IN THE CHARACTERISTICS OF THE NATIONAL HISTORICAL PROCESS

В статье отмечается, что социальная память выступает как сложный самоорганизующийся процесс отбора, сохранения и воспроизводства в социальных системах информации о прошлом опыте деятельности и человеческих отношений. Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса в виде ее циклически-волновой природы свидетельствует, что периодически утраченное содержание памяти может возвращаться в историю в переработанном виде, откликаясь на запросы эпохи.

Ключевые слова: **социально-философская рефлексия, конфигурация проявления, социальная память, исторический процесс, циклы истории.**

The article notes that social memory acts as a complex self-organizing process of selection, preservation and reproduction of information on the past experience of activities and human relations in social systems. The cyclic wave nature of configuration of social memory manifestation in the characteristics of the Russian historical process is the evidence of the fact that occasionally lost memory contents can be reverted to the history in the revised form responding to the demands of the epoch.

Key words: **social and philosophical reflection, manifestation configuration, social memory, historical process, cycles of history.**

Социальная память – одна из форм бытия общества и личности, когда обращенность человеческого разума в будущее обуславливает постоянную актуализацию тех или иных пластов индивидуальной и коллективной памяти. Вопрошание памяти является онтологической потребностью, удовлетворение которой дает возможность обществу и человеку выбирать способы и пути решения современных задач.

Вся мировая история свидетельствует, что интерес к опыту прошлого обостряется в эпохи социальных потрясений и катаклизмов, когда человек и общество пытается найти логику и смысл в череде событий и перемен. Социокультурные и политические проблемы современной российской действительности придают этому особую остроту: политическое и юридическое сведение счетов с прошлым; критика официальных версий истории и возвращение на поверхность вытесненных воспоминаний; смена идеологии забвения идеологией памятования и национально-культурного наследования и преемственности культур; активное развитие мемориальных практик и генеалогических изысканий; повышенное внимание к сбору архивов и открытию «памятных мест» – все это является свидетельством того, что перед обществом стоит ощутимая потребность в формировании системы представлений и идей, репрезентирующих «коллективную память» народа [1].

Социологи Е. Рождественская и В. Семенова исходят из того, что моменты активации и кристаллизации коллективной памяти имеют временно-ограниченный характер, затухая и разгораясь в определенных точках, значимых с позиции мемориального сообщества. Некоторые «точки» имеют непосредственное отношение к событию прошлого, другие приобретают символическую значимость, вплетаясь в последующие события, в историю «после», конструируя, таким образом, некоторый континуум на протяженности «прошлое – настоящее». При этом многое зависит от форм коллективного межличностного взаимодействия на этом временном отрезке [2].

Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса обусловлена во многом тем, что она рассматривается как структура удержания прошлого в настоящем, направленная на конструирование культурного пространства и времени, смысл которой задается различием воспоминания и забвения. Образы прошлого конструируются и заново воссоздаются во взаимодействии людей, а сама память связана с дифференциацией прошлого и будущего.

Поскольку память выступает «хранителем прошлого» и вместилищем информации о минувшем, то сюжеты, в которых раскрывается память, зачастую связаны с ее утратой или же с ностальгией по прошлому, для многих утраченному. И.Ю. Соломина недаром постулирует, что социальная память включает в себя не только процессы вспоминания, но и забывания. Забывание при этом

имеет социальный характер. Под социальным забыванием (амнезией) мы понимаем расстройство памяти, при котором происходит забывание, т.е. утрата социальной памятью способности запоминания [3].

Отечественные историки, характеризуя историческую память и забвение, обращают внимание на то, что людям свойственно забывать одни события и преувеличивать значимость других, т.е. актуализировать их. Смысл событий зависит от того, как люди определяют их причины и следствия, ведь историческое сознание не знает точных рецептов определения взаимозависимости явлений. В той или иной степени суждения о прошлом окрашены в тона мировоззренческих или идеологических предпочтений: конфессиональной принадлежности, сочувствия тем или иным социальным доктринам и политическим теориям, приверженности определенным теориям развития общества.

Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса связана и с тем, что различные виды исторического опыта содержат некоторые постоянные, неизбежные моменты человеческой деятельности – чувственный опыт, включающий в себя непосредственные чувственно-визуальные впечатления, переживания субъекта, полученные им при созерцании социально-событийной конкретики; практический опыт, т.е. опыт конкретной, прямой деятельности по преобразованию элементов социального целого, выражающийся в формировании определенных навыков, реальных способностей к более или менее результативным акциям в указанных выше сферах социальной практики; опыт в виде накопленных знаний об устойчивых тенденциях общественного развития и социально-преобразующей деятельности.

Выявление характеристик циклов отечественного исторического процесса показывает, что найденный русским человеком способ выживания в сложных природно-климатических, географических и геополитических условиях получал отражение в «державной идеологии» – теоретическом обосновании необходимости могучего государства, обеспечивающего защиту от внешней угрозы, постоянное приращение эффективных территорий, а также централизованное распределение ограниченных средств существования в интересах выживания России как целого [4].

Циклически-волновая природа проявления социальной памяти во многом обусловлена ее культурными функциями, среди которых такие, как а) аккумулирование прямых (выраженных в императивных установлениях, ценностях, нормах) и опосредствованных (опредмеченных в предпочитаемых и допустимых технологиях и продуктах социально значимой деятельности) способов поддержания и обеспечения социальной интегрированности людей в устойчивых организационно-деятельностных формах; аккумуляция локальных культурных черт и на уровне устойчивых социальных коллективов, и в личностной культурной специфике индивидов; трансляция культурных норм от поколения к поколению через процессы социализации и инкультурации.

В свою очередь, природа проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса может быть объяснена тем, что существуют разнообразные схемы и концепции российских циклов (А. Янов, А. Ахиезер, В. Пантин, В. Лапкин, Р. Вишневский, С.А. Нефедов, В. Пастухов, В. Цимбурский, Д. Драгунский, Э. Кульпин, А. Фурсов, Ю. Пивоваров, А. Зубов). Н.С. Розов обращают внимание на то, что социально-политические изменения в российской политической истории одновременно происходили в двух главных измерениях. Первое измерение («ось X» в декартовой системе координат) – это «геополитический успех при социальной стабильности». Повышение значений этой переменной происходит при военных победах и присоединении территорий, расширении могущества и влияния державы, росте престижа на международной арене при внутренней стабильности, высокой легитимности власти и политического режима, широком принятии населением государственной или общенациональной религии или идеологии. Соответственно, снижение значений такого успеха происходит при военных поражениях и геополитических провалах, падении внешнего престижа державы и внутренней легитимности власти, росте социальных волнений вплоть до бунтов, мятежей и революций (смута), широкой дискредитации общенациональной религии или идеологии [5].

Характеризуя основные социальные процессы, определяющие алгоритм изменения социальной памяти в современном обществе, Д.А. Аникин выделяет информатизацию и глобализацию, поскольку именно они определяют распад традиционных социальных субъектов и возникновение усложненной картины социального пространства. В процессе глобализации, имеющей экономическую подоплеку, на смену государствам в качестве агентов социального пространства приходят транснациональные корпорации, лишенные жесткой привязки к определенной географической территории, национальным особенностям и культурным навыкам, что приводит к наложению контуров различных социальных групп в пространстве социальной памяти. Кризис национальных государств под давлением процессов информатизации и глобализации вызывает к жизни необходи-

мость пересмотра и того типа памяти, который концентрировался вокруг истории отдельного государства и вдохновлялся национальными ценностями. На смену национальной памяти постепенно приходит память единого мирового сообщества или тех социальных институтов, которые принимают на себя функцию репрезентации мирового сообщества в определенных сферах человеческой деятельности [6].

Другие авторы обращают внимание на то, что чувствуют люди в определенные периоды исторического развития. Так, историк и политический философ Д.Е. Фурман пишет, что в условиях загнивающих авторитарных режимов «людей охватывают тоска, отчаяние и отвращение. В яркой форме это – чувства «критически мыслящего меньшинства», но в той или иной степени и выражаясь в разных идеологических формах, они постепенно распространяются в очень широких слоях. Они прячутся за конформизмом и цинизмом и разъедают режим изнутри». Так было при позднем царском режиме. Так было при поздней советской власти. Схожие чувства стали формироваться при путинской «стабилизации». Этот цикл чувств – психологический компонент наших циклов политического развития, которые каждый раз вели к срыву открывавшихся возможностей постепенного перехода к демократии, превращению провозглашенной в не готовом к ней обществе демократии в анархию и возвращению авторитаризма. Это – цикл чувств, соответствующий неготовности общества к жизни в правовой демократической системе. Революции у нас оказывались механизмом возвращения к авторитаризму и задержки движения к демократии (если использовать термин наивной горбачевской эпохи, они были механизмами торможения). Полностью избавиться от цикличности наших общественных настроений нельзя, да и не нужно. Как за судорожной общественной активностью конца 1980-х – нач. 1990-х гг. естественно следовали мертвенные нулевые годы, так за путинской «стабильностью» должен следовать новый всплеск эмоций и активности [7].

Таким образом, социальная память выступает как сложный самоорганизующийся процесс отбора, сохранения и воспроизводства в социальных системах информации о прошлом опыте деятельности и человеческих отношений. Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса в виде ее циклически-волновой природы свидетельствует, что периодически утраченное содержание памяти может возвращаться в историю в переработанном виде, откликаясь на запросы эпохи.

Циклически-волновая природа проявления социальной памяти обусловлена тем, что периоды активизации коллективной памяти имеют непосредственное отношение к событиям исторического прошлого и приобретают символическую значимость, вплетаясь в последующие события. Образы прошлого конструируются и заново воссоздаются во взаимодействии людей, а сама память связана с дифференциацией прошлого и будущего.

