

# Социология



**ЖУРНАЛ  
РОССИЙСКОЙ  
СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ  
АССОЦИАЦИИ**

**4  
2014**

## Содержание

### КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

- Мотивационно-смысловые установки в профессиональной деятельности учителя (на примере российских и китайских школ)  
*Александрова Т.И., Вязникова Л.Ф.* ..... 3
- Межпредметная интеграции дисциплин естественно-математического цикла в подготовке специалистов технического и инженерного направления. *Арутюнян Р.В.* ..... 13
- Динамика и конфликты профессионализации (профессионального развития) учителя. *Митрофанов К.Г., Логинова Н.Ф.* ..... 18
- Критерии эффективности педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов. *Прохорова А.А.* .. 26
- Противоречия интересов и целевых установок в профессиональном самоопределении. *Хасан Б.И., Ватащак И.С.* ..... 32
- Специфика лингвопрофессиональной подготовки курсантов неязыковых военных вузов: некоторые теоретические аспекты. *Шемет Г.И.* ..... 40

### СОЦИОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ

- Право ребенка на семью при раздельном проживании родителей  
*Анашкин В.И.* ..... 45
- Коррекция недостатков общения у детей с нарушениями зрения  
*Кожанова Н.С.* ..... 49
- Особенности проявления агрессии детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости  
*Коротовских Т.В., Спирина А.В.* ..... 59
- Сравнительный анализ эмпирических данных по изучению состояния агрессивности российских и китайских подростков  
*Комиссаренко Т.И., Ли Чжэньнин* ..... 67

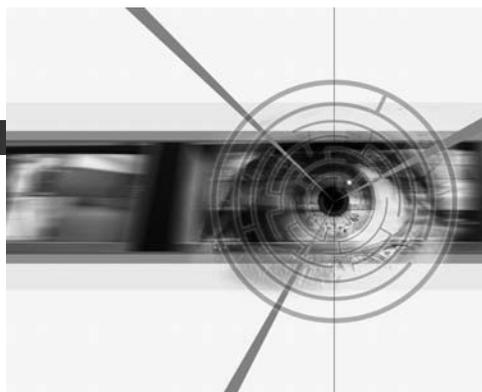
### МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Правовое регулирование занятости населения.  
Понятие занятости населения. *Абдуллина А.А.* ..... 72
- Психологические особенности следствия по делам несовершеннолетних  
*Аканова Г.К.* ..... 79
- Диалектика обобщения исполнительского опыта отечественных музыкантов-духовиков. *Анисимов М.В.* ..... 87
- Эмоциональная лексика как способ выражения некоторого количества  
*Дробинина Ю.С.* ..... 92
- Феномен экспансии гедонистических ценностей. *Гусакова Т.Ф.* ..... 96
- Социализирующие аспекты туристическо-досуговой деятельности  
*Коленькова М.А.* ..... 104
- Борьба за плёнку. Проблема обеспечения советской кинематографии киноплёнкой в 1963-1989 гг. *Марков Н.А.* ..... 111
- Сущность процесса становления творческой личности  
*Яковлева И.А.* ..... 118

### СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

- Особенности отношения к детям в российском обществе XVII—XIX вв.  
*Василенко Е.В.* ..... 122
- Земская власть в России и местная сельскохозяйственная и перерабатывающая промышленность во второй половине XIX-нач. XX вв.  
*Рогатко С.А.* ..... 128
- Современная германская и российская историография о причинах популярности Германии в качестве страны обучения среди российских студентов в конце XIX – начале XX вв. *Рогозин А.А.* ..... 140





# КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

## Мотивационно–смысловые установки в профессиональной деятельности учителя (на примере российских и китайских школ)

**Александрова Т.И., Вязникова Л.Ф.**

В данной статье был проведен сравнительный анализ мотивационно-смысловых установок личности российских и китайских педагогов, а также выявлено влияние разных мотивационно-смысловых установок личности педагога на эмоциональное благополучие личности учащегося как фактора ее развития.

Ключевые слова: типы мотивационно-смысловых установок, антропоориентированные мотивационно-смысловые установки, императивно-сциентистские мотивационно-смысловые установки, ценностно-смысловая сфера личности, эффект ценностного континуума.

Motivational-semantic orientations in teacher's professional activity (for example, Russian and Chinese schools)

Alexandrova T.I., Vyaznikova L.F.

In this paper, a comparative analysis of the motivational-semantic units personality of Russian and Chinese teachers, and revealed the influence of different motivational-semantic units personality of the teacher's emotional well-being of the student's personality as a factor in its development.

Keywords: types of motivational and semantic units, anthropo-oriented motivational-semantic orientations, imperative-scientific motivational-semantic orientations, value-semantic sphere of the person, the effect of value continuum.

Как известно, личность возникает и развивается на перекрестке человеческих контактов, в пространстве других индивидов, их взаимоотношений. Именно поэтому «очеловечивание» отношений и способов взаимодействия в системе «ребенок-взрослый» (и в образовательных учреждениях, и в семье, и в обществе в целом) является на наш взгляд, приоритетной задачей, без решения которой любые идеи антропоориентированного подхода останутся лишь благими пожеланиями, будет невозможным «глубинное соединение с ребенком» (Батищев Г.С.). Именно ценностно-смысловая сфера личности (на быденном языке – внутренний мир) становится основой развития нравственности, особенно в современном обществе, где существуют альтернативные ценностные представления, латентным образом в школе, семье происходит «конструирование» ценностных приоритетов подрастающего поколения.

Ведущие философы и методологи науки (А.С. Арсеньев, В.П. Кохановский, В.В. Краевский, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлов, А.П. Назаретян, Г.И. Рузавин, П. Фейрабенд и

др.) особое внимание обращают на *качественное усложнение внутреннего мира Человека*, что, безусловно, ведет к усложнению научных исследований, имеющих дело с тонкими психологическими феноменами, механизмами. Указывают на сложности строения и неоднозначности характеристик смысловых образований личности. Считаясь наиболее разработанной областью в психологии личности, мотивационная сфера рассматривается в контексте различных научных направлений, связанных с выбором определенной методологической и экспериментальной базы. Это доказывает многогранность и сложность данной проблемы. Существуют различные подходы к определению мотивационной сферы личности, пониманию ее структуры, содержания, динамики, механизмов. Этим проблемам посвящено большое количество работ как в отечественной психологии (Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, Л.С. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.), так и в зарубежной (Дж. Аткинсон, К. Левин, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд). Существенно расширили представление о структуре мотивации и мотивационной сферы личности исследования Л.И. Анцифировой, В.П. Зинченко, Е.П. Ильина, М.Ш. Магомед-Эминова, А.М. Митиной и др.

Динамика мотивационно-смысловой сферы личности, происходящая под влиянием профессиональной деятельности, связана с переоценкой прежних ценностей, изменением отношения к себе, к субъектам взаимодействия и к миру (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В. Франкл, Х. Хекхаузен, и др.).

Мотивационно-смысловые установки личности рассматриваются как форма выражения личностного

смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности, а личностный смысл есть содержание установки (А.Г. Асмолов).

«Живая диалектика смысловых стратегий человека» (Б.Т. Асеев) связана с преобразованием мотивационно-смысловых установок личности. Однако при их рассмотрении вне исследований остается психологическая реальность, обусловленная этими установками, в частности, эмоциональное благополучие Другого, любой социальной общности. Именно мотивационно-смысловые установки личности обуславливают развертывание различных эмоционально-значимых переживаний субъектов взаимодействия.

В психологических исследованиях мотивационно-смысловые установки личности рассматриваются как механизм устойчивой направленности любой деятельности (в том числе – профессиональной), избирательного отношения к чему-либо, значимому для личности. Развивая учение Д.Н. Узнадзе, современные исследователи гуманитарного направления подчеркивают, что мотивационно-смысловые установки, являясь базовыми в структуре личности, актуализируют ее целостное развитие (Б.Т. Асеев, А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.Н. Иванченко, В.Я. Ляудис, В.Л. Марищук, А.В. Серый, В.И. Слободчиков, М.С. Яницкий, В.А. Ядов и др.).

Наиважнейшим ресурсом развития мотивационно-смысловых установок личности обладает такая важная сфера нашей жизнедеятельности, как система образования. Именно в этой системе латентным образом происходит «конструирование» ценностно-смысловых образований личности через совместное проживание ценностей всеми субъектами,

происходит овладение способами коммуникативного взаимодействия в системе «Человек – Человек», что во многом определяет стратегию и качество жизни конкретной личности.

Мы рассматриваем мотивационно-смысловую установку как основополагающую в структуре личности педагога и в его деятельности.

Мотивационно-смысловые установки личности педагога обуславливают его готовность к определенному восприятию учащегося (статусному или личностному), к определенным формам взаимодействия с ним и оказывают влияние на личностное развитие субъектов образовательного пространства.

По мнению Л.С. Выготского, именно мотивационная сфера педагога должна определять учебную ситуацию. Поскольку учебная ситуация определяется не только учебным материалом, но и характером межличностных отношений в системе «учитель – ученик». Перефразируя знаменитую фразу Л.С. Выготского о том, что есть личность, можно сказать, что человек становится для себя тем, что он есть, через то, что предъявляет для других.

Природа человека самодостаточна, поэтому он обладает специфическим феноменом - способностью к творчеству, готовностью сохранить и развить в образовательном процессе личностные качества.

Попытки совершенствования образовательного процесса путем модернизации содержания учебного материала не затрагивают мотивационных, личностных отношений его субъектов. Следовательно, такое совершенствование образования не способствует эмоциональному благополучию и личностному развитию учеников. От ориентированности на эмоции и чувства ученика зависит

успешность деятельности педагога. По сравнению с представителями других профессий учитель находится в особой ситуации. Он – мощный фактор развития личности ученика. Потому трудно переоценить значимость личностных характеристик учителя, его мотивационно-смысловых установок, обуславливающих порождение учащимися собственных личностных смыслов.

Мотивационно-смысловые установки, являясь стержневыми образованиями личности, в процессе взаимодействия в системе «Человек – Человек» содержательно представлены двумя базовыми противоположными позициями: направленностью на Человека (антропоориентированные) и направленностью на статусное, формальное восприятие Другого (императивно-сциентистские). Мотивационно-смысловые установки личности педагога оказывают влияние на эмоциональное благополучие личности учащегося как важного фактора ее развития.

*Антропоориентированные* мотивационно-смысловые установки личности порождают «*эффект ценностного континуума*», обуславливающий *соразвитие* конгруэнтных производных личностных качеств субъектов взаимодействия. Эффект ценностного континуума предполагает непрерывность процесса ценностных взаимодействий участников образовательного пространства (эмпатии, толерантности, аутентичности и рефлексии). Эти качества, в их целокупности, способны обеспечить готовность человека жить и конструктивно действовать в многообразном мире.