Поскольку память выступает «хранителем прошлого» и вместилищем информации о минувшем, то сюжеты, в которых раскрывается память, зачастую связаны с ее утратой или же с ностальгией по прошлому. В итоге социальная память включает в себя не только процессы вспоминания, но и забывания. Смысл событий зависит от того, как люди определяют их причины и следствия, ведь историческое сознание не знает точных рецептов определения взаимозависимости явлений. В той или иной степени суждения о прошлом окрашены в тона мировоззренческих или идеологических предпочтений: конфессиональной принадлежности, сочувствия тем или иным социальным доктринам и политическим теориям, приверженности определенным теориям развития общества.

Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса связана также с тем, что различные виды исторического опыта содержат некоторые постоянные, неизбежные моменты человеческой деятельности – чувственный опыт, включающий в себя непосредственные чувственно-визуальные впечатления, переживания субъекта, полученные им при созерцании социально-событийной конкретики; практический опыт, т.е. опыт конкретной, прямой деятельности по преобразованию элементов социального целого, выражающийся в формировании определенных навыков, реальных способностей к более или менее результативным акциям в указанных выше сферах социальной практики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. См.: *Лебедева Г.В.* Память и забвение как феномены культуры: автореф. дис. …канд. филос. наук. Екатеринбург, 2006.
2. *Рождественская Е., Семенова В.* Социальная память как объект социологического изучения // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2011, № 6.
3. См.: *Соломина И.Ю.* Социальная память: структура и феномены: автореф. дис. …канд. философ. наук. Самара, 2005.

4. *Новиков А.В.* Российская модель экономического развития и институт власти // Проблемы современной экономики. 2005. № 1-2.
5. *Розов Н.С.* Цикличность российской политической истории как болезнь: возможно ли выздоровление? // Полис. 2006. № 2.
6. См.: *Аникин Д.А.* Пространство социальной памяти: автореф. дис. …канд. филос. наук. Саратов, 2008.
7. *Фурман Д.* Плохой сценарий // Независимая газета. 2010. 9 июня.

УДК 122/129

Мякинников Сергей Петрович

кандидат философских наук, доцент кафедры философии Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева
editor@hist-edy.ru

Myakinnikov Sergey Petrovich

PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev
editor@hist-edy.ru

НА ПУТИ ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ИНВАРИАНТОВ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЗАПАДА И ВОСТОКА К ИНТЕГРАЦИИ ИХ КОМПОНЕНТОВ

Рассмотрен экологический тип мировоззрения Востока – природоцентризм. Показана бесперспективность радикального (традиционного) природоцентризма как экологического варианта мировоззрения общества. Указано на антиэкологизм и природофобность антропоцентристского мировоззрения Запада. Предложено формировать мировоззрение экологического холизма, рассматриваемого в качестве вариации умеренного природоцентризма.

Ключевые слова: **мировоззрение, Запад, Восток, натурцентризм, антропоцентризм, экологическое мировоззрение, экоцентризм.**

ON THE WAY FROM THE ENVIRONMENTAL INVARIANTS OF THE WORLD VIEW OF THE WEST AND THE EAST TO THE INTEGRATION OF THEIR COMPONENTS

The ecological type of the East world view, natural centrism, has been considered. The hopelessness of radical (traditional) natural centrism as an ecological variant of a society's world view has been shown. The anti-ecologism and nature phobia of anthropocentric world view of the West have been analyzed. It is suggested to shape the outlook of ecological holism, viewed as a variation of moderate natural centrism.

Key words: **world view, the West, the East, natural centrism, anthropocentrism, ecological world view, ecocentrism.**

Особый интерес представляет специфика современных экологических отношений на уровне мировоззрения в глобальном масштабе. Для ее выяснения, как нам представляется, подойдет типология, в которой социальное мировоззрение разделяется на западное и восточное (распространенная в литературе). В то же время, в этой литературе почти ничего не говорится об экологической специфике того и другого.

В качестве противовеса мировоззрению Запада часто рассматривают мировоззрение Востока [1, с. 7]. Нас интересует слабо исследуемая экологическая сторона такого противопоставления. Восточный традиционный (радикальный, крайний) натурцентризм предстает как альтернативный западному антропоцентризму тип мировоззрения, определяющий принципиально отличающийся от последнего характер отношения людей и природы. Натурцентристское мировоззрение понимается как философская позиция относительно взаимосвязи природы с человеком, обществом, о месте человечества в природе, обуславливающая полностью не утилитарную, не преобразующую жизнедеятельность людей при полном подчинении познанным природным законам, характеризующуюся органическим слиянием человеческого социума жизни индивида и природы, где высшей ценностью и субъектом провозглашается природа, а общество и социодуховная сущность человека, лишенные самоценности, признаются ценными только когда они целиком следуют природе во всем и проповедуют (морально-правовой) образ жизни, отображающий гармонию в природе.

В свою очередь, мировоззрение антропоцентризма определяется нами как философская позиция относительно взаимосвязи человека, общества с природой, значения природы для индивида, всего человечества, обуславливающая соответственную познавательную теоретическую и практическую прагматическую, безмерно преобразующую биогеосферу деятельность, для которой характерно выраженное противопоставление людей и природных структур как объектов человеческой манипуляции, где высшими ценностями провозглашаются человеческий социум и человек, использующие природу для удовлетворения своих потребностей и исключается самоценность природы, отсутствует распространение на отношения с ней этико-правовых нормативов.

Противостояние этих мировоззренческих позиций наглядно демонстрирует представление о натурцентризме западных мыслителей. Например, В. Шлейермахер под натурализмом понимает «опознание мира, которое ограничивается стихийной множественностью, без представления о личном сознании и воле отдельных элементов» [2, с. 190]. В другом месте своей работы он признается, что натурализмом для него служит множество религиозных культов природы, объединенных в «безличный политеизм». Тем самым, натурализмом он считает тип религиозного мировоззрения, присущий сознанию отсталых народностей и народов. Это язычество почти первобытно-общинного уровня, которое характеризуется еще не антропоморфным многобожием, а обезличен-

ными стихиями природы, природоморфными силами, наделенными сверхъестественными свойствами. Иными словами, природные стихии в представлениях людей обретают мистические качества всемогущества и предстают людям в образе неких высших, духовных сущностей, правящих миром.

Мировоззрение традиционного восточного натурцентризма считается наиболее древним. Его зарождение замечается еще в архаическую эпоху. Присущий первобытной общине наивно-стихийный натурцентизм переносит многие свои характерные черты через культурные традиции Древнего мира на современный Ближний Восток и в Азию. Общими, наиболее экологически значимыми чертами натурцентристского мировоззрения традиционного Востока, на наш взгляд, являются:

− идея осознания неизбежной зависимости от природы;
− принцип натурмонизма;
− толерантность как экологическая характеристика мировоззрения;
− принцип целостности и взаимообусловленности.

Суть идеи осознания неизбежной зависимости от природы в признании обязательности уважительного отношения ко всему живому по причине того, что люди и другие живые существа населяют одно пространство планеты, в котором тесно взаимосвязаны. И если пострадают одни организмы, то, из-за нарушения природных закономерностей, связей, ущербными могут оказаться другие (в том числе и сам человек). Отсюда неизбежное следование правилу равнозначного отношения ко всем живым созданиям. Это отношение не исключает деятельность, а лишь меняет ее характер. Деятельность обязательна в качестве средства решения экологических проблем, если она обрамляется этическими предписаниями обращения с живым, т.е. отказывается от насильственного, репрессивного воздействия на структуры биосферы и делает человека духовно предрасположенным к экологически приемлемому поведению. Эта идея заставляет задуматься о том, что конец света для Homo Sapiens легко может наступить уже завтра, вслед за уже наступившем концом света для многих видов вымерших растений и животных. Это означает, что, даже с эгоистических соображений, современный человек должен избавиться от своих неразумных потребностей, реализуемых посредством природоразрушающих действий. Идея осознания неизбежной зависимости от природы есть один из краеугольных камней этики натурцентризма, природофильного мировоззрения, которое может позволить сформировать экологически оправданное общество. В Китае эта идея воплощается в принципе «У-вэй», а Индии в принципе «Ахимсы».

Одним из вариантов восточного мировоззрения природоцентризма выступает натурмонизм или природное единство мира. У других авторов натурмонизм предстает принципом мировоззрения [3, с. 94]. Мировоззрение, базирующееся на принципе натурмонизма, сосредотачивается на рассмотрении природы универсалией, объясняющей все сущее. С древних времен в мировоззрении «востокоидов» природа есть самоценная, саморазвивающаяся и самодостаточная субстанция бытия мира. Законы природной целостности имеют универсальный статус для всего мира, в том числе и для общества. Развитие последнего, по этой причине, будет успешным только в случае формирования им законов, которые не идут в разрез с законами природы и оказываются их отдельными проявлениями.