*Императивно-сциентистские* установки носят в личностном плане редуцированный (однотипный) характер и тождественны по своему содержанию у разных учителей, ори-

ентированных на учебно-дисциплинарную модель в своей деятельности.

Если педагог рассматривает обучение как средство развития существенных сил ребенка, сотворение им в себе Человека, то, соответственно, это проявляется в его мотивационно-смысловых установках. По словам Л.С. Рубинштейна, «всякая попытка... «внести» в ребенка познание и нравственные формы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка»<sup>1</sup>. Эмоциональное благополучие ученика, осуществление учащимся себя как личности, самодетерминация должна восприниматься педагогом как сверхзадача, по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство, считал и В.В. Давыдов.

Педагог, ориентированный на человека, как показывают наши наблюдения, не прячется за ширму своего профессионального статуса. Он способен испытывать разнообразную палитру чувств: от творческого вдохновения до печали и раскаянья, проявляет готовность разобраться в своих проблемах, взаимоотношениях с учениками. С таким учителем ученик, как правило, может рассчитывать на серьезное отношение, уважение и поддержку.

Ценности учителя, деятельность которого основана на *антропоориентированном* подходе, предполагают их природосообразность: отказ от всех форм обладания, отказ от «статусной маски», веру в природные возможности Человека.

Исторически сложились три парадигмы управления, которые вполне можно экстраполировать на профессиональную деятельность педагога:

- «через власть над детьми» (императивная педагогика),

- «через организацию других» (направленность на взаимодействие),

- «через организацию педагогом своей деятельности» (направленность на профессиональное саморазвитие).

Субъективное же восприятие и присвоение профессиональных ценностей определяется богатством личности педагога, направленностью его профессиональной деятельности. Это проявляется в мотивационно-смысловых установках личности учителя. Цели профессиональной деятельности педагога определяются конкретными мотивами и смыслами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я – профессионал» оказываются взаимосвязанными.

Осуществляя поиск путей реализации целей педагогической деятельности, педагог выбирает свою профессиональную стратегию, которая определяется базовыми мотивационно-смысловыми установками его личности. В основе их – профессиональные *корневые* ценности. Трудно полностью согласиться с авторами, которые утверждают, что ценности-цели (*корневые*) отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки.

Во-первых, педагогическая наука (как и психологическая) не может служить инструментом «обслуживания» государственной политики, не считаясь с *природой* психолого-педагогических феноменов.

Во-вторых, *корневые* профессиональные ценности отдельно взятого педагога могут не совпадать (и даже вступать в конфронтацию) с принципами государственной образовательной политики.

Уместно вспомнить Сартра: «Ценность есть ни что иное, как...выбираемый вами смысл».

Корневые ценности являются значимыми факторами профессиональной деятельности и влияют на *инструментальные ценности*, называемые ценностями - средствами. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога. Их можно назвать *обеспечивающими* ценностями.

Основные ценности гуманитарноориентированного педагога – это ребенок (его личность и индивидуальность); процесс его развития; его права, в том числе право на свободу в образовательном процессе. Выбор в качестве ценности *личности ребенка* означает, что педагог принимает на себя ответственность за то, чтобы в школьные годы каждый ребенок не был унижен, узнал, кто он, понял, каковы его возможности, что он умеет и чего не умеет, хочет и не хочет.

Решение задач столь высокого уровня предполагает учет в образовательной деятельности факторов, тормозящих или стимулирующих этот процесс. Особенно тормозит процесс развития личности страх, который рождает у детей чувство неуверенности в себе, комплексы неполноценности, следствием чего становится агрессия. Тормозом развития личности становятся несправедливые обвинения взрослых в «прегрешениях», которых не было или которые были совершены нечаянно. Пережитые (нередко очень болезненно) чувства вины и стыда оставляют в душе детей след на долгие годы, мешая им чувствовать себя счастливыми. Задача педагога – помочь детям преодолеть стрессы, обрести уверенность в себе, поощ-

рять появление хороших качеств и хорошие поступки ребят. Исследования показали, что среди факторов, которые стимулируют процесс развития личности учащегося, самый сильный – эмоциональная стабильность его жизни в образовательном учреждении. Если ребенок знает, что его в школе ждут, безусловно принимают, хорошо к нему относятся, то и живет он в ожидании хорошего, и это делает его сильнее и спокойнее. Ключи от его эмоционального благополучия – в руках педагога.

Отсутствие профессиональной идентичности является одной из главных причин появления у работников образовательной сферы иррациональной агрессивности, «привязанности» к «силовой» модели взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Мир разнообразных ценностей для людей, привыкших к унитаризму, становится иногда непосильной ношей.

Таким образом, профессиональные ценности учителей мы рассматриваем как индивидуально-смысловую представленность образовательных феноменов в его сознании. А совокупность профессиональных ценностей-ориентаций определяет профессиональную культуру педагогов. Следовательно, мотивационно-смысловую установку личности педагога можно рассматривать в качестве базового показателя его профессиональной культуры.

Представления о мотивационно-смысловых отношениях в отечественной психологии начинают формироваться в исследованиях школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. В работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» изыскивается возможность найти единицу, характеризующую единство аффективных и интеллектуальных процессов. «Анализ, расчленяющий сложное целое на

единицы..., показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в той идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности»<sup>2</sup>.

Представление о личностных смыслах позволяет понять индивидуальность человека, что чрезвычайно важно в образовательном процессе. Личностный смысл представляет собой важный момент функционального развития мотивационно-смысловых отношений личности. Педагог имеет возможность воспользоваться тем, что изменение его личностных смыслов и смысловых установок приведет к изменению деятельности всех субъектов взаимодействия.

Антропоориентированные установки учителя, его нереализованная предрасположенность к действию, детерминированная желаемым будущим, ради которого осуществляется деятельность, нацеливают его на выбор новых образовательных технологий. Успех желаемого будущего будет зависеть от того, выберет ли педагог жесткие императивные технологии, или все же – «мягкие», психологические.

Гуманистические, антропоориентированные мотивационно-смысловые установки педагога способствуют развитию и у себя, и у своих воспитанников неприятия насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, глубокое и острое осознание неповторимости каждого

человека. Такой педагог демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность.

Ценностные ориентиры обуславливают поведение человека, ценностное отношение к ученику является условием развития субъективного начала в нем и составляет основу обеспечения готовности учащихся к личностному самоопределению. «Школа – сложная социокультурная организация, т.е. оказывает воздействие на школьника не только знаниями, но и всем укладом жизнедеятельности»<sup>3</sup>. Школа фактически может моделировать будущие человеческие отношения. Именно человеческие, а не только статусные, ролевые, ведь главный статус ученика – Человек.

Важно помнить о том, что «ведь и чиновник-учитель, и каждый его социально подданный – ученик, и в классе на уроке, и в рекреационном пространстве остаются еще живыми субъектами своих возрастных субкультур, и потому равно видят в друг друге не объект, выпестованный социумом, а мыслящее и чувствующее существо – равноправного субъекта их *человеческого* взаимоотношения. Когда же и тем, и другим совсем невмозготу во внешнецелесообразных для них формах поддерживать в себе раба или видимость послушных исполнителей чужой социально-властной воли, то они вместе (это – главное условие!) проективно нащупывают для своей школы новые *социально-культурные формы* деловой общности поколений»<sup>4</sup>.

Особенности антропоориентированных мотивационно-смысловых установок личности, состоят в закономерном порождении ими таких производных личностных качеств педагога, как *эмпатия, толерантность, аутентичность, рефлексия, их*

функций, связанных с обеспечением эмоционального благополучия личности.

Цель и ценность антропоориентированных мотивационно-смысловых установок педагога в том, чтобы принимать экзистенции личности ученика, его базовые потребности. Действие учителя на учащихся осуществляется не прямым «воздействием», а скорее самим «ароматом отношения» (Куликова Л.Н.), в значительной мере невербально. Это дает эффект «проникания» в ценностно-смысловое поле, в мир чувств и разума ребенка, определяя его эмоциональное благополучие.

Хорошо известно, что потребность в привязанности (первичные социальные связи), в безопасности относятся к числу базовых психических потребностей человека. Невозможность их удовлетворения может привести к появлению психической депривации – состояния, которое возникает «в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не представляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени»<sup>5</sup>. Анализ педагогической практики показывает, что очень часто в школе учащиеся не рассматриваются как неповторимые индивидуумы, а оцениваются в зависимости от их соответствия представлениям о нормах поведения. «Нормы» эти весьма односторонни (учитывается дисциплина, рациональность, успеваемость) В то время как влечения, эмоциональность (доверие, привязанности, радость и т.д.), либо остаются без внимания, либо подавляются. Нет установки на солидарность и кооперацию, конкуренция между учениками становится единственной формой отношений. Это провоциру-

ет конфликты, и далее – школьные трудности, которые, нередко, приводят к школьной дезадаптации.

К сожалению, школьная дезадаптация почти всегда воспринимается как нарушения у ребенка. Но почти всегда – как необходимость для педагогов повысить свои собственные возможности, изменить свои установки по отношению к ребенку, чтобы создать условия для удовлетворения его базовых потребностей в привязанности и безопасности.

Тесная позитивная взаимосвязь эмоционального благополучия человека познающего и мотивационно-смысловых установок личности педагога по сути своей является феноменологическим процессом, меняющим представление о природе и закономерностях образования личности.

Выявлению этой связи посвящено наше исследование, целью которого было определение характера влияния типа мотивационно-смысловых установок личности педагога на эмоциональное благополучие личности школьников, их психологическое здоровье в целом. Такое знание позволяет своевременно выявить причины, тормозящие процесс личностного развития субъектов в образовательном пространстве, предельно конкретизировать создание условий для эмоционального благополучия личности школьников, профилактизировать появление профессиональных деформаций личности педагога. В исследовании, на подготовительном этапе, приняли участие 178 педагогов (учителя и завучи школ разного типа) и 103 ученика 8—10 классов школ города Хабаровска; в основном констатирующем эксперименте участвовали 84 учителя 164 ученика хабаровских школ, а также 41 учитель и 157 ученика города Харбина (КНР).

Прежде всего, нас интересовали установки личности педагогов в плане принятия ими новых образовательных ценностей: выявление приоритета ориентаций на Человека, либо предметно-знаниевых ориентаций. Фактически эти ориентации соотносимы с установками любого индивида на принятие Другого или отчуждение от него.

Наши исследования эмоционального благополучия учащихся российских и китайских (г. Харбин) школ, сделали возможным определить ведущие мотивационно-смысловые установки личности их педагогов.