В натурмонизме субстанцией бытия мира выступает природа, понимаемая в широком смысле слова (как Вселенная, космос). Весь мир оказывается природой. Онтологический компонент в таком мировоззрении оказывается основополагающим, определяющим все остальное его содержание. Так, познание и ценности, практика в нем служат целям достижения и поддержания естественного порядка вещей, предписанного законами природы. Натурмонизм есть онтологическая позиция философского монизма, взятая в проекции натурализма, натурцентристского мироотношения. Классический восточный натурмонизм подразумевает «натурализацию» общества, его процессов познания и ценностного оценивания всего. Им, по сути, редуцируются особенности общественной практики к процессам природы, а знания его жизни к знаниям естествознания. Познавательные средства натурмонизма, по преимуществу, иррациональны (интуиция, вера, инстинкты и иные формы бессознательного). Результаты познания не имеют статус теоретической самоценности. Они призваны служить тому, чтобы не думать и рассуждать о мире (природе в широком смысле слова), а быть ею, жить ею. Исключение составляет мировоззрение стран Ближнего Востока, существенно претерпевших западнизацию. Поэтому нельзя согласиться с Н.М. Шороховым в том, что натурмонизм «подразумевал…редукцию…интеллектуального к логическим элементам физики, механики, математики, формальной логики» [3, с. 98]. Логизм, формальная логика, как и абстрактное мышление, вовсе признавались и признаются во многих восточных странах пустой силой перед мощью интуитивного транса (Индия), практицизма жизненной мудрости, здравомыс-

лия (Китай) и пр.

Принцип натурмонизма состоит в рассмотрении природы универсалией, объясняющей все сущее. С древних времен в мировоззрении «востокоидов» природа есть самоценная, саморазвивающаяся и самодостаточная субстанция бытия мира. Законы природной целостности имеют универсальный статус для всего мира, в том числе и для общества. Развитие последнего, по этой причине, будет успешным только в случае формирования им законов, которые не идут в разрез с законами природы и оказываются их отдельными проявлениями.

Для того чтобы создать, принять и воплотить на практику эти законы, человек должен выработать в себе особую терпимость − экологическую толерантность. Терпимость является одной из характерных черт мировоззрения среднего и дальнего Востока. Она считается проявлением силы духа и мудрости. Понятие терпимости ввел в буддийскую этику сам Будда Шакьямуни в качестве одной из главных добродетелей. Экологическая толерантность, в восточном смысле, есть уважение к подлинной природе вещей, естественному мировому порядку, в приобщении к которому выражается экологическое отношение человека к природе. Экологическое понимание толерантности, навеянное буддизмом, на наш взгляд, состоит в смиренном отношении к суровости природных стихий, в осознании того, что любовь и уважение к природе не означают прекраснодушный, наивный романтизм, мечтающий об идиллии безмятежной жизни в природном раю.

В соответствии с восточным философским принципом целостности и взаимообусловленности, человек предстает в своих глазах мельчайшей песчинкой в бескрайней пустыне Вселенной. Сознание такого человека вынуждает его тревожиться за экологическое состояние всего природного целого, частью которого он себя считает. Целостность природы есть условие всестороннего бытия человека, гарант его физического, психического и социального здоровья. Без естественной системы взаимосвязей внешней и внутренней природы человека (организма, психики) нет целостной личности, человека как социодуховного существа. Данный аспект экологической проблемы недооценивается в западном обществе, где она рассматривается обособленно от других проблем и признается второстепенной и частной. Традиционное восточное мировоззрение являет нам образцы подлинно целостного мировоззрения. Принцип целостности и взаимообусловленности в восточном варианте мировоззрения может послужить одним из факторов формирования современного, подлинного экологического сознания. В этом сознании общение человека с самим собой должно смениться расширением этого сознания до диалога его с природой. Сознание «востокоида» представляет человека частью неделимой целостности Вселенной. Носитель такого сознания не может не заботиться о природном окружении и о себе в равной мере. В этом пункте сходятся современная экология и восточный натурцентризм, утверждающие необходимость установления ценностной равнозначности рассмотрения человека и природы в мировоззрении общества, стремящегося осуществлять экологически целесообразную деятельность.

Концепты «единосущности» и «вместерожденности» человека и природы в восточном мировоззрении, считает В.В. Мантатов, не просто делают их рядоположенными, но и вставленными друг в друга проекциями мира. Ухудшение глобальной экологической ситуации заставляет людей взглянуть на мир, природу с позиции всего человечества и понять смысл сохранения его связей с природным окружением ради самосохранения. Отсюда вытекает требование экологически понимаемой осторожности мыслей, действий, которое составляет путь спасения человеческого сообщества в различных философских концепциях Востока. Они учат смотреть на все не с позиции своей индивидуальности, а с точки зрения сохранности целого планеты, «трансцендентного Я» [4, с. 11].

Исходя из принципа взаимообусловленности и целостности, человек может принимать участие во всех процессах мира, природных процессах. Причем, он способен на это не только в роли природного существа, но и как разумное создание, имеющее сознание. Осознавать себя человеком означает осмыслять и чувствовать свою причастность к природе. Но человек есть уникальное существо. Он один, из всех живых существ, наделен духовными качествами, способен к духовному общению с природой. Для того чтобы не было противопоставления себя природе в его сознании должно быть разумное сочетание своей природосопричастности и уникальности.

В культурных традициях Востока мир представляется, прежде всего, как мир природы, не трансформированный обществом, а человек лишь мельчайшей частицей мира. Культурно-философские системы Востока (в том числе даосизм, буддизм, джайнизм), как часть восточной философии, дают нам целостное мироощущение. В них утверждается, что человек, с его индивидуальностью, не обособлен от Вселенной, а слит с ней, простирается в ее разных элементах (например, в дхармах). Все есть в малом, а малое присутствует во всем, − гласит восточная мудрость. В этом первопричина взаимосвязи всего (в том числе и человека) со всем в мире. Положи-

тельным гносеологическим моментом такого воззрения является стремление открыть (хотя и как единственную истину) природные законы и на основе знания о них упорядочить жизнедеятельность человека, общества, «встроить» в процессы природы все проявления социальной активности людей.

На фоне ухода от теллурической научной парадигмы к космической наблюдается рост критики антропоцентризма. Именно самовознесение человека над природой планеты (по сути, в теологизме и антропокосмизме) считается наукой причиной современного экокризиса. Парадоксально, но именно средствами этой науки и осуществлялось реальное приближение и обострение этого кризиса, т.е. торжество антропоцентризма. Казалось бы, если отрицается антропоцентризм, то, как иной вариант, остается природоцентризм. Но не тут то было. Многими современными исследователями признается нереальность господства радикального природоцентристского мировоззрения по причине невозможности изменить направленность общего, исторически обусловленного прогресса общества, движимого убеждениями самоценности человека [5, с. 45].

Мировоззрение традиционного Востока, начиная с древних времен, не лишено недостатков. Крайняя натурцентристская установка на познание области взаимодействия людей и природы, как единого целого, специфична в том, что ограничивается лишь актуализацией ее природных компонентов и акцентуацией на них. Знания целостности реальных природно-антропологических и природно-социальных процессов оказываются при этом сегментированными, отображающими только часть экологического бытия людей. Эта часть знаний, и соответственных процессов их получения касаются отображения исключительно природных сторон жизнедеятельности людей. При этом искажается видение зависимости человека, общества от природы, которая предстает как полная, всесторонняя и главенствующая ориентация, нивелирующая автономную самостоятельность людей от природы и их созидательную активность, инициативу улучшения своей жизни.

Натурцентристы порой увлекаются защитой природы, теряя в своих экологических мероприятиях составляющую защиты человека, начиная говорить от лица природы, и забывая о себе в ней. Они уподобляются некоему иллюзорному стороннему наблюдателю, морализующему по поводу спасения живой природы, планеты как внечеловеческой реальности, бытия без людей. В такой ситуации на ум приходит следующая дилемма в форме вопроса: следует охранять природу от людей или людей от природы? Нам представляется, что мы должны сохранить естественную природу, без которой сами (как биосущества) не сможем существовать. Сохранение природы означает сохранение нашей жизни, нас самих как ее частей. Но трудность понимания проблемы в том, что современный эгоцентричный человек думает лишь о себе, недостаточно понимая, что в окружении (посредством каналов поступления воздуха, пищи, воды и других) он сам (как и любой другой) продолжается телесно, физически, простирается в своем внешнем естественном.

И все же, не только природу необходимо охранять от экологических преобразований людей, но и их самих от нее. Не следует забывать, что природные стихии создают не только необходимые условия жизни для человека, общества. Их «игра», динамика природных сил выше предельно допустимого порога разрушительна и смертельно опасна для человека, человечества в целом. Опасность, исходящая от естественной природы, возрастает, если вспомнить, что люди еще плохо ее изучили и не знают порой чего от нее ожидать. Неизвестность и непредсказуемость природных процессов вызывают опасения и страх. Тем не менее, сложно согласиться с мнением И.Т. Абрамовой, М.А. Голубец, Н.П. Депенчук, считающих, что «экологическая проблема является в высшей степени антропоцентрической. При рассмотрении экологически проблем абсурдно абстрагироваться от потребностей и перспектив человека. Однако, говоря о необходимости охраны природы, мы не всегда отдаем себе отчет в том, что речь ведется об охране самого человека, обеспечении его будущего» [6, с. 247]. Известный западный гуманист и экологист Э. Хоули, а также биолог Франческа ди Кастри защищают человека, обвиняемого в экологических нарушениях. Эти обвинения есть укор человеку за его присутствие на Земле, так как он, как и все другие живые существа, не может не менять среду своей жизни [6, с. 247-248]. Мы полагаем, что в решении экологических проблем одинаково опасно увлекаться сентиментальными предрассудками избавления от хозяйственной деятельности и не считаться с природными, в частности, биологическими законами.

Мировоззрение Запада, все его антропоцентристские варианты ориентируют человека на мир искусственного, самим человеком сотворенного из естественного и лучше, полнее удовлетворяющего потребности «западноида». Восточный традиционный натурцентризм, во всех своих проявлениях, напротив, нацеливает человека на признание ущербности излишества, враждебности, опасности разрушения искусственным мира естества и на организацию своего бытия в этом мире по завещанным предками заветам.