Анализ результатов диагностики российских педагогов, позволил разделить всех испытуемых на 3 группы:

1. с доминированием мотивационно-смысловых установок *антропоориентированного* типа, в которой оказалось 19,1% педагогов от общей выборки;

2. с доминированием мотивационно-смысловых установок *императивно-сциентистского* типа – 58,3 % выборки;

3. группа педагогов, у которых *не выявлено преобладание* тех или иных установок личности – 22,6 % . Есть основание предположить, что они находились в процессе ценностного личностно-профессионального самоопределения.

Таким образом, ярко выражено у российских педагогов абсолютное доминирование императивно-сциентистских мотивационно-смысловых установок личности по сравнению с антропоориентированными (58,3 % и 19,1% соответственно).

Мы рассматриваем это как одну из важных причин широкого круга проблем в сфере образования и в образовании личности, так как императивно-сциентистские установки личности в их реальном проявлении

Таблица 1  
Мотивационно-смысловые установки, присущие российским и китайским педагогам

Типы мотивационно-смысловых установок педагогов	Китайские педагоги	Российские педагоги
1. Антропоориентированные	0,7%	19,1%
2. Императивно-сциентистские	90,3%	58,3%
3. Не выявлено	9,7%	22,6%

обезличивают человека, выступая тормозом его саморазвития.

Эмоциональное благополучие российских учащихся, обучающихся у учителей первой группы, выявлено у 86,2% респондентов и у 46,5% школьников обучающихся у педагогов второй группы. Это свидетельствует о разных уровнях эмоционального благополучия учащихся в процессе взаимодействия с этими учителями.

Приступая к исследованию мотивационно-смысловых установок у педагогов-китайцев, мы предположили, что будут обнаружены альтернативные мотивационно-смысловые установки личности, многие из которых будут ориентированы на идеи восточной философии. Однако, наши исследования не подтвердили этого предположения. Среди китайских учителей не было обнаружено ни одного с ярко выраженными антропоориентированными мотивационно-смысловыми установками личности. Только 9,7 % педагогов от выборки не имеют ярко выраженной тенденции к доминированию тех или иных установок, а у 90,3 % выявлено абсолютное доминирование императивно-сциентистских мотивационно-смысловых установок личности. Оказалось, что подведение *единого* под *всеобщность* как идея живой тотальности присуща государственным китайским школам (где проводились исследования), что и проявилось в

мотивационно-смысловых установках их педагогов. Налицо абсолютизация *статусного взаимодействия* в системе «учитель-ученик» (табл. 1).

Отличает педагогов-китайцев очень высокий уровень ценностно-ориентационного единства – 89%. В российских школах максимальный уровень, обнаруженный нами, составлял лишь 64 %.

В связи с доминированием таких мотивационно-смысловых установок личности у китайских педагогов можно было ожидать наличия у школьников – китайцев низкого уровня эмоционального благополучия. Однако, исследования среди китайских учащихся опровергли это предположение. Оказалось, что уровень эмоционального благополучия китайских школьников составляет 98% и не зависит от типа мотивационно-смысловых установок их педагогов. Уровень эмоционального благополучия российских учеников, обучающихся у антропоориентированных педагогов – 86,2%, а у учеников, обучающихся у сциентистски-направленных педагогов – 46,5%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о достаточно высоком уровне эмоционального благополучия китайских школьников, несмотря на абсолютное доминирование у их педагогов императивно-сциентистских мотивационно-смысловых установок личности. Наши наблюдения во время посещения уроков в китайских школах позволили увидеть весьма ограниченный диапазон способов, приемов взаимодействия педагогов с учащимися, в основе которых лежат жесткие императивные установки. Но они воспринимаются школьниками позитивно, как естественные способы взаимодействия в системе «взрослый – ребенок», адекватные их менталитету. Возможно, именно это позволяет

педагогу управлять классом, наполняемость которого бывает до 60 человек. При этом сохраняется почти идеальная дисциплина.

Таким образом, нами выявлены существенные различия в базовых мотивационно-смысловых установках личности у российских и китайских педагогов: у учителей-китайцев отсутствуют антиподные мотивационно-смысловые установки личности, что обуславливает высокий уровень ценностно-ориентационного единства в их педагогических коллективах, не обнаружено взаимосвязи уровня эмоционального благополучия личности китайских школьников с определенным типом мотивационно-смысловых установок личности их учителей.

Очевидно эмоциональное благополучие китайских учащихся связано с другими факторами, находящимися вне учебной деятельности, возможно, обусловлено национальным менталитетом, культурой страны (Китая). Полученные результаты можно, на наш взгляд, объяснить высоким престижем Учителя в Китае, почтительным отношением детей к взрослым, заложенными многовековыми традициями восточной культуры. Безусловное принятие позиции, действий взрослых – норма для подавляющего большинства китайских учащихся. Они не боятся ходить в школу, не испытывают отрицательных эмоций при императивных способах взаимодействия педагогов с ними, поскольку это для них привычные способы общения в системе «человек – человек» со старшим поколением в целом. Добавим к этому высокий престиж образованности в современном Китае, понимание того, что именно образование может изменить качество жизни.

Отношения со взрослыми в конкретном социокультурном простран-

стве (в любой стране) получают преломление в личности ребенка в виде отношения к миру взрослых, в степени доверия к ним, в потребности идентифицировать себя с ними. Взрослыми создается смысловое пространство ценностей, которое во многом будет определять уровень ценностно-рефлексивного развития взрослеющего человека. Ф.Т. Михайлов говорит о едином «смысловом поле» нашего общения с ребенком, едином реально-идеальном пространстве духовной культуры, которое образовано «**порождающим** всех нас **отношением** друг к другу»<sup>6</sup>.

А каков будет уровень этой духовной культуры в конечном счете зависит от каждого из нас: родителя, учителя, просто прохожего, которого ребенок проводил внимательным взглядом.

### Литература

1. Александрова, Т.И. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся: дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук: 19.00.17 / Хабаровск, 2006. – С. 38, 41, 105.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Т. 2. – С. 357-358.
3. Вязникова, Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен. Монография. – М.: Московский психолого-социальный институт; Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. – С. 49.
4. Лангмейер, Й., Матейчек, З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага., 1984. С. 19.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; 2005. – С. 188-212.
6. Михайлов, Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8, С. 117.
7. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии: в 2т., 2т. – М., 1989. – С. 238-249.
8. Юодайтите, А. Современный педоцентризм: Горизонты надежд. / Педагогика. 2000. №8, С. 25.

### Ссылки:

- 1 Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии: в 2т., 2т. – М., 1989. – С. 238-249.
- 2 Выготский, Л.С. Мышление и речь. Т. 2. – С. 357-358.
- 3 Юодайтите, А. Современный педоцентризм: Горизонты надежд. / Педагогика. 2000. №8, С. 25.
- 4 Михайлов, Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8, С. 117
- 5 Лангмейер, Й., Матейчек, З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага., 1984. С. 19.
- 6 Михайлов, Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. 1999. №8, С. 117.



## Межпредметная интеграции дисциплин естественно–математического цикла в подготовке специалистов технического и инженерного направления

**Арутюнян Р. В.**

В данной статье, автором раскрыты вопросы несоответствия между спросом и предложением на рынке труда, которые ставят перед высшей школой задачу подготовки специалистов технического и технологического направления, способных к самореализации и интеллектуальному развитию. Межпредметная интеграция дисциплин естественно-математического цикла в подготовке специалистов технического и технологического направления, ориентирована на повышение их образовательной и профессиональной подготовки, на развитие творческого мышления.

Ключевые слова: специалисты технического и технологического направления, межпредметная интеграция

Interdisciplinary integration of disciplines science and math in the training of technical and engineering areas  
Arutyunyan R. V.

In this article, the author questions revealed discrepancies between supply and demand in the labor market that confront higher education mission in teaching technical and technological trends that are capable of self-realization and intellectual development. Interdisciplinary integration of disciplines science and math in the training of technical and technological direction, focused on improving their education and training, development of creative thinking.

Keywords: specialist's technical and technological trends, interdisciplinary integration.

Сегодня Россия находится в сложном и противоречивом периоде своего развития. Происходят политические, экономические и социальные изменения. Все отрасли экономики, производства и науки нуждаются в специалистах, сочетающих в себе высокую профессиональную подготовку с современным видением общественных проблем. Особенно такая потребность проявляется в телекоммуникационном и инженерном секторе.

В последнее десятилетие инновационно-технический потенциал страны значительно снизился, что обусловлено политическими и экономическими факторами. Восстановление и развитие технологического сектора с использованием современных научных технологий, является залогом стабилизации экономической и социальной ситуации в стране. Для реализации этого процесса необходимо качественное кадровое обеспечение. По прогнозам

Ассоциации кадровых агентств России в 2015 году на рынке труда будет наблюдаться увеличение спроса на специалистов технических и технологических специальностей в возрасте 25 -40 лет.

Однако за последние годы, вследствие социально-экономических процессов в стране, количество таких кадров уменьшилось. Специальности технического и технологического профиля стали не престижными, в образовании акцент сместился на экономико-гуманитарные направления.

Современная система высшего образования ориентирована не только на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности, но и на формирование у нее целостного представления об окружающем мире с пониманием глубины связей и зависимостей его процессов. Интеграция в обучении имеет глубокие дидактические корни и определенные исторические традиции. Одна из таких ее исторических форм – межпредметная интеграция, которая позволяет преодолеть традиционную замкнутость и отдаленность одной учебной дисциплины по отношению к другим.

Принимая во внимание тот факт, что проблема интеграции учебных предметов в высших учебных заведениях не в достаточной степени разработана и учитывая то, что в современных условиях научной интеграции особенно важным фактором системного формирования содержания и структуры учебных предметов является межпредметные связи, проблема их установки не потеряла актуальности и сегодня.

Анализ исследований и публикаций. Проблеме межпредметных связей уделялось внимание многих в отечественных и зарубежных ученых (М. Антонов, М. Данилов, Е. Монозон, И. Огородников, А. Шмидт, Г. Юрков и др.). Современное состояние исследования этой проблемы освещены в работах Р. Аббасовой, И. Зверева, Л. Кулагина, В. Максимова, А. Савченко, М. Сорокина, С. Тадяна, В. Федоровой и др.

Целью статьи является выявление методических возможностей математического моделирования как одного из методов, реализующих межпредметную интеграции дисциплин естественно-математического цикла в подготовке специалистов технологического и инженерного направления.

Одной из характеристик обучения студента, будущего специалиста технологического профиля, является уровень его физико-математической подготовки.

Например, в программу высшего образования по направлению «связист», включено изучение курсов общей физики и высшей математики. Они являются фундаментальными науками в техническом и технологическом образовании.

Изучение физики ставит целью вооружение бакалавров методами научного познания, побуждения их к интеллектуальному развитию и приобретение ими практических навыков.

Изучения дисциплины «Высшая математика» заключается в: ознакомлении студентов с основами математического аппарата, необходимого для решения теоретических и практических задач; выработке навыков математического исследования прикладных задач; получении студентами математических знаний, необходимых при изучении других дисциплин, в частности технического цикла[6].

Векторами решения проблемы проектирования и реализации курсов «Физика» и «Высшая математика», которые учитывают специфику работы будущего специалиста телекоммуникационного профиля, является ориентация курсов на профессиональную направленность и интеграционные процессы в обучении физике и математике.

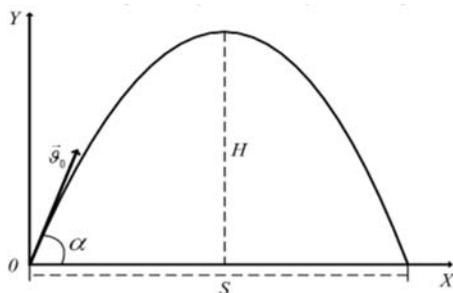


Рис. 1. Траектория движения тела, брошенного под углом к горизонту

Анализируя программы дисциплин «Высшая математика» и «Физика», мы выделяем ряд взаимосвязанных тем, общих проблем, общих вопросов, которые являются условием для реализации интеграции, на основе которой происходит взаимопроникновение этих предметов.

Одним из методов, который реализует интеграционные процессы физики и математики является метод математического моделирования, который применяется не только в инженерии, но и при изучении социальных, биологических, экономических систем и тому подобное.

Моделирование из специального метода научного познания, который использовался только для решения определенных частных задач, превратилось в важный метод познания и стало составной частью теории познания [1]. В математике этот метод является одним из основных, а в физике применения методов моделирования я подтверждает универсальность математического аппарата, дает возможность унифицировать описание различных по своей природе процессов. В результате моделирования объектов различной природы интеграционные процессы приобретают качественно новый характер, объединяя различные отрасли знаний, в частности физики и математики, и становясь средствами

использования общих законов, понятий, методов исследования.

Моделирование в обучении как педагогическая проблема имеет два аспекта: как содержание образования, как один из методов обучения. Необходимость включения в содержание образования понятие модели и моделирования обусловлено задачей формирования у студентов научно-теоретического типа мышления, через призму которого действительность воспринимается средствами специфических объектов, сконструированных в процессе развития науки.

Математическое моделирование создает широкие возможности для реализации прикладной направленности обучения математике и физике, для установления межпредметных связей, формирования системы взглядов студентов на концептуальную взаимосвязь явлений и процессов в мире. Сходство математических моделей различных объектов или принадлежности этих моделей к одному классу позволяет более полно и глубоко реализовать идею интеграции в обучении [4].

Процесс математического моделирования физических явлений носит циклический характер, в каждом цикле можно выделить следующие этапы: постановка физической задачи на основе физического явления; анализ физической задачи; выделение математической задачи; построение математической модели, анализ и решения математической модели; проверка адекватности построенной модели физическому явлению и физической задаче, с возможностью дальнейших корректировок; физическая интерпретация полученных результатов. Примером использования математического моделирования в физике может быть следующая задача (рис. 1): Определить траекторию дви-

жения тела брошенного со скоростью  $v_0$  под углом альфа к горизонту, найти максимальную высоту подъема и дальность полета. Сопротивлением воздуха пренебречь.

Математическая модель этого физического явления имеет вид:

$$\begin{cases} x = v_0 \cos \alpha \cdot t, \\ y = v_0 \sin \alpha \cdot t - \frac{gt^2}{2}, \end{cases}$$

где  $g$  - ускорение свободного падения, постоянная величина.

С этой системы получаем уравнение траектории в явной форме:

$$y = tg\alpha \cdot x - \frac{g}{2v_0^2 \cos^2 \alpha} x^2$$

Исследовав эту функцию на экстремум, получаем ординату вершины траектории движения, значение которой является искомой максимальной высотой подъема тела:

$$y = - \frac{tg^2 \alpha}{4 \cdot \left( -\frac{g}{2v_0^2 \cos^2 \alpha} \right)} = \frac{1}{2} \cdot \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{g} = H.$$

Для определения дальности полета тела найдем точки пересечения графика параболы с осью  $OX$  ( $y = 0$ ):

$$x_1 = 0, \quad x_2 = \frac{v_0^2 \sin 2\alpha}{g},$$

Где  $x_1$  - абсцисса начала движения тела,  $x_2 = S$  - дальность полета.

Рассмотрим использование математического аппарата во время выполнения лабораторных работ в курсе физики на примере лабораторной работы «Исследование зависимости сопротивления металлического проводника от температуры», целью которой является исследование зависимости  $R_f(t)$  и определения температурного коэффициента сопротивления металла.

Работа выполняется следующим образом. В сушильный шкаф помещают металлический проводник и измеряют с помощью омметра сопротивление проводника при различных температурах (от комнатной до 90 – 100 0 С). Результаты измерений студенты заносят в таблицу, строят график зависимости  $R_f(t)$ .

По характеру графика делается вывод о прямопропорциональной зависимости сопротивления проводника от температуры.

Таким образом, интеграция предметов в современной высшей школе - реальная потребность времени по обеспечению формирования всеобщего развитой личности. Однако интеграция учебных предметов не должна стать механической деятельностью по их объединению и взаимопроникновению.

Этот процесс требует существенных изменений содержания, структуры учебных предметов, выделение и усиление в них общих идей, теоретических понятий, прикладных аспектов.

Однако следует отметить и тот факт, что внедрение интеграции должно сопровождаться определенными условиями, в которых мы выделяем родство учебных дисциплин, общность или близость объектов изучения, унифицированность понятийно-категориального аппарата, наличие общих методов и теоретических концепций построения. Только при таких условиях возможна эффективная реализация интеграционных процессов в практику обучения по качественной подготовке специалистов.

Автор считает целесообразным разработку и внедрение в учебный процесс интеграционных курсов физико-математического направления.

### Литература

1. Антонов Н.С. Слагаемые знаний (О межпредметных связях в учебном процессе) / Н. С. Антонов. - Архан-



гельск: Сев.- зап. кн. изд., 2011. - 153 с.

2. Братко А. А. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков. -М. : Мысль, 2012. -384 с.

3. Гурьев, А. И. Межпредметные связи в системе современного образования: Монография. / А. И. Гурьев. - Барнаул: Изд-во Алт.ун- та, 2002.-212с.

4. История педагогики в России: Хрестоматия: Для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С. Ф. Егоров. - М.: Издатель-

ский центр «Академия», 2012. - 400 с.

5. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. Н. Максимова. -М. : Просвещение, 2011. - 157 с.

6. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. / В. Н. Максимова. - М.: Просвещение, 2011. - 91 с.

7. Махно Н. Г. Физика: Лабораторный практикум / М. Г. Махно, Л. А. Сердюк, А. Д. Филенко. -Полтава: РИО ПУСКА, 2011. -93 с.

## Динамика и конфликты профессионализации (профессионального развития) учителя

Митрофанов К.Г., Логинова Н.Ф.

В последнее время проблема профессионального развития педагогов в целом, и молодых педагогов в частности, является одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования

Понимание динамики и конфликтов, возникающих на разных ступенях профессионального развития, позволят ответить на вопросы о том, как его обеспечивать, какие условия создавать, как обеспечивать видение собственного движения, собственного роста в профессиональных умениях, ощущение и др.

Ключевые слова: молодые педагоги, адаптация, закрепление, профессиональное развитие

Dynamics and conflicts of professionalism (professional development) of a teacher

Mitrofanov K. G., Loginova N. F.

Problem of professional development of teachers on the whole, and young teachers in particular, is lately one of the most important in a discussion questions of change of the system of education.

Understanding of dynamics and conflicts, which arising up on the different stages of professional development, will allow to answer questions how to provide development, what terms to create, how to provide vision of own motion, vision of own height in professional abilities, how to provide feeling etc.

Keywords: young teachers, adaptation, consolidation, professional development

В последнее время проблема профессионального развития педагогов в целом, и молодых педагогов в частности, является одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования (Болотов В.А., Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. и др.).

Сегодня меняется система образования, и, следовательно, меняется и профессия учителя. Учителю предстоит работать с образовательным запросом семьи, работать на развитие каждого конкретного ребенка, выстраивая его индивидуальную траекторию или программу, работать на другого типа образовательные результаты - чтобы молодые люди не только много и крепко знали, но и умели эти знания применять для решения реальных задач, на основе этих знаний предлагали новые варианты решений существующих и регулярно появляющихся проблем, готовы были брать на себя реальную ответственность за реализацию этих решений, занимали лидерскую позицию, были готовы делать выбор своего будущего, уметь принимать решения, уметь определять свои дефициты и учиться новому, уметь планировать, уметь приобретать новый опыт и анализировать его, превращая в собственный ресурс и много еще чего (М.Барбер, Щедровицкий П.Г., А.Г.Каспржак, К.Г.Митрофанов и К.Н.Поливанова и



др.). От молодых людей требуется владение сложными компетентностями, которым, как отмечает П.Г.Щедровицкий «нигде не учат» [15]. А научиться этому может только педагог, который сам владеет этими умениями, компетентностями.

Опубликованный профессиональный стандарт учителя выдвигает требования не только к профессиональным умениям и компетенциям учителя (новому кругу его задач), но к его личностным качествам, обязывает учить «всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей» [11].

Если раньше педагог работал только с реальным пространством – пространством, в котором он и дети (класс) находятся в одном месте здесь и сейчас, то сейчас предстоит работать и в виртуальном, когда необходимо заранее помыслить возможные ситуации работы разных школьников и создать для них систему опор, позволяющую им двигаться в индивидуальном режиме. Раньше работа строилась на авторитете и высоком социальном статусе учителя («поверь мне, тебе это в будущем пригодится»), сейчас это уже не сработает – современному школьнику надо доказать, что это знание ему действительно необходимо для решения его собственных задач. Сейчас работа педагога должна строиться в соответствии с притязаниями школьников, а не в соответствии с тем, что кто-то (государство) посчитал необходимым/должным изучить в это время и соответствующим образом. Как заказчик на школьное образование оформляет себя бизнес и общественно-политические силы. Это означает, что сейчас педагог находится в ситуации неоднозначности заказа на школьное образование, и на эту неоднозначности должен как-

то сам отвечать. Если раньше учитель по факту выступал транслятором знаний, то сейчас он должен стать координатором информационных потоков, мотиватором, экспертом – то есть так строить занятия, чтобы у детей появлялись свои вопросы и с помощью учителя они искали на них ответы и т.д.