Можно услышать в научной и философской среде мнение, что нельзя «объять необъятное»,

соединить не соединяемое, а именно антропоцентризм Запада и натурцентризм Востока, идею человека как «гегемона природы» с идеей растворения человека среди других таких же, как он природных объектов. Следует согласиться с этим мнением. Действительно, в классическом, традиционном виде тот и другой типы мировоззрений представляют собой крайние, радикальные формы воззрений, объединить которые не представляется возможным. В первую очередь этому препятствует представление западного антропоцентризма, служащее своего рода его «смысловым ядром, стержнем». Это представление о человеке, попирающего своим могуществом природу, которая служит для него безликим обиталищем и резервуаром ресурсов для жизни. Происходящее в последнее время ослабление артикуляции этого воззрения, попытки его «тонирования», некоторого сглаживания в вариантах умеренного антропоцентризма приближает его к идеалу оптимального единения в экологизируемое целое всеобщих взглядов на отношения с природой.

Но пока идея власти над природой остается, ни о какой плодотворной интеграции компонентов экологических воззрений Запада и Востока говорить не приходится. Только устранение этой основополагающей для Запада дефиниции из арсенала ведущих ценностных ориентаций может дать возможность интегрирования всего остального содержания умеренно антропоцентристских взглядов с воззрениями умеренного природоцентризма (т.е. экоцентризма), мирящегося с искусственностью социокультурных и цивилизационных достижений и амбиций человечества.

В литературе распространено также суждение о том, что прогресс вспять не поворотить, что социальная эволюция человека, сменившая (или даже дополнившая) биологическую, компенсирует недостаточную биоприспособленность к изменяющейся среде жизни (недостаточность мутаций) путем целенаправленного изменения природы, искусственно созданными орудиями труда, техникой и приемами, способами, опытом и ценностями культуры. Но человек не стал со времен первобытной общины менее природным. Он, как и прежде, такой же организм и также подчиняется природным законам. Поэтому нельзя согласиться, что мир искусственного заменяет мир естественного и впоследствии вытеснит второй. Если это произойдет, то человека не будет, так как не будет его организма, неотрывного от всей остальной внешней для него природы. Можно согласиться только отчасти с цитатой В.Н. Сагатовского, что «человек вышел, вынужден был уйти из мира природы, естественного мира, но частично в нем остался» [7, с. 22]. Выйдя из естественной природы, человек, действительно, не ушел из нее, а автономизировался в ней, обособился от нее, но внутри нее, оставаясь в ней полностью, но теперь уже связанный с ней во многом опосредованно через специфически социальные, искусственные связи и закономерности общества.

Мировоззрение Запада есть позиция ухода из природы в мир техники, культуры, человекотворного бытия. Для него природа либо лишь внешняя оболочка, некая протяженность, служащая источником средств к жизни, приложение воли и власти человека (крайний антропоцентризм), либо источник суетности и греха, подменяющий подлинную божественную сущность мира неверующего (теоцентризм).

Итогом функционирования мировоззрения оказывается определяемое им поведение. Поэтому экологические отношения есть результат деятельности предопределяемой непосредственно праксиологическими установками того или иного мировоззрения. Рассмотрим установки практики присущие мировоззрению Запада и Востока, а также гипотетическому варианту «интегрированного» мировоззрения. Последнее представляет собой, как мы уже сказали, умеренные вариации антропоцентризма и натурцентризма (умеренный антропоцентризм и умеренный натурцентризм), которые сходятся, образуют основу для единения. Думается, что именно такое мировоззрение имеется в виду многими исследователями коэволюции, гармоничного, оптимального сосуществования природы и общества, когда говорят об экоцентризме. Мировоззрение экоцентризма (экологического холизма) – философская позиция относительно взаимосвязи человека, общества и природы, места человека в природе, обуславливающая экодеятельность общества, для которой характерно наделение как людей, так и природы свойствами партнеров, в результате чего они признаются самоценными, а практические взаимоотношения между ними строятся преимущественно на принципах биосферосовместимости, умеренного прагматизма и распространения на природу этико-моральных правил и норм.

Человечество, ради продуцирования установок мировоззрения экологического холизма, обязано (и даже вынуждено) заняться саморазвенчанием, раскороновать себя, низвергнуть себя с трона природы. Людям следует признать, что они не величайшие из всех живых существ, вознесшихся над природой, приобретя способности управлять миром, а «высшие» лишь по некоторым характеристикам среди всех живущих на планете. Находясь в природе, подчиняясь ее законам, они, тем не менее, имеют особые качества и умения, выработанные все той же биоэволюцией (прежде всего, разумность, преобразование среды своего обитания), которых нет у представите-

лей других биовидов. Но при этом не следует забывать, опять-таки, закон природы, согласно которому развитие одних качеств сопровождается недоразвитием других. Это означает, применимо к человеку, что, развив большие полушария мозга, освободив и усовершенствовав верхние конечности, средства общения до членораздельной речи, способность к разумному поведению и преобразовательной деятельности (основные отличия человека), он в то же время утратил многие качества своих предков и животных (например, остроту чувств, большую зависимость от инстинктов, меру развития бессознательной сферы психики, обеспечивающих лучшую выживаемость и адаптацию).

Деятельность человека не может не быть преобразующей. Но степень преобразования природы, мира различно оценивается в перечисленных типах мировоззрения. В мировоззрении Запада преобразование наиболее ценностно приоритетная характеристика деятельности. Она определяет во многом характер целеполагания, направляющего деятельность на реализацию сугубо своих целей. Восточное мировоззрение негативно оценивает любое вмешательство в природу. Преобразование в нем расценивается как насилие («химса» в Индии, «вэй» в Китае), препятствующее и разрушающее гармонию связей человека с миром. Такое мировоззрение направлено на уход от излишнего изменения своего окружения. Но только в компромиссном варианте мировоззрения экоцентризма снижение темпов и экологически целесообразный характер деятельности способствует сообразованию ее целей процессам, тенденциям функционирования и развития природных структур.

Практика современного общества обязательно, в той или иной мере, нацелена на потребление, присвоение продуктов труда или природных богатств в качестве своих ресурсов. Традиционный натурцентризм Востока старается свести к минимуму потребительство, ограничивая его жизненно необходимым уровнем, избегая излишеств, искусственности и роскоши. Западное сознание есть создание максимального потребления, без которого не существует мировоззрение антропоцентриста. Лишь экоцентристское мировоззрение делает попытку ограничения потребления до уровня не причинения ущерба экосистемам биосферы. Его ценностно-праксиологические установки детерминируют деятельность, исходя из представления о благоразумии, т.е. разума соединенного с высшими ценностями, с благом.

Наконец, деятельность индивидов в обществе выступает в форме межличностных отношений, осуществляемых по экологическим основаниям. Отношения между индивидами по различным поводам преломляются через отношения их к природе, и наоборот. Общаясь с природой, они подобным образом обращаются друг к другу. На Востоке люди больше интуитивно ощущают, чем логически осмысляют особую не вербальную, имплицитную близость, так как верят в родство, единые корни от бога, природы, рода и т.п. Они еще не утратили осознание того, что они «природе», т.е. их род из природы. Да и сами боги их преимущественно пантеистичны. Их деятельностное общение с природой представляется как растворение в ней.

Индивидуализм, эгоцентризм Запада несет автономию личности, обособление одного от другого, языковое (понятийное) и эксплицитное дробление и фрагментацию мира в сознании. Поэтому общение людей есть диалог себя и другого как чужака, иного, непохожего. Причем, этого другого можно использовать для себя, для достижения своих целей. Такова же установка в практике общения и с природой.

Устремленное на соактивность мировоззрение экоцентризма заинтересовано больше в диалоге с другим как с равным, таким же, как сам, в крайнем случае, равноценным, рядоположенным. Отсюда склонность к взаимопониманию в общении, познавательной деятельности с себе подобным и с природой, которое в практике сосуществования с ней оборачивается во взаимопринятие и согласование своих и чужих (природных) условий и даже требований для установления оптимума, динамического баланса совместного развития.

О конструктивной связи восточного и западного мировоззрений на философском и общенаучном (теоретическом уровне) свидетельствуют работы М. Хайдеггера и К.Г. Юнга, в которых просматривается большое сходство с традициями буддизма махаяны, веданты, даосизма, тантризма, дзен-буддизма. М. Хайдеггер, например, утверждает, что восточная мысль обогатила бы западную культуру в условиях диалога [8, с. 441].

Антропокосмисты обращают свои взоры в космос. Смена пространства жизни может избавить человечество от экологических последствий, считают они, и решить многие другие проблемы (ресурсов, территориальных претензий, а значит войн, социальных конфликтов, грязных производств и пр.). Но это лишь паллиатив, временная полумера, не решающая глобальную экологическую проблему на своей планете. Жизнь вне планеты нам представляется мало реальной для организмов эволюционно приспособленных к земной среде обитания. Исключение составляют люди

иного, чем вид Homo Sapiens. Но вторжение в геном человека, применение методов искусственного отбора, генной инженерии, клонирования порождает еще больше проблем этического, социального, религиозного, политического и иного свойства.