Сложность ситуации современного российского учительства также состоит в том, что все эти новые компетентности (умения) и новые компетенции (новые задачи, функции) никак не отражаются на социальной карьере учителя. В отличие от зарубежного опыта в отечественной учительской деятельности нет никакой динамики, признанной профессиональным сообществом [4]. Человек не движется в профессиональном плане, развития не происходит. А для обеспечения САМОчувствия важным является возможность видения собственного движения, динамики своего изменения

Таким образом, получается, что в ситуации невнятности профессиональных перспектив и собственного профессионального и карьерного роста привлекательность сферы образования для молодых людей резко снижается. И все это с учетом возможностей собственного профессионального развития в других сферах делает образование непривлекательным.

Этот вывод подтверждается разнородными данными. Так, например, увеличивается доля учителей пенсионного возраста с 11 до 18 %. за 2002–2010 гг. выросла, тогда как доля педагогов в возрасте до 30 лет составляет всего 13 %. Ежегодно один-два новых учителя появляются лишь в 60 % школ, в остальных – на 40 % педагогический состав не пополняется молодежью [12]. Средний возраст учителей в России – 52 года, молодые учителя в шко-

лах предпочитают не задерживаться. [3] По некоторым косвенным данным (исследований на эту тему в РФ не проводилось), до 70 % пришедших в школу покидают ее в течение первых трех лет [7].

Основной причиной перехода учителей на другую работу является ощущение тупика на занимаемой должности. Более 50% из них меняют работу в связи с ощущением тупика. Это означает, что наличные профессиональные характеристики уже не соответствуют предлагаемым к решению профессиональным задачам [8].

Не менее удручающая ситуация наблюдается и по желанию студентов педагогических вузов пойти работать в школу. Число студентов, желающих работать в школе, существенно сокращается от I к V курсу: «...по мере обучения в педвузе весьма существенно снижается доля тех, кто планирует для себя работу по педагогической специальности. К концу обучения таких остается лишь 10,1 % (при этом подчеркнем, что среди юношей-пятикурсников доля ответов о намерении работать по специальности не составляет и одного процента). Иными словами, в целом растет доля тех, кто не видит для себя позитивных перспектив в работе по получаемой специальности» [14]. Вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты: «...только 11,5 % студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично», намерены стать учителями, в то время как 88,5 % респондентов, демонстрирующих высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии [1].

Итак, мы видим, что проблемы качества деятельности учителей имеют разнообразные аспекты, требующие рассмотрения и анализа – состояние и тенденции развития самой педагогической профессии, особен-

но вопросы, касающиеся профессионального и карьерного развития в образовательной сфере, представления самих педагогов о собственных профессиональных перспективах, способах и формах профессионального развития, а также возможные способы, институты и технологии работы со студентами педагогических специальностей и молодыми педагогами, пришедшими в школу.

Профессионализация представляет собой «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность». Это позволяет говорить том, что профессионализация является одним из направлений развития личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, ядром которых является степень соответствия между личностью и профессией [2].

Внутри процесса профессионализации разворачивается процесс профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение характеризует процесс выбора профессии/профессиональной деятельности, ее приобретения. Для решения этой задачи необходимо анализировать свои способности, соотносить их с требованиями выбранной профессии/профессиональной деятельности [10]. Человек «осознает, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений» [2].

Составной частью процесса профессионализации является процесс

профессионального развития, который запускается после того, как человек выбрал свою будущую профессию/профессиональную деятельность, получил начальное профессиональное образование и приступил к трудовой деятельности.

Этимологически понятие «профессиональное развитие» происходит от латинского «profiteor» - «объявляю своим делом». В словаре дается следующее определение: профессиональное развитие – это «происходящий в онтогенезе человека процесс социализации, направленный на присвоение им различных аспектов мира труда, в частности профессиональных ролей, профессиональной мотивации, профессиональных знаний и навыков» [5]. Развитие означает направленность на профессиональный рост, новое качество работы, открытость в поиске информации, гибкость в целеполагании и принятии решений.

Профессиональное развитие связано с изменением индивида и личности в ходе осуществления профессиональной деятельности. Эти изменения носят характер количественных, качественных и структурных перестроек личности [9].

Анализ работ, посвященных изучению профессионального развития (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, Ф.Н.Гоноболлин, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, В.А.Крутецкий, Н.В.Кузьмина, Т.В.Кудрявцев, В.С.Лукина, Л.М.Митина, А.К.Маркова, С.А.Минюрова, Ю.П.Поваренков, Н.С.Пряжников, и др.) позволил нам сформулировать рабочее определение. Профессиональное развитие мы понимаем как сложный междисциплинарный объект, в котором смешаны и деятельностные (расширение спектра решаемых профессиональных задач, освоение педагогом все большего репертуара действий), и психологи-

ческие (профессиональная идентичность), и социальные (статусы и связи внутри организации) характеристики. Эти характеристики задают профессиональную динамику, скорость профессионального развития и профессионального роста, что во многом определяется внутренней активностью самого педагога.

Следует при этом добавить, что профессиональное развитие многомерно и задается ориентацией на разные средства, техники для решения профессиональных задач (горизонтальная ориентация) и на разные квалификационные уровни, на решение разных задач, освоение разных педагогических деятельностей, профессий (вертикальная ориентация) [6, 13].

Можно выделить следующие этапы профессионального развития:

- этап профессиональной адаптации и становления (интерн, стаж от 0 до 3);
- этап первичной профессионализации 1 (от стажера – к специалисту, стаж от 3 до 5);
- этап первичной профессионализации 2 (специализация, стаж от 5 до 7);
- этап вторичной профессионализации (от специализации – к многофункциональности, стаж от 7 до 12);
- этап мастерства (от многофункциональности к мастерству, стаж от 12 до 25) [7].

Профессиональное развитие рассматривается нами как переход с одного этапа на другой. Основным механизмом, обеспечивающим профессиональное развитие (переход с одной ступени на другую), является разрешение «базового» противоречия (конфликта), которое имеется на каждом его этапе. Этих «базовых» конфликтов может быть несколько: конфликты в сфере организации деятельности, конфликты в конкретных

отношениях с коллегами, конфликты внутри самого себя (рис. 1).

Рассмотрим с этой точки зрения все этапы.

На разных ступенях профессионального развития педагогу придется сталкиваться с разного рода проблемами и противоречиями, которые можно назвать профессиональными кризисами. В этом случае механизмом профессионального развития являются разрешение профессиональных кризисов, которые являются естественным и необходимым условием развития и в результате которых происходят кардинальные изменения личности, изменяется направление ее профессионального развития.

Этап профессиональной адаптации и становления состоит из двух периодов. Первый период называется критической фазой адаптации и продолжается 0,5 – 1,5 года. Основной причиной кризисных явлений в этот период является несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями человека (кризис экспектаций). По сути своей это кризис смысловой сферы. Кризис экспектаций выражается: 1) в отсутствии внятных перспектив и ориентиров профессионального роста (непонятно, что конкретно нужно научиться делать), 2) в сложности организации текущей деятельности (например, невозможности планировать рабочий день), 3) в отсутствии конкретных мест и персон, которые могли бы помочь молодому работнику разобраться в новых для него обязанностях и способах их эффективного выполнения.

Анализ трудных ситуаций молодых педагогов в данный период позволяет выделить два фокуса проблем – социальный и профессиональный. В этот период важным для

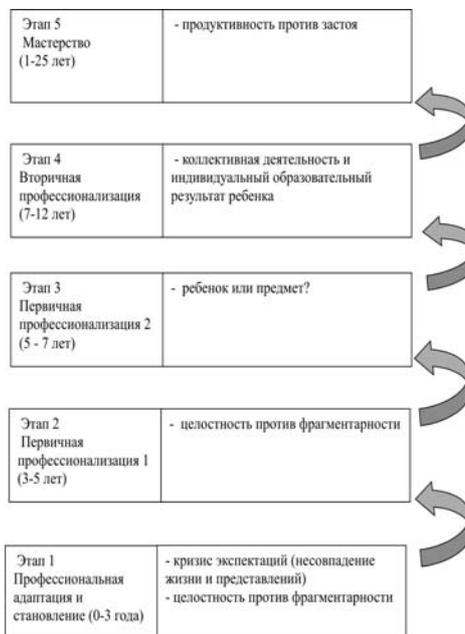


Рис. 1. «Базовые» конфликты профессионализации

молодого специалиста является вхождение в реальную профессиональную группу конкретного образовательного учреждения.

Второй период является периодом профессионального роста и реализации профессиональной деятельности. В это время происходит освоение места, базовых технологий, получение первых признаний, подтверждений. Этот этап характеризуется задачей (или конфликтом) удержания целостности деятельности и себя в деятельности. Девизом данного периода могла бы стать фраза: «целостность против фрагментарности» [7, с. 183]. Молодой учитель учится «видеть урочную (локальную) организацию передачи знаний в связке с целостной структурой предмета. Предметом рефлексии педагога в этот период является организация содержания предмета в контексте поэтапного (урочного) процесса его преподавания» [7, с. 185].

Этап первичной профессионализации 1 проявляется в том, что человек «пробует» себя в качестве полноценного специалиста, способного «конкурировать» с более опытными работниками. «Неудовлетворенность профессиональной жизнью на этом этапе вызывается противоречием между потребностью в самоутверждении и отсутствием нормативных возможностей признания» [7, с. 189]. Педагог учится работать с целым классом, начинает видеть ученика как обучающегося. «Осознанно или неосознанно личность начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере» [7]. Этот период можно назвать «Кооперация и дифференциация в профессиональной деятельности».

Этап первичной профессионализации 2 характеризуется как второй критический этап. Это кризис профессиональной карьеры. Перед молодым человеком встает вопрос: преподавать предмет или развивать ребенка? В этот период остро чувствуется потребность в дальнейшем повышении квалификации, неудовлетворенность занимаемой должностью, зависть к сверстникам и сокурсникам, происходит создание семьи, отмечаются финансовые трудности. Можно сказать, что на этом этапе человек исчерпал свои внутренние ресурсы и мотивы развития. «Предметом рефлексии педагога в этот период является методология преподаваемого предмета в целостной картине образования ученика» [7, с. 193].

Этап вторичной профессионализации характеризуется высококачественным выполнением профессиональной деятельности. Специалист становится профессионалом.

Личность перерастает свою профессию, происходит гармонизация человека с профессией.

Предметом рефлексии становится «организация коллективной деятельности учащихся, направленной на получение коллективного продукта деятельности и индивидуального образовательного результата» [7, с. 197].

Девизом этапа мастерства может являться следующая фраза: продуктивность против застоя. Для дальнейшего развития человека на этом этапе необходима смена его позиции и сопряженная с ней смена индивидуального смысла «пробывания» в профессии. Предметом рефлексии педагога в этот период становятся способы деятельности в новой профессиональной позиции. Этот период можно назвать - «От многофункциональности – к мастерству» или «От индивидуального мастерства – к мастерству группы» [7].

При этом мы отдельно помечаем необходимость выстраивания перехода с одного этапа профессионализации на другой. Само по себе это может случиться в обозначенный временной период работы педагога, а может и не случиться. Это должно быть предметом специального внимания. Понимание того, с какого типа задачами (конфликтами) сталкивается педагог, позволит структурам, отвечающим за развитие учительского потенциала, управлять профессиональным развитием педагогов.

Мы считаем, что эту модель профессионализации необходимо накладывать на реальную практику организации работы с молодыми педагогами, в которой выделяется три этапа: адаптация, закрепление и профессиональное развитие.

Адаптация напрямую связана с присвоением молодым человеком профессиональной позиции, роли, его переживанием профессиональной деятельности как своей, а себя как уместного и востребованного в

профессиональном сообществе и в конкретном коллективе. Закрепление понимается как целевая деятельность управляющих структур, направленная на создание условий, обеспечивающих удержание специалиста в статусе педагога в штате образовательной организации до различных позиций в сфере образования муниципального и регионального масштаба (профессиональной педагогической деятельности в различных ролях). Под профессиональным развитием молодых педагогов мы понимаем персональную оценку собственной профессиональной перспективы как приращение новых способов реализации себя как педагога или деятеля образования и возможность действовать как педагог или деятель образования с большей эффективностью в условиях своей образовательной организации или в определенном образовательном пространстве, как карьерный рост, связанный с возможностью занятия позиций управленческой деятельности в системе образования, и как конкурентное преимущество по сравнению с другими представителями профессионального цеха в форме получения различного рода признаний и статуса (победы в конкурсах, получение званий, степеней, приобретение известности).

Таким образом, понимание динамики и конфликтов, возникающих на разных ступенях профессионального развития, а также соотнесение этого с существующими в территориях институтами и формами работы с молодыми педагогами, позволят ответить на вопросы о том, каким образом обеспечивать профессиональное развитие молодого педагога, какие условия для этого создавать, как обеспечивать видение им собственного движения, собственного роста в профессиональных умениях, ощу-

щение и др. Все это позволит эффективно выстраивать процесс профессионализации педагогов.

Данный подход положен в подготовку масштабного исследования связности представлений разных профессиональных позиций об условиях адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов.

Важно в первую очередь установить, каким образом эти условия могут быть выявлены и соответственно описаны. В отличие от целого ряда реализованных подходов мы предполагаем ориентироваться на субъективные представления тех персон, которые, занимая значимые позиции, принимают реальные решения: с одной стороны, относительно создания таких условий, с другой стороны – как интерпретирующих (воспринимающих) некоторые условия как способствующие принятию личного решения относительно профессионального самочувствия и соответствующих передвижений в социальном пространстве.

При этом значимым является определение совпадения или несовпадения представлений о действиях по созданию условий и механизмов для адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в сфере образования и конкретных образовательных учреждениях у тех, кто эти условия создаёт и тех, кто является «потребителем», «субъектом» адаптации, закрепления и профессионального развития, нежели определение объективных показателей планируемых и проделанных работ, направленных на решение поставленных задач. Субъективные представления и переживания, а также принимаемые на их основании решения могут быть чрезвычайно информативны и должны быть тщательно изучены для оформления



понимания и обнаружения эффективных и неэффективных практик работы с молодыми специалистами сферы образования.

### Литература

1. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 105–110. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 15.11.2009).

2. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 3-е изд. — М.: Академический проект, 2005. — 848 с.

3. Интервью с директором Национального фонда подготовки кадров (НФПК) Еленой Соболевой 06.03.2006. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/article/2006/03/06/sobol/> (дата обращения: 16 11 2010).

4. Каспржак А.Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. №4, 2013. - С.261-280.

5. Кондаков И.М. Психологический словарь, 2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://psi.webzone.ru/> (дата обращения: 05.05.2014).

6. Маркова А.К. Психология профессионализма Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312с.

7. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск, 2012. – 316 с.

8. Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю. Проблемы профессионализации работников образования: введение в проблематику / материалы 17-й научн.-практ. конф. «Педагогика развития: движущие

силы и практики развития» Красноярск, апрель 2010. – Красноярск: ККИПК, 2011. - С.128-143.

9. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К.В.Патырбаева, В.В.Козлов, Е.Ю.Мазур, Г.М.Коновеев, Д.В.Мазур, К.Марицас, М.И.Патырбаева; науч.ред. К.В.Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2012. – 250с.

10. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы/ Справочное издание, автор-составитель Н.И. Коныхов, 1992. [Электронный ресурс] URL: <http://log-in.ru/books/prikladnye-aspekty-sovremennoiy-psikhologii-konyukhova-n-i-obshaya-psikhologiya/> (дата обращения: 10.04.2013).

11. Профессиональный стандарт, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013.

12. Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы. 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/g8/documents/32624772.html> (дата обращения: 15.12.2011).

13. Синякова М.Г. Педагог в поликультурной образовательной среде: субъектно-средовой подход. Монография; Моск. гос. обл. ун-т. - М.: Изд-во МГОУ, 2011. - 122 с.

14. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза жизненные и профессиональные перспективы. М.: Центр социологии образования РАО, 2007.

15. Щедровицкий П. Г. Узловые проблемы современного общества и требования к старшей школе // Старшая школа как взрослая жизнь: программирование содержания образования: Материалы семинара. - Красноярск, 2000. - С. 4-12.

## Критерии эффективности педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов

Прохорова А.А.

В статье раскрыты содержательный и деятельностный компоненты педагогической модели развития мультилингвальной личности в образовательном процессе неязыкового вуза. Определена критериальная база, описывающая эффективность разработанной модели в практике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: Педагогическая модель развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов, критерии ее эффективности: преодоление лингвострановедческой интерференции, развитие лингвистической компетенции, интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Criteria of efficiency of pedagogical model of development of multilingual competence of students of not language higher education institutions

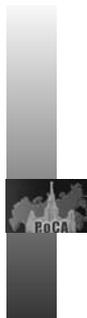
Prokhorova A.A

The article deals with the substantial and functional components of the pedagogical model of multilingual personality development in the process of education in non-linguistic university. The author suggests the criterion basis which reflects the efficiency of the developed model in the practice of foreign language teaching

Key words: pedagogical model of multilingual competence development of non-linguistic university students; the criteria of its efficiency: the overcoming of culture-caused linguistic interferences, the development of linguistic competence, curricular and extracurricular activity integration.

Современные интеграционные процессы, характеризующиеся разнообразием международных отношений, глобализацией мировой экономики и финансов, преобразованиями в области средств массовой коммуникации, распространением Интернета, расширением профессиональных контактов и развитием делового сотрудничества, обуславливают необходимость существования «единого лингвистического пространства» [12]. В этом контексте в современном российском образовании обучение иностранным языкам как средству познания иной культуры обрело статус обязательного компонента профессиональной подготовки специалиста любого профиля и одновременно стало фактором, повышающим степень его востребованности на рынке труда.

В свете требований Болонской декларации нормой языковой ситуации становится двуязычие и многоязычие (мультилингвизм). Формирование и развитие мультилингвистической компетенции студентов является приоритетной стратегической задачей университетского образования. Мультилингвальная компетенция в поликультурном контексте



является необходимым условием достижения адекватного уровня социокультурной компетенции, позволяющего сохранять культурную идентичность и повышать потенциал социальной мобильности в рамках существующей культурной среды [9].

Особую значимость ее формирование приобретает в условиях обучения иностранным языкам студентов неязыковых вузов. В частности, выпускники технических вузов должны владеть иностранным языком на таком уровне, который позволит им свободно и активно использовать его в сфере своей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время важным направлением в образовании. Под профессионально-ориентированным понимают «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [8]. Такое обучение предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, включая изучение грамматических особенностей научного стиля. В свете внедрения инновационных подходов к формированию мультилингвальной компетенции акцент смещен на развитие навыков и умений устной коммуникации. Поскольку мультилингвальная компетенция обладает специфическими характеристиками (она предполагает способность личности участвовать в коммуникативном процессе с ис-

пользованием не одного и не двух (билингвизм), а трех и более языков) [8], то в рамках неязыковых вузов осуществить программу подготовки мультилингвальной личности не просто.

В целом, вопросы дидактического моделирования эффективности формирования и развития мультилингвальной компетенции освещаются в трудах отечественных и зарубежных ученых (В.Ф. Аитов, М.В. Гараева, И.А. Гусейнова, Т.М. Ёжкина, С.А. Жолдасбаева, А.Т. Кулсариева, И.А. Левицкая, И.И. Халеева; J.A. Crystal D., R.R. Gesteland, M. Semrud-Clikeman и др.) [9; 13]. Вместе с тем применительно к специфике обучения студентов неязыковых вузов данный аспект проблемы недостаточно раскрыт в педагогических исследованиях. Отсюда цель исследования состоит в выделении критериев эффективности педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов. Объект исследования – образовательный процесс в неязыковом вузе. Предмет исследования – критерии эффективности педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов. Задачи исследования:

1. Кратко описать компоненты педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов.

2. Уточнить показатели критериев эффективности разработанной модели.

Социальная сущность современного многоязычного образования состоит в формировании не столько языковой, сколько широкой социокультурной компетенции молодых специалистов. Социальная многоязычность личности в поликультурном контексте является необходимым условием достижения адекватного уровня социокультурной компе-

тенции, позволяющего сохранять культурную идентичность и повышать потенциал социальной мобильности в рамках существующей культурной среды.

Мультилингвальная компетенция рассматривается как необходимая составляющая социокультурной компетенции. Формирование и развитие мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов логично вписывается в общую проблему взаимовлияния языков при обучении двум и более языкам, а также возможности опоры на первый иностранный язык (L1) при изучении второго (L2) и третьего (L3). Эта проблема была изучена В.И. Богородицкой, Г.М. Вишневской, И.Б. Ворожцовой, Н.Д. Гальсковой и др. Однако единой программы по формированию мультилингвальной компетенции студентов в неязыковых вузах не было предложено. Была также высказана мысль о том, что универсальных методик преподавания иностранных языков не существует, поскольку «...невозможно учесть всех факторов и обстоятельств, которые оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на процесс овладения иностранным языком вне языковой среды в различных условиях организованного обучения» [1, с. 6].