Думается, что проще все же не изобретать велосипед и обратиться к забываемому старому − мировоззрению природоцентризма. Да, Человек разумный и на Земле похоже истощает свои видовые возможности. Еще немного и он, по закономерностям экосистемной сукцессии, либо исчезнет и будет заменен любым другим оказавшимся в доминантном положении видом живых организмов (например, бактерий), либо должен трансформироваться в иной, более жизнеспособный, оптимально приспособленный к новым условиям существования биовид. Но естественное образование биовидов происходит очень медленно, сотнями лет и даже тысячелетиями. У человека нет столько времени, его творческое развитие, прогресс идет более ускоренными темпами, ускоряясь еще и еще. В таких условиях (исключая биотехнологии) наиболее приемлемыми видятся социально-культурные технологии создания нового социального вида Homo prudens − человека благоразумного. Человек разумный (Homo sapiens) уступает последнему в мировоззренческом смысле в области ценностей. Разум есть, прежде всего, мышление с вкраплениями творческого интуирования, иррациональной веры в неограниченный прогресс и воли к безудержной его реализации вопреки всему. Тогда, как человек благоразумный − носитель умеренного натурцентристского мировоззрения (экоцентризма). Ядро последнего должен составить не высокий уровень мышления, обособляющий его от природы (в своей самокоронации над ней), а совершенный, разветвленный, деятельный комплекс природофильных ценностей бытия, познания и экологически целесообразных ценностных ориентаций. Homo prudens есть Homo ecologicus. Этот социокультурно сотворенный человеческий «типаж» может стать дополнением, продолжением современного биовида Homo Sapiens.

Человек не может не преобразовывать, не действовать. Такой упрек часто бросают в лицо экологистам, даже наклеивая им ярлык «экофашизма», за их совместные акции протеста. Но ведь дело не в самой деятельности, не в искоренимой человеческой активности, а в ее характере, направленности. Следует лишь изменить специфику деятельности человека, общества, направив ее с разрушающего преобразования внешней и внутренней человека природы, на полностью ценностно детерминированное обживание природы в соответствии с известными положениями экоцентризма − экологического холизма. Чтобы не повторилась трагедия с реализацией утопического идеала «советского человека», создавать Homo prudens должны не политики и идеологи от власти, а носители социальной идеологии, передовые слои общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Мякинников С.П.* Социально-экологическая система: монография. Кемерово, 2002.
2. *Шлейермахер В.* Речи о религии к образованным людям ее презирающим. Монологи / пер. С.Л. Франка. СПб., 1994.
3. Мировоззрение, наука, практика: сб. науч. тр. / отв. ред. Н.С. Коноплев. Иркутск, 1988.
4. *Мантатов В.В., Доржигушаева О.В.* Экологическая этика: буддизм и современность. Улан-Удэ, 1997.
5. *Кутырев В.А.* Естественное и искусственное: борьба миров. Н.Новгород, 1994.
6. Мировоззрение и естественнонаучное познание / отв. ред. Н.П. Депенчук, Н.Н. Киселев. Киев, 1983.
7. *Сагатовский В.Н.* Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения. СПб., 1997.
8. *Хайдеггер М.* Сборник статей / сост. Д.Ю. Дорофеев. СПб., 2004.

УДК 130.2

Сенина Ольга Валентиновна

аспирант кафедры философии и социологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского
editor@hist-edy.ru

Senina Olga Valentinovna

Postgraduate Student of the Department of Philosophy and Sociology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
editor@hist-edy.ru

О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ (ПО МОТИВАМ ФИЛОСОФИИ С.Н. БУЛГАКОВА)

В статье главной функцией философии определено формирование мировоззренческих основ индивидуального сознания человека. Автор аргументирует правомерность выбора основополагающих идей философии С.Н. Булгакова в качестве методологического доказательства данного положения. Мировоззренческая функция философии раскрывается в процессе перехода индивидуальной жизнедеятельности в социальную практику, в сферу функционирования культуры общества, где мировоззрение выступает его своеобразным культурным основанием.

Ключевые слова: **мировоззрение, культура, философия С.Н. Булгакова.**

ON THE WORLDVIEW FUNCTION OF THE RUSSIAN PHILOSOPHY (BASED ON THE PHILOSOPHY OF S.N. BULGAKOV)

In the article the formation of worldview bases of individual consciousness of the person has been defined as the main function of philosophy. The author reasons the legitimacy of the choice of fundamental ideas of S. N. Bulgakov's philosophy as the methodological proof of the given position. The worldview function of philosophy has been revealed in the course of transition of individual life activity to social practice, to the sphere of society culture functioning where the worldview acts as its peculiar cultural basis.

Key words: **worldview, culture, S.N. Bulgakov's philosophy.**

«Мы сейчас живём в эпоху быстрых социальных перемен. На наших глазах меняется облик человеческого мира. Сегодня человечество вступило в фазу поиска новых стратегий цивилизационного развития, поиска новых ценностных ориентиров, когда необходим анализ прежних жизненных смыслов, которые направляли бы развитие цивилизации» [1, с. 8], – сказал академик В.С. Степин, открывая шестой всероссийский философский конгресс в Нижнем Новгороде. Жизненные смыслы сосредоточены в мировоззрении человека, это то, что оседает в сознании в результате жизненного опыта и то, что руководит человеком в его дальнейшей деятельности. «Как всегда в такие эпохи особую роль начинает играть гуманитарная мысль и, в частности, философия. Её главное предназначение – анализировать глубинные ценности культуры, глубинные жизненные смыслы, составляющие своего рода геном социальной жизни, вырабатывать возможные новые смысложизненные ориентиры, которые организуют человеческую жизнедеятельность.

Все социальные процессы современного общества приводят к выводу о том, что рефреном этих движений выступает ломка основ мировоззрений. «Сегодня интуитивно ощущается, что Мы (человечество как единое целое, как определяет этот феномен В.И. Вернадский) проживаем переходный период смены мировоззрения, смены культурно-исторического типа, культурной парадигмы» [2, с. 248]. Неслучайно следующий 2014 г. в России собираются назвать годом Культуры.

Мировоззрение человека – сложное явление культуры общества, отражающее в его сознании знания человека о мире и его месте в этом мире. Оно представляет собою совокупность элементов (знаний и представлений) или в форме набора (конгломерата) их, или в форме некого ансамбля (целостности) этих элементов. Мировоззрение как конгломерат элементов вызывает противоречия, неустроенность жизни, её дихотомию, если в его основу положить принцип целостности, то мы получаем внутреннее единство самосознания человека и уверенность в жизни, более высокую адаптивность его в обществе, способность к мобильности и жизненной активности. Основу мировоззрения составляют философские убеждения.

В формировании русской философии и утверждении ее национальных особенностей имеет самое непосредственное значение мировоззренческая функция, проявляющаяся в процессе воздействия философии на формирование мировоззренческих основ индивидуального сознания человека. В этом смысле философия С.Н. Булгакова, как никакая другая система русской философской мысли, подходит для определения и реализации этих задач. «Булгаков имел дар охватывать мыслью обширное многообразие видов человеческой деятельности – от экономических вопросов и политики до культуры, истории христианства и богомыслия. Он создавал жизнеутверждающее мировоззрение, – подчеркивает Л.И. Василенко, – которого, согласно А. Швейцеру, так не хватает европейской философии» [3, с. 177]. Не хватает его и нашей философии и всей нашей жизни. Для

действенного преобразования современного российского общества (об этом говорит, просто кричит вся современная общественная жизнь) нужно вновь обратиться к истокам русской философии, национальной мудрости народа и найти там те истины, которые помогут определить правильные направления движения вперед.

Исторически убеждения базировались на мифологии, религии и философии, определяя тем самым исторический тип мировоззрения. Выбрать принцип построения мировоззрения, укрепить внутреннее единство мировоззрения поможет философия (в этом ее мировоззренческая функция). Мифология уступила свое место в формировании мировоззрения как ненаучная, преодоленная форма сознания. Современная антитеза Религия – Философия также подвергается модификациям (преобразованиям). Опираясь на философию С.Н. Булгакова, можно сделать вполне убедительный вывод о том, что это противопоставление снимается русской религиозной философией. «Точное знание, метафизика и религия должны находиться в некотором гармоническом соотношении между собою, установление такой гармонии и составляет задачу философии каждого времени» [4, с. 51]. В реализации этой задачи в современное время нужно вновь обратиться к русской философии.

Об актуальности изучения русской философии, ее значении в наши дни пишут многие авторы. По-прежнему идет идейная борьба, начатая еще в XIX в. в работе М.М. Щербатова «О повреждении нравов в России», где он писал, что «повреждение нравов» – слишком высокая плата за подъем материального производства и удовлетворение социально-политических амбиций (Это понимали еще тогда, но как не понимают этого сегодня?). «Исчезли любовь к Богу и святому Его закону, и нравы за недостатком другого просвещения, исправляемые верой, потеряв сию подпору, а разврат стали приходить» [5]. Но, как и прежде, мы стараемся не замечать расхождения взглядов между представителями современного неославянофильства и обновленного западничества. Остро ставит эту проблему А.С. Стрельцов: «Холодное и спокойное обозрение современных проблем общества становится нравственно преступным, ибо за нынешним водоразделом общественного развития начинаются деструктивные процессы, да они, собственно, уже начались. Равнодушное отношение к русской философии уже было наказано десятилетиями общественной вакханалии, беспредела политической власти, оторвавшейся от народа. О том, что социализм вряд ли избавит Россию от ее грехов, писали многие русские философы: К. Леонтьев, Вл. Соловьев, С.Н. Булгаков. Услышало ли русское общество их голос? Вняло ли оно их предупреждениям? Нет. Потому что не хотело услышать, но виновата ли старая русская летопись, что ее не читают? И иссякла ли она от времени? Сегодня повторение этого опыта молчания было бы просто неразумно» [6, с. 43].

Не вступая в дискуссию о сущности этих споров, можно привести весомые аргументы в пользу русской философии, обращаясь к работам С.Н. Булгакова. Поскольку нас интересует практическое применение идей философии в формировании мировоззрения людей, некий педагогический аспект философских идей, то можно сказать, что для русских религиозных мыслителей XIX – нач. XX вв. основополагающим моментом в педагогической практике являлось формирование духовно-совершенной человеческой личности. Данные задачи ставили перед русскими философами и общеметодологические проблемы, от которых она не ушла и решала их в плане философского анализа.

В силу сложившегося положения русская религиозная философия разрабатывала свою методологию социального познания, стараясь не отступить от постулатов веры и в то же время разработать научные, философские основы общественного устройства. Ее исходной позицией было «соединение теоретического и практического разума, достижение целостности в познании. Это есть познание совокупностью духовных сил, а не одним разумом. «Русская религиозная философия, – отмечал Н.А. Бердяев, – особенно настаивает на том, что философское познание есть познание целостным духом, в котором разум соединяется с волей и чувством, и в котором нет рационалистической расчлененности» [7, с. 103]. Задача этой философии найти основные параметры исторического движения общества, дать ориентиры человеку в этом движении. «Этот процесс, – как правильно подчеркивает Е.М. Амелина, – ставил на повестку дня необходимость построения такой социальной философии, которая носила бы обобщающий, синтезирующий характер, которая не только преодолевала бы односторонние и отвлеченные подходы к социальной действительности, но и серьезно учитывала бы своеобразную и специфическую природу общественного бытия» [8, с. 16].

Вновь подчеркнем, духовная эволюция С.Н. Булгакова приобретает исключительное значение для понимания вопросов соотношения и взаимосвязи философии и религии в культуре общества; философии, религии и мировоззрения; мировоззрения и действий человека, места и роли человека в обществе, его поведение и поступки по отношению к себе, к другим людям.

Булгакова не устраивает социоценристский принцип, ибо он неминуемо приводит к абстракт-

ным схемам, лишенным живых черт общества, бездушным парадигмам социальных наук. Их бог – мертвый бог абстрактных социологий. Человеку нужен «Бог живых религий», где его глаза (Бога) и глаза человека есть одно. Булгакова-мыслителя интересуют вопросы установления естественных человеческих отношений между людьми. Философия нужна Булгакову как основа мировоззрения и как область знаний, сопредельная с религией.

Односторонний подход даст только полумеры, раздельно существующие практика и теория будут только увеличивать дихотомию общества. Цельность общества исходит из цельности человека и цельности той культурной среды, в которой он живет. К сожалению, в современном обществе потеряны многие основы для формирования целостной личности. Чаще всего мы встречаем так называемую прагматическую установку для формирования мировоззрения человека. «Ориентация человека – «я таков, как я нужен» свидетельствует о потере им чувства аудентичности, о том, что критерий его самооценки является исключительно внешним. Но человек не может жить, не чувствуя своей целостности и тождественности, поэтому он находит замену – заменяет это мнением других о себе. Но это делает его все более зависимым от оценки окружающих» [9, с. 231].

Для светского исследования понимания истории и культуры общества очень важно найти основания для его прогресса. Их много предложено учеными, и, видимо, еще будет предлагаться, но проблема останется, ибо суть ее в том, что «научная теория прогресса подобна тусклой свече, которую кто-нибудь зажег в самом начале темного бесконечного коридора. Свеча скудно освещает уголок в несколько футов вокруг себя, но все остальное пространство объято глубокой тьмой» [10, с. 60]. Позитивная наука не в силах раскрыть будущих судеб человечества. Исторический глаз видит недалеко. Самые смелые теории идут не дальше обозримого исторического будущего.

Вот идеи методологии так необходимые для вооружения человека и общества в познании самих себя. Человек обречен на постоянный процесс познания. В философии познание рассматривается как универсальная связь человека с миром. Человек существует, познавая себя и окружающий мир, создавая свою культуру и свое мировоззрение. Русская философия – это философия русского народа и его соратников и союзников, которые согласились со стилем русского мышления – философствованием в познании окружающей их действительности. Поэтому сегодня, – в начале XXI в., очень непонятны тезисы некоторых авторов об отрицании русской философии.

«Философии в России как организованного дискурсивного пространства просто не существует. Есть локальные и даже весьма продуктивные группы, никак не связанные между собой ни по проблемам, ни по интересам, ни по пониманию задач философии» [11, с. 60]. «Смелость» интеллектуалов из Европы по-прежнему возмущает. Н.С. Плотников – сотрудник Института философии Рурского университета считает, что в русской философии нет своей субстанции, а есть только смешанная субстанция, то есть нет своей оригинальности. Вся русская философия представляет собой многообразие сообществ и локальных дискрет-этапов. И только? Этим господам-исследователям, зашоренным в своей европейской методологии, совершенно не известны другие критерии философии, философии, способной выполнять свои общефилософские функции на других принципах. Когда же мы освободимся от вечного ученичества и духовной ущербленности по сравнению с Западом: «где наши новые славянофилы, способные защитить нас от идейной зависимости?» [12].

Философия закладывает в сознание человека и переводит в форму убеждений основные принципы взаимосвязи человека и мира, человека и человека, человека и общества. С этих позиций (поиска единства научных знаний о мире) философия выполняет еще одну весьма важную функцию – она соединяет, если хотите, примиряет, естественно-научное и социальное знание. Общество – это особая реальность, но она реальность мира, как бы ни хотели ее не замечать увлеченные исследователи природы. Только философия берет на себя миротворческие обязанности и объединяет все знания о Великом Космосе и о Великом явлении в нем – Человеке. Тайна тайн, загадка загадок – Человек как философская проблема соединяет в себе естественно-природное и социально-сознательное явление. И непроходимый рубеж становится научной проблемой. Философия приводит за собой в лоно науки множество отраслей научного знания: психологию, социологию, футурологию и другие, порою не выдерживающие проверки на строгом экзамене принадлежности к научным знаниям.

При помощи философии в обществе разрабатывается и создается система ценностей, логически связанных в идеологии как совокупностей господствующих в общественном сознании идей. Индивидуальная жизнедеятельность посредством формирования правильных философских взглядов переходит в социальную практику, в сферу функционирования культуры общества, являющуюся базой определения устойчивых ориентиров целенаправленной деятельности индивидов в обществе, своеобразным культурным основанием общества.

В советские годы при безраздельном господстве в преподавании философии марксистко-ленинской философии, диалектического и исторического материализма дело убеждения людей в правильности и истинности советских ценностей было поставлено на серьезную методологическую и материальную основу. Курс марксистко-ленинской философии читался целый учебный год, каждую неделю были лекции и семинары, два экзамена и писались студенческие рефераты. Современные стандарты по философии допускают такое свободное толкование их результатов, что результатами их трудно назвать. «Что же касается преподавания философии, то в большинстве вузов оно осуществляется в таком урезанном виде, что, действительно, от такого преподавания нет никакой пользы… Ответственные за формирование образовательной политики поддерживают курс на дегуманитаризацию и дегуманизацию, на утеснение философии как фундаментальной дисциплины мировоззренческого профиля» [13, с. 25-26]. Все пущено на самостоятельное изучение, это значит на самотек, ибо каких-либо правил, принципов анализа, ценностных установок студенту не задано. Этим никто не занимался. Студент должен владеть информационной техникой. И он становится совершенно виртуальным субъектом в представлениях чиновников от образования. Он якобы должен быть таким по определению. Можно при необходимости найти тексты в интернете, но вот провести анализ, сделать соответствующие выводы большинство студентов не могут. Или дается интерпретации такая, которая имеет по существу настораживающий, а порою и просто асоциальный характер.

Сегодня вопрос о религиозном сознании уже не имеет прежнего (непримиримого) отношения светского и религиозного компонентов. Если прежде он решался через отношения антагонизма, в котором противоречия разрешаются путем уничтожения одного из тезисов, то теперь существуют разные варианты выхода из кризиса. «Как возможен диалог мировоззрений, ведь мировоззрение – это всегда некий целостный и законченный взгляд на мир? Всякое мировоззрение вдохновляется пафосом истины, истины в её абсолютной выраженности. Мировоззрение претендует на абсолютную истину, которая становится символом веры» [14, с. 7]. Именно такое разрешение мировоззренческих устоев жизни в религиозно-эмоциональном ключе с учетом национальных особенностей мышления предлагает русская религиозная философия.

Русскому религиозному духу, в свою очередь, также присуще непреодолимое стремление к философской глубине и основательности, потому что ни содержание рационального мышления, ни чувственное восприятие не открывают широты возможностей такого подхода к бытию, какой дается осмыслением религиозно-философского видения картины мира.