Вместе с тем разработанная нами на базе Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ) в системе основного и дополнительного образования педагогическая модель развития мультилингвальной компетенции студентов технического университета и апробированная на протяжении пяти лет свидетельствует о том, что одновременное изучение нескольких языков и лингвокультур способствует формированию поликультурной мультилингвальной многосторонней личности, демонстрирующей не только высокие технические, но и лингвосоциокультурные познания.

Опишем кратко содержательный и деятельностный компоненты теоретической модели, определяющие вектор выбора критериев и показателей ее эффективности. Содержательный компонент модели включает: коммуникативные умения по всем видам речевой деятельности (говора, аудирования, чтения, письма) на основе общей и профессиональной лексики; обучение монологической речи, заключающееся в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов; обучение аудированию, предполагающее формирование умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке; обучение чтению и письму, раскрывающееся в умениях студента реферативного изложения, аннотирования, а также перевода профессионально значимого текста с иностранного языка на русский и наоборот [4].

Практика показала, что на пути реализации содержательного компонента предложенной нами модели возникает проблема системообразующего характера. Речь идет о преодолении лингвострановедческой интерференции, проявляющейся в бессмысленности, невразумительности в речи, в коммуникативном взаимодействии общающихся в образовательном процессе [2]. Верещагин Е.М.

Для решения проблемы в деятельностный компонент модели была включена технология преодоления лингвострановедческой интерференции студентов. Многие исследователи считают, что обучение второму языку происходит в особых условиях взаимовлияния трех языков: родного, основного иностранного (L1) и второго иностранного (L2), где первый иностранный (L1) рассматривается в основном как материал для межлингвистических и социокультурных сравнений [5]. Поэтому обучение основному иностранному



языку не должно ограничиваться преподаванием грамматики, лексики и способам перевода, как это обычно бывает в технических вузах, а включать в себя занятия по страноведению стран – изучаемого языка, разрушая тем самым сложившееся мнение о ненужности этого предмета и создавая положительное эмоциональное отношение к предмету, одновременно формируя мотивацию студентов к изучению других языков.

Технология преодоления лингвострановедческой интерференции студентов была апробирована в инновационном проекте «International Studies Project (ISP)», изначально направленного на развитие лингвострановедческой компетенции у студентов инженерных специальностей ИГЭУ [3; 7]. Спектр использования методов обучения был широк и многообразен, поскольку основная цель проекта виделась во внедрении новых форм обучения иностранным языкам через использование современных информационных технологий, в повышении уровня гуманитарной подготовки студентов в русле гуманизации высшего образования в неязыковом вузе, а также в углублении страноведческой и лингвокультурологической компетенции студентов, в создании мотивации к изучению английского языка как основного иностранного (L1). [10].

Раздел «Страноведение» включён в государственный образовательный стандарт по иностранному языку в неязыковом вузе, поэтому исполнители проекта разработали Интернет-ресурс (демонстрационный метод), содержащий основную информацию о Содружестве наций и пяти ведущих англоязычных странах (Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии), включили проверочные задания для самоконтроля (исследовательский метод), а также тестовые задания для аудиторной работы (метод проверки, оценки зна-

ний и навыков). Учащиеся, достигшие наилучших результатов в написании теста, приглашались в качестве участников на межфакультетское мероприятие, посвящённое странам изучаемого языка. Таким образом, студенты всех технических специальностей в период с 2008 по 2014 годы имели возможность продемонстрировать свои знания как участники Олимпиады по Страноведению «Guide to the English-Speaking World» [7].

В результате нами был выделен первый критерий эффективности разработанной модели развития мультилингвальной компетенции – образовательный.

Деятельностный компонент модели также включал технологию обучения, направленную на развитие коммуникативной компетенции у студентов технических специальностей. В ходе работы над проектом был создан современный методологический комплекс с учётом новых педагогических технологий в помощь преподавателям-лингвистам, работающим с разделом «Страноведение». Указанный комплекс был представлен на III Международной научной конференции «Взаимодействие языков и культур», прошедшей в апреле 2014 года на базе Череповецкого государственного университета, где он получил положительный отзыв [10].

В 2012 году указанный страноведческий проект расширился в связи с организацией олимпиады по страноведению «Германия – это интересно», организованной преподавателями немецкой секции кафедры иностранных языков ИГЭУ с целью приобщения студентов технических специальностей вслед за английским (L1) ко второму германскому языку – немецкому (L2). В настоящее время указанная олимпиада вышла из статуса внутривузовского мероприятия и ежегодно собирает студентов мно-

гих ивановских вузов (ИГЭУ, ИГХТУ, ИГСХА, ИвГУ и др.) для командных соревнований по немецкому языку в рамках International Studies [6].

В результате нами был выделен второй критерий эффективности разработанной модели развития мультилингвальной компетенции – коммуникативный.

В состав деятельности компонента разработанной модели нами также введена технология, предполагающая интеграцию аудиторной и внеаудиторной работы студентов. В 2013 году начала функционировать ежегодная составляющая проекта – «Европейский день языков», в рамках которого студенты инженерных специальностей готовят презентации о различных языках Европы, показывают инсценировки известных произведений европейских авторов, дают мастер-классы по изучению языков, например «Испанский за 15 минут» или «Итальянский – это просто» [11]. Мультилингвальные студенты делятся опытом изучения нескольких языков как родственных, так и разных языковых групп; предлагают свои особые системы запоминания слов и целых фраз, что, безусловно, вызывает неподдельный интерес у студенческой аудитории. Иностранные студенты из Камеруна, Республики Конго, Кот-д'Ивуара, Анголы, Замбии, Израиля, Иордании и др., обучающиеся на базе ИГЭУ, принимают активное участие в работе проекта, рассказывая о языках своих народов, демонстрируя знания русского языка через показы творческих номеров, презентации, через театральные постановки межкультурных различий и сходствах, лингвистических «ляпах», лингвострановедческой интерференции и пр.

В результате нами был выделен третий критерий эффективности разработанной модели развития мультилингвальной компетенции – интегративный.

Таким образом, существенным приращением научного знания можно считать выделение трех критериев эффективности педагогической модели развития мультилингвальной компетенции студентов неязыковых вузов: образовательный, предполагающий преодоление лингвострановедческой интерференции; коммуникативный, его показатель – развитие коммуникативных умений; а также интегративный, обеспечивающий интеграцию аудиторной и внеаудиторной работы студентов в условиях образовательного процесса. Перспективы исследования связаны с распространением теоретико-практического опыта в различные образовательные практики.

### Литература

1. Барышников Н.В. Дидактический трилингвизм // Теоретическая и экспериментальная лингводидактика: сб. научных статей. – Пятигорск, 2003. С.6-15.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.
3. Грунина Е.В. Межкультурная компетенция с позиций конструктивистского подхода // Дискуссия. Политематический журнал научных публикаций. 2014. Выпуск: № 1 (42).
4. Казакова М.А., Прохорова А.А. Новые подходы в формировании лингвострановедческой компетенции при обучении иностранному языку // Традиции и новаторство в преподавании родного и иностранного языков в вузе: материалы международной научно-практической конференции. – Иваново: ИГЭУ, 2011. – С. 27 – 29. – 207 с.
5. Молчанова Л.В. Эффективность обучения второму иностранному языку с использованием первого иностранного языка как языка посредника (к постановке проблемы). // Иностранные языки в высшей школе: Научный журнал. – Рязань: Изд-



во РГУ им. С.А.Есенина, 2005. – Вып. 3. С. 29-36.

6. Наумова Е.А. О межвузовской олимпиаде по немецкому языку «Германия – это интересно!» / Е.А. Наумова // Всегда в движении. – Иваново: ИГЭУ, 2014. URL: <http://ispu.ru/node/11385>.

7. Покушалова Л.В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе. URL: <http://www.moluch.ru/archive/40/4759/>

8. Прохорова А.А., Васильева М.А. Важность социокультурной составляющей курса «Иностранный язык в неязыковом вузе» (опыт преподавания раздела «Страноведение» в Российском техническом университете) // Современные проблемы науки и образования. – М.: РАЕ, 2013. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/111-10578>

9. Прохорова А.А. Дидактический инструментарий преодоления лингвострановедческой интерференции

в процессе обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей / А.А. Прохорова // Известия Южного Федерального университета (Педагогические науки), №3, – Ростов-на-Дону, 2014. С. 95-100.

10. Prohorova A.A. Multilingual Competence in Russian Higher Education: Problems And Perspectives // Вестник Череповецкого государственн. университета, №3. – Череповец: ЧГУ, 2014. С. 119-123.

11. Токарева Г.В. Я горжусь, что говорю по-русски / Г.В. Токарева // Всегда в движении. – Иваново: ИГЭУ, 2014. URL: <http://ispu.ru/node/13176>

12. Халеева И.И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: Эколого-социальный подход. – М.: МГЛУ, 2013. – 32 с.

13. Crystal D., 2012. English as a Global Language. UK: Cambridge University Press, pp: 4-6.

## Противоречия интересов и целевых установок в профессиональном самоопределении

Хасан Б. И., Ватащак И. С.

В статье освещается подход к концепции исследования условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых специалистов в сфере образования. Гипотеза исследования состоит в том, что сформированность и обоснованность профессиональной позиции обеспечивается согласованностью личных интересов и внешних целевых установок и институциональной поддержкой, рассогласованность же приводит к личной неудовлетворённости и институциональным противоречиям и конфликтам.

Ключевые слова: молодые педагоги, адаптация, закрепление, профессиональное развитие

Conflict of interests and target setting in professional self-determination

Hasan B. I., Vatashchak I. S.

The article highlights the approach to the concept study of the conditions of adaptation, consolidation and professional development of young specialists in the field of education. A research hypothesis consists of that the formed and validity of professional position is provided by co-ordination of the personal interests and external targets and institutional support, at the same time mismatch leads to personal dissatisfaction and institutional contradictions and conflicts.

Keywords: young teachers, adaptation, consolidation, professional development

«Анекdotые говорят, – прошептала Алиса, что миром движет то, что каждый думает о своем собственном интересе»

*Л. Кэрролл. Алиса в стране чудес.*

Российская система образования в настоящий момент испытывает трудности с обеспечением квалифицированным педагогическим персоналом. Это отмечено в различных российских и зарубежных исследованиях (см., например, 1, 2). С одной стороны, наблюдаются трудности в привлечении молодых специалистов, с другой – явно прослеживается тенденция «вымывания» молодой и средней возрастной категории учителей, выбравших школу местом работы.