Главное предназначение философии – анализировать глубинные ценности культуры, глубинные жизненные смыслы, составляющие своего рода геном социальной жизни, вырабатывать возможные новые смысложизненные ориентиры, которые организуют человеческую жизнедеятельность. Ответив на эти вопросы, можно сказать, по мнению академика В.С. Стёпина, что философия в такие эпохи становится практической наукой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Чумаков А.Н., Королев А.Д., Дахин А.В.* Философия в современном мире: диалог мировоззрений // Вопросы философии. 2013. № 1.
2. *Туктамышева С.Ф.* Попытка постановки метафизических проблем в рамках социальной философии // Философия в современном мире: диалог мировоззрений. Российский философский конгресс. Н. Новгород, 2012. Т. 1.
3. *Василенко Л.И.* Введение в русскую религиозную философию. М., 2009.
4. *Булгаков С.Н.* Основные проблемы теории прогресса // Булгаков С.Н. Собр. Соч. в 2-х т. М., 1993. Т. 2.
5. *Щербатов М.* «О повреждении нравов в России» князя М. Щербатова и «Путешествие» А. Радищева. М., 1983.
6. *Стрельцов А.С.* Великое служение русской философии // Вестник Калужского университета. 2006. № 2.
7. *Бердяев Н.А.* Русская идея // Вопросы философии. 1990. № 2.
8. *Амелина Е.М.* Общественный идеал в философии всеединства. М., 2000.
9. *Покровская Т.П.* Концепция «меркантильного характера» Э. Фромма и её современное звучание // Философия в современном мире: диалог мировоззрений. Российский философский конгресс. Н. Новгород, 2012. Т. 1.
10. *Булгаков С.Н.* Основные проблемы теории прогресса // Булгаков С.Н. Соч. в 2 т. М., 1993. Т. 2.
11. *Плотников Н.С.* Философии в России просто не существует… Интервью «Русскому журналу» 28.01.2008 // Человек в истории русской философии. Н. Новгород, 2009.
12. *Корольков А.А.* Русская духовная философия. СПб., 1998.
13. *Маслин М.А.* Русская философия. Историографический очерк // Человек в истории русской философии. Н. Новгород, 2009.

Юридические науки

УДК 34 (091) (=512.31)

Бимбаева Оксана Лодоевна

аспирант кафедры истории и теории государства и права юридического факультета Сибирской академии права экономики и управления
editor@hist-edy.ru

Bimbaeva Oksana Lodoevna

Postgraduate Student of the Department of History and Theory of State and Law, Faculty of Law of Siberian Academy of Law, Economics and Management
editor@hist-edy.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЫЧНОГО ПРАВА БУРЯТ В ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Данная статья посвящена интеграции обычного права бурят в правовую систему Российской империи. В ней анализируются вопросы развития обычного права в контексте социальной модернизации бурятского общества в XIX в.

Ключевые слова: **правовая система, обычное право, интеграция, управление.**

THE INTEGRATION OF COMMON LAW OF THE BURYAT PEOPLE TO THE LEGAL SYSTEM OF THE RUSSIAN EMPIRE

This article is devoted to the integration of common law of the Buryat people into the legal system of the Russian Empire. Some issues of the common law development in the context of the social modernization in the Buryat society of 19th century are analyzed in the article.

Key words: **legal system, common law, integration, management.**

Территориальное развитие Российской империи в XVIII-XIX вв. достигло своей кульминации: она включала в себя территории, населенные различными этносами и народами. Основная задача того времени состояла в организации системы управления этим огромным полиэтническим пространством. Сущность империи как формы государственного устройства заключается в гетерогенности моделей управления на всей ее территории, а соответственно, различных форм правового регулирования.

Спецификой управления империи того времени было сохранение родового принципа управления ясачными народами и включение их в систему общего управления государством. Это определялось Инструкцией пограничным дозорщикам: «Которые ясачные иноземцы из рода в род перебежали, тех собирать и 8 прежней род с женами и с детьми и с пожитки отсылать без укоснения, Чабы каждого роду улусные люди жили под ведением своих начальников и были б у оных начальников во всякой послушности, исполняя повеление Указу почитать Его Императорского Величества, в чем нужда позовет, а между родами таких не было б, за которых без начальников некому ответствовать, из чего бывает воровство и непостоянство» [1, с. 6]. В Сибири до начала XIX в. власть губернатора, и система родового управления пересекались лишь в контексте отношений признания верховной власти российского императора (т.н. шерть) и ясачных отношений. Во всем остальном они существовали как два параллельных мира. Все это вело к разрыву между правовыми нормами, принятыми в России, и практикой правоприменения, которая опиралась на нормы обычного права. Особую роль в этой ситуации приобретало обычное право, по нормам которого жила основная часть населения Сибири.

Интеграция обычного права бурят в правовую систему Российской империи сопровождалась систематизацией национальных обычаев. Об этом свидетельствует § 68 Полного Собрания Законов: «Все кочующие и бродячие инородцы, как выше сказано, управляются по их собственным степным законам и обычаям. Но поскольку законы и обычаи в каждом племени имеют некоторое и часто важное от других отличие, притом же, сохраняясь поныне через одни устные предания, могут быть и сбивчивы и неопределенны: то по сим причинам предоставляется местному начальству от почетнейших людей собрать полные и подробные о сих законах сведения, рассмотреть оные по губерниям в особых Временных Комитетах, смягчить все дикое и жестокое, отменить несообразное с другими установлениями, и расположив в надлежащем порядке, представить местному Главному управлению на утверждение» [2, с. 398]. Кодификация обычаев была связана с именем М.М. Сперанского.

Буряты – одна из самых многочисленных народностей, населяющих территорию Сибири. Бурятская семья, включая в свой состав значительный круг людей, связанных близкими родственными отношениями, по форме была представлена большой и малой семьями.

Так, согласно материалам посемейных списков родов Кудинского ведомства за 1811 г., в большую семью нередко входило несколько брачных пар неразделившихся братьев, которые жили со своими женатыми сыновьями и их потомством. Отличительной особенностью бурятской неразделенной семьи являлся образ ее проживания: малые семьи, составлявшие большую семью, жили не в одном жилище, как это было принято у других народов, а в отдельных юртах, расположенных около

юрты отца. В центре ставилась юрта старшего, вокруг нее располагались юрты младших представителей семьи [3, с. 279].

Большая семья уступает место малой. Победа малой семьи подтверждается обычным правом, многие положения которого регулируют раздел семейного имущества и порядок наследования, но где невозможно обнаружить стремления к сохранению его в целостности. В проекте М.М. Сперанского 1830 г., обобщившем местные своды, указано, что земли, отведенные в частное пользование, «наследуют вообще дети мужского пола», а не старшие сыновья, как следовало бы ожидать, если бы право стояло на страже порядков большой семьи. В проекте и сводах есть статьи, прямо предусматривающие выдел женатых сыновей. Право отца на такой выдел не подвергается сомнению. «Если отец, выделив сына, женит его, то другие братья не могут иметь на отделенный участок притязания, хотя бы после смерти отца имения вовсе не осталось» [4, с. 160].

Таким образом, основным регулятором общественных отношений у бурят были нормы обычного права.

Селенгинское уложение 1775 г. стало первый актом систематизации норм обычного права бурят. Оно послужило основой для дальнейшего развития правовой культуры бурят. Назначение данного документа состоит не только в объединении правовых обычаев в одном писаном источнике, а в особом способе регулирования отношений посредством установления системы штрафов за нарушение норм обычного права [5, с. 38].

Селенгинское уложение 1775 г. охватывало практически все стороны жизни бурятского общества. В том числе закреплялись нормы, рассматривающие родовые отношения. Например, детально описывалась процедура заключения брака: от договора между родителями жениха и невесты до порядка и условий расторжения такого договора, размеров калыма и пр. [6, с. 27-31]. Закреплялась также возможность и процедура развода. Например, при разводе муж терял уплаченный при заключении брака калым, должен был обеспечить жену имуществом, кроме того, жена могла забрать ребенка женского пола [7, с. 38-39]. Также рассматривались вопросы усыновления, об этом свидетельствует ст. 67 Селенгинского уложения. «Усыновление представляло собой бессрочный двухсторонний договор, по которому усыновитель был обязан вырастить и воспитать ребенка и по достижении брачного возраста женить и наделить по обычаю самостоятельным хозяйством, либо оставить свое имущество в наследство, а усыновленный был обязан принести пользу в хозяйстве усыновителя и содержать своим трудом престарелых усыновителей» [8, с. 118-120].

В 1822 г. был принят «Устав об управлении инородцев». В этом документе порядок управления «инородцами» был разработан особенно подробно, т.к. они составляли большинство местного населения.

В данной работе была рассмотрена проблематика правового закрепления в законах российской империи родовых отношений у бурят. Бурятский род (обог) к середине XIX в. стал базовой административной единицей в управлении Сибирью. Юридически закрепленная принадлежность к тому или иному роду обеспечивала определенный статус и регулировала хозяйственные и земельные отношения. Именно поэтому реформа М.М. Сперанского так четко разграничила отношения не только внутри рода, но и между таковыми. Устав 1822 г. законодательно признал юридическую силу норм обычного права с перспективой их кодификации, закрепил особое правовое положение сибирских народов. Юридическое признание норм обычая давало сибирским инородцам право вести судопроизводство по своим законам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Инструкция посольской канцелярии от 27 июня 1728 г., графа Рагузинского пограничному дозорщику Фирсову и толмачу Кобею. URL: http: // www.sibirica.su (дата обращения 20.01.2012).
2. Полное Собрание законов Российской Империи. СПб., 1830. Т. 38. № 29126.
3. *Содномпилова М.М.* Мир в традиционном мировоззрении и практической деятельности монгольских народов. Улан-Удэ, 2009.
4. *Залкинд Е.М.* Общественный строй бурят в XVIII-первой половине XIX в. М., 1970.
5. *Тумурова А.Т.* Обычное право бурят (Селенгинское уложение 1775 года). Улан-Удэ, 2004.
6. *Тумурова А.Т.* К вопросу о происхождении калымного брака (по материалам обычного права бурят) // История государства и права. 2009. № 14.
7. *Цыбиков Б.Д.* Обычное право селенгинских бурят. Улан-Удэ, 1970.
8. *Тумурова А.Т.* Институт усыновления (удочерения) в обычном праве бурят // Закон и право. 2009. № 6.

ИНФОРМАЦИЯ
для авторов журнала
«Историческая и социально-образовательная мысль»

Редакция журнала «Историческая и социально-образовательная мысль» рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей, обзоров литературы, лекций, отчетов о научных мероприятиях и научных программах и исследованиях в области истории, социологии, философии, психологии, методики и методологии преподавания гуманитарных и педагогических дисциплин.

Материалы следует направлять по электронной почте: **editor@hist-edy.ru**, дублируя копию письма **editor.hist.edu@gmail.com** , либо на надежном оптическом носителе (только CD-R) почтой (простым письмом или бандеролью) по адресу: **350080, Россия, г. Краснодар, пос. Пашковский, ул. Заводская, 32, к. 301.** редакция журнала «Историческая и социально-образовательная мысль».

Редколлегия журнала принимает материалы, присланные по электронной почте файлами, прикрепленными к электронному письму. Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными далее требованиями и тщательно вычитаны.

Отдельным файлом с расширением **.doc** или **.rtf** прилагается заявка на публикацию работы, в которой обязательно должны быть отображены следующие сведения о каждом из авторов: фамилия, имя, отчество (полностью) в именительном падеже, ученая степень, ученое звание, место работы (с указанием конкретного подразделения), должность, город проживания, контактный телефон/факс, E-mail, почтовый адрес для отсылки бесплатного авторского экземпляра, наименование страны (для иностранных авторов).

Отдельным файлом с расширением **.doc** или **.rtf** на английском языке дублируются: фамилии имена и отчества авторов **ПОЛНОСТЬЮ,** (без сокращений), название статьи прописными буквами, ученая степень и звание, если имеется, должность автора, полное (без сокращений) название кафедры, организации, аннотация и ключевые слова. Файл именуется следующим образом: **«summary.фамилия первого автора, напр. Иванов А.А.»**.

Авторам, обучающимся в аспирантурах государственных вузов и имеющим право на бесплатную публикацию материалов своих научных исследований, необходимо предоставить справку из аспирантуры вуза установленной формы. Статья аспиранта может быть опубликована бесплатно при условии, что он является единственным автором работы, статьи, где аспирант выступает в качестве соавтора, к бесплатной публикации не принимаются.

Для авторов, не имеющих ученой степени, необходимо представить рецензию научного руководителя и выписку из протокола заседания кафедры о рекомендации к публикации. Рецензии, а также выписки и справки об обучении в аспирантуре, заверенные согласно утвержденным формам, печатью вуза, высылаются простым письмом на адрес редакции. Отсканированные копии всех документов прилагаются к электронному письму отдельными файлами с расширением **.jpg** или **.pdf.**

Авторы, имеющие ученую степень, должны приложить 2 рецензии к своей работе авторитетных специалистов в изучаемой области (как правило, имеющих ученую степень кандидата или доктора наук), подписанные и заверенные печатью по месту основной работы рецензентов. Наличие рецензий на статью увеличивает шансы автора на положительное решение редколлегии и скорую публикацию статьи. Рецензия составляется в произвольной форме, обязательным является заключение ***«данная статья может быть рекомендована к публикации в научном журнале из перечня ВАК»***, а также наличие подписи и печати.

В отдельных случаях, при наличии среди членов редколлегии специалистов нужного профиля, автор может письменно уведомить редакцию журнала о необходимости рецензирования статьи. Данная услуга дополнительна и является платной.

К статье, написанной в жанре рецензии, в обязательном порядке прилагается рецензируемое издание.

Статьи соискателей степени кандидата наук не должны превышать **0,5 п.л. (20 000 знаков с пробелами и знаками препинания, включая сноски)**, кандидатов, докторов наук и соискателей степени доктора наук – **1 п.л. (40 000 знаков с пробелами и знаками препинания, включая сноски)**. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема.

Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-

либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор. Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации. Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронной и печатной версиях журнала без выплаты авторского вознаграждения. В случае наличия каких-либо ограничений авторского права на присланные материалы, автор обязан письменно уведомить об этом редакцию.

Члены редколлегии знакомятся со статьей и в месячный срок принимают решение о возможности ее публикации. Редактор информирует автора о решении редколлегии. Отзывы членов редколлегии автору не сообщаются, в обсуждение достоинств и недостатков статьи редакция с автором не вступает. Мнение и выводы автора могут не совпадать с мнением редакции и членов редколлегии.

Поступление статьи в редакцию подтверждает полное согласие авторов с настоящими требованиями, материалы, оформленные с нарушением настоящих требований, отклоняются, и авторам предлагается доработать текст.

Перепечатка опубликованных в журнале материалов разрешается только с письменного согласия редакции.

Редакция вправе вносить в текст правки, не искажающие смысл авторских материалов.

Требования к оформлению авторских материалов

Текст рукописи должен быть набран в редакторе Microsoft Word или в функционально идентичном альтернативном ПО, в формате А 4 с полями 25 мм. Файл должен иметь расширение **.doc** или **.rtf. НЕ ПРИНИМАЮТСЯ ФАЙЛЫ С РАСШИРЕНИЕМ .docx** (Microsoft Word 2007).

Последовательность изложения материала (каждый из пунктов начинается с новой строки):

1) индекс УДК;
2) название работы (прописными **жирными** буквами), точно отражающее содержание работы;
3) инициалы и фамилии авторов на русском языке **ПОЛНОСТЬЮ**, (без сокращений) через запятую указываются ученая степень и звание, должность автора, полное (без сокращений) название кафедры, организации, (все именно в такой последовательности), если авторов несколько, фамилия каждого следующего автора начинается с новой строки;
4) аннотация на русском языке объемом до 500 печатных знаков (считая пробелы и знаки препинания), характеризующая основную тему, проблему объекта, цели работы и ее результаты, выводы, новизну;
5) ключевые слова (не более 7);
6) страницы текста должны иметь сквозную нумерацию;

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В **библиографических ссылках** приводятся обязательные элементы описания в строгой их последовательности:

1) фамилия автора, его инициалы (набираются курсивом);
2) название источника;
3) по ГОСТу вид издания, если он указан (монография; учеб. пособие; сб. науч. тр.; материалы Междунар. конф.; тезисы докладов и т.д.);
4) место издания; если их несколько, между ними ставится точка с запятой (;);
5) издательство или издатель (например: Наука; Мысль; Просвещение; Кубанский гос. ун–т);
6) год издания;
7) при ссылке на данные, полученные из сети Internet, указывается: URL: электронный адрес первичного источника информации и дата обращения.

При ссылке на архивные данные полное название архива пишется только при первом упоминании, затем сокращенное. После названия архива указывается номер фонда, номер описи,

номер дела, номер листа (все именно в такой последовательности).

При повторной ссылке на ту же книгу вместо полного ее названия пишется: Указ. соч. Если повторная ссылка следует сразу же за первой, ее оформляют словами: Там же.

ТЕКСТ СТАТЬИ

Выравнивание по левому краю, первая строка – отступ 1 см, междустрочный интервал – полуторный, шрифт Times New Roman, размер 14, автоматические переносы не допускаются. Излагаемый в работе текст должен содержать вводную часть, где описываются цель, материалы, источники и методы исследования. Далее следуют результаты исследования, их обсуждение, заключение или выводы.

Сноска [1, с. 290-316, 344]
[2, л. 290-316. лл. 2-22, 23-30, 208-212]
[7, л. 29-31, 31 об.]

После текста перед концевыми сносками по центру малыми прописными дается рубрика

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

либо

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ И ПРИМЕЧАНИЯ

В оригинальных статьях желательно не более 15 источников, в обзорных – до 50. Шрифт сносок: Times New Roman размер 12. ***Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке.*** В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Количество таблиц и иллюстраций в тексте – не более 4. Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия. Заголовки граф должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения. Цифры в таблицах располагают по центру, единицы размещают под единицами, десятки под десятками и т.д. Сокращения слов в таблицах, за исключением общепринятых, не допускаются. Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

При первом упоминании лица обязательно указываются инициалы, которые отделяются пробелом от фамилии.

Годы указываются только в цифровой форме: 1920-е гг.; XX в.;XVIII–XIX вв. Годы и века даются только в сокращенном виде: в.; вв.; г.; гг.

Буква **ё** ставится только в тех случаях, когда замена на **е** искажает смысл слова; во всех остальных случаях – только **е**.

Сокращения: *др., пр., т.п., т.д.* даются только в конце предложения. Слова *так как, в том числе, потому что* не сокращаются.

При цифрах используется знак процента или промилле: 30 %; 15‰.

В цифрах миллионы от тысяч и тысячи от сотен отделяются одним пробелом (700 000, 1 560 000) или могут быть заменены соответствующими сокращенными словами: *млрд; млн; тыс.* После слов *млрд* и *млн* точка не ставится.

Названия денежных знаков даются в сокращенной форме, принятой в научной литературе: *дол., фр., р., ф. ст.,* остальные денежные знаки пишутся полностью.

В цитатах используются кавычки-елочки (« »). Если внутри цитаты есть слова, заключенные в кавычки, они должны быть другого начертания: « “ ” ».



Историческая
и социально-образовательная мысль
2012. № 6 (16).

Подписной индекс **26187**
В объединенном каталоге
«Пресса России»

Сдано в набор 25.01.2013
Подписано в печать 29.01.2013
Формат 60x84 1/8. Бумага типографская №1
Печать riso. Уч.-изд. л. 9,6
Тираж 550 экз.

**Тираж изготовлен на полиграфической базе
Северо-Кубанского гуманитарно-технологического института**

г. Краснодар, пос. Пашковский, ул. Заводская, 32

© Редакция журнала «Историческая и социально-образовательная мысль», 2012