Но кроме того, в настоящее время уже не стоит задача простого воспроизводства, пополнения учительского корпуса (или привлечения новых кадров в образование), а стоит задача «обновления педагогического корпуса» [10]. Это значит, что традиционные модели воспроизводства учителей не работают в ситуации, когда большинство из педагогов относится к старшему возрасту, и отсутствует так называемый средний возраст. Попытки простой пере-

дачи профессионального опыта от старших к младшим наталкивается на серьезные культурные противоречия и конфликты поколений. Думается, что именно этим обстоятельством может быть объяснено значительное количество уходов из школы молодых педагогов, непринятия их старшими поколениями учителей. По некоторым территориальным выборкам данных (данными о систематическом исследовании федерального масштаба мы не располагаем), до 70 % пришедших в школу покидают ее в течение первых трех лет [11].

Несмотря на это, система школьного образования РФ как будто не испытывает острой количественной нехватки в процессе «притока» учителей, в то время как существуют трудности с удержанием молодых преподавателей в школе и развитием уже работающих опытных специалистов.

В связи с этим Министерство образования Российской Федерации предпринимает масштабное исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, результаты которого могут быть использованы и как основания для немедленных тактических управленческих решений, и как проба для организации систематического мониторинга, обеспечивающего принятие стратегических решений.

Основными фокусами для планирования исследовательской программы является решение проблемы кадрового обеспечения системы образования, с одной стороны, и возможности и условия профессионального развития как самих специалистов, работающих в системе образования, так и образовательных институтов различного масштаба (от образовательной организации до

региональных систем образования и системы образования в целом). При этом сфера образования и обеспечивающие ее системы выступают как стратегический ресурс развития государства, общества, его конкурентоспособность в мировом масштабе.

Планируемое исследование призвано не только обнаружить существующие условия для адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, но и оценить их эффективность, проанализировать, чем обеспечивается результативность различных существующих программ и способов работ, может ли она быть распространена на другие регионы. Ключевой задачей является не просто получить актуальные данные в масштабах страны, но и рассмотреть эти данные в региональных контекстах для обеспечения принятия дальнейших управленческих решений. Мы полагаем, что, учитывая размеры нашей страны, заведомо понятно, что не может быть одного универсального решения представленных выше задач. Следовательно, должны быть различные обоснованные варианты, учитывающие многообразие факторов: социальных, экономических, этнокультурных и так далее.

Очень важно, чтобы материал исследования давал возможность для стратегического отношения к действительности, а не только ситуативно-тактического. А стратегическое означает, что управленческое вмешательство может проходить на разных стадиях процесса. Поэтому на этапе планирования исследования нужно выстроить его таким образом, чтобы результаты помогли обнаружить и понять не только момент, «срез» действительности, связанный с текущей ситуацией с начинающими педагогическими кадрами в стра-

не, но и процессуальные (генетические) характеристики профессионального самоопределения в становлении педагога. Концептуально попробовать понять, чем обусловлено текущее состояние, как оно понимается через историю, какой имеет генезис и почему. Так как простая фиксация ситуации не позволяет принимать подлинные управленческие решения.

Итак, принципиально вопрос об адаптации, закреплении и профессиональном развитии молодых педагогов может быть рассмотрен в генетической рамке довольно глубоко. Профессиональное самоопределение, понимаемое нами в традиционном смысле, сформулированном психологической и педагогической наукой, как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей [12]. Профессиональное самоопределение является частью жизненного самоопределения, то есть вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии.

По нашему мнению, процесс профессионального самоопределения в генезисе начинается, когда у молодого человека в каком-то периоде жизни профессия не случается как феномен или данность, а мир профессий возникает как образ для выбора перспективы. И оказываются необходимыми реальные оценки и оформление намерения относительно того, насколько этот образ привлекателен и возможен лично для меня. Обычно такого рода ситуация появляется еще в школе и, как правило, школа сама инициирует или вменяет ориентации выбора. Опираясь на нынешнюю действительность, можно предположить,

что академически и социально успешные ученики, по большей части, не видят или очень специальным образом «видят» образ педагогической профессии как привлекательный для себя. Как возможный вариант он, может быть, и появляется, а как привлекательный, конкурирующий – нет. А если где-то (для кого-то) появляется как привлекательный и возможный, то исследовательская задача состоит в том, чтобы установить, где, за счет чего это происходит, и проследить дальнейший путь таких оценок: имеют ли они мотивирующую силу; сохраняют ли они её при встрече с препятствиями; выступают ли они ресурсом удержания.

Итак, время первичного выбора профессиональной перспективы – это подростковый возраст или начало юношеского, время школьного обучения. И этот первый выбор связан с оценкой представленного образа. С соотношением того, как он феноменально представлен, заявлен и позиционируется по отношению ко мне, моей личной перспективе.

Далее следует сюжет, когда на финише общего образования возникает перспектива уже ответственного намерения. Здесь появляется необходимость принятия решения с малой возможностью обратимости. Это решение о выборе продолжения образования уже с определенным типом ответственности: получение высшего или средне-специального образования? Какого именно? Здесь к образу профессии добавляется еще и образ вуза в определенных контекстах: престижность, доступность, качество и так далее. И здесь появляются различные варианты развития событий:

- целенаправленный выбор профессии;
- целенаправленный выбор профессии как одной из возможных (бо-



лее или менее привлекательных, чем другие);

- выбор профессии как запасного, легкого варианта;

- выбор профессии, в отсутствии других вариантов.

Зачастую педагогическая профессия является более лёгким вариантом для получения «послешкольного» образования (и диплома о высшем образовании) и привлекает именно этим выпускников с не самым высоким средним баллом аттестата. В Российской действительности неоднократно обсуждался вопрос о так называемом «двойном негативном отборе»: «...В педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники» [13].

Следующая типичная ситуация самоопределения происходит при выборе места работы после получения диплома: пойти работать по специальности или найти более привлекательную по каким-либо параметрам должность. Здесь продолжают иметь значение характеристики образа профессии и связанных с ним преимуществ или недостатков в лице принимающего решение, а также общественное мнение относительно профессии и характеристики конкретных мест деятельности, открытых / известных для человека. Принятие решения происходит как на основе профессиональных интересов или установок личности, так и конкретных бытовых и социальных условий труда. Согласно недавним социологическим исследованиям, число студентов, желающих работать в школе, существенно сокращается от I к V курсу: «...по мере обучения в педвузе весьма существенно снижается доля тех, кто планирует для себя работу по педагогической специальности. К концу обучения таких остается лишь

10,1 % (при этом подчеркнем, что среди юношей-пятикурсников доля ответов о намерении работать по специальности не составляет и одного процента). Иными словами, в целом растет доля тех, кто не видит для себя позитивных перспектив в работе по получаемой специальности» [14]. Существенное число выпускников педагогических вузов находят себя за пределами педагогической профессии. При этом, вне педагогической профессии оказываются наиболее успешные студенты: «...только 11,5 % студентов, обучающихся на «хорошо» и «отлично», намерены стать учителями, в то время как 88,5 % респондентов, демонстрирующих высокую академическую успеваемость, собираются посвятить себя другой профессии» [15].

И последний, по нашим предположениям, выбор связан с принятием решения о профессиональной перспективе, связанной работой в конкретной сфере / области уже после совершения реальных профессиональных проб, приобретения собственного опыта. Здесь для человека возникает вопрос о некоторой стабилизации, например, в сфере образования или уходе из неё. Этот этап связан с построением образа собственного профессионального будущего, перспектив. И в данном случае выбор сферы образования может быть не однозначным: это либо осознанный вклад собственных ресурсов и понимание профессиональных горизонтов, наличие притязаний в этой области деятельности, либо идея «служения», аскезы, принятии решения остаться в связи с отсутствием или недоступностью других вариантов. Согласно результатам исследования 529 московских педагогов со стажем работы до 5 лет, у 7,8% работающих в течение пяти лет полностью утратился инте-

рес к работе, а у 48,3% он снизился [16]. Похожие показатели приводит в своей работе С.Г. Вершловский. Он указывает, что 10% педагогов со стажем до 3 лет и 17% со стажем 4-5 лет планируют покинуть школу, у 40,3% педагогов желание остаться работать в школе несколько уменьшилось [17].

В таком предельно широком и глубоком генетическом исследовательском варианте, вопросы могли бы быть адресованы людям, находящимся в ситуации каждого из этих выборов. Для возрастной группы, у которой впервые в их жизни встает вопрос о профессиональной перспективе, эти вопросы могли бы выяснить статус, модальность и «магнитные характеристики» педагогического профессионального позиционирования как ориентира. Следующей группой можно считать выборку «школьный финиш», где принимается решение о выборе, обладающем значительным потенциалом «необратимости», то есть выборе места продолжения образования уже в профессиональной рамке. Здесь также могут быть обнаружены характеристики профессиональной действительности, как явленные поколению, стартующему в профессии и образующие мотивационные ресурсы для адаптации и, в последствии, закрепления и развития. Третья группа выборки касается выпускников педагогических и непедагогических, но рассматриваемых как потенциальные для сферы образования, вузов в их выборе в качестве реализации себя в профессии – образовательных организаций. И последняя группа – это нынешние молодые специалисты образовательных учреждений, которые находятся в ситуации адаптации или закрепления в конкретных образовательных учреждениях и принимают решение о том, станет ли

педагогическая профессия делом их жизни, и если да, то какая модальность будет у этого решения.

Ключевой исследовательский вопрос в таком случае может быть сформулирован так: каковы те значимые условия, которые способствуют или препятствуют удержанию или прерыванию на каком-то из этапов социально-профессионального самоопределения ориентации на профессиональное педагогическое позиционирование. И здесь могут быть обнаружены противоречия целевых внешних установок и требований, включающих определенные предпочтения для молодого человека, и внутренних интересов самореализации.

Относительно же конкретного срезового исследования эффективности существующих условий для адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, можно использовать метод исторической (биографической) реконструкции, и наряду с этим важно учитывать и анализировать текущее, продолжающееся профессиональное самоопределение недавних выпускников вузов и колледжей. В связи с этим самоопределением можно гипотетически предположить несколько типов противоречий персональных интересов и целевых установок, существующих в сфере образования.

Например, чрезвычайно обсуждаемая и, конечно, актуальная в современном мире идея мобильности вступает в противоречие с институционально важной идеей закрепления, а также лояльности, преданности месту. Как только молодой человек слышит в отношении себя слово «закрепление», он может начинать переживать невозможность реализации себя как субъекта деятельности, использования собственного ресурса молодости, внутренней интенции к движению



и так далее. При этом мобильность может пониматься (но не всеми понимается) по-разному. В зависимости от того, где проходят границы и каковы масштабы свободы человека, на что он претендует. Ведь существует тактическая и стратегическая мобильность. Стратегическая – это, например, принятие кардинального решения о смене места вплоть до эмиграции. Другой вид – это возможность тактических перемещений, например, не оставляя места работы, ездить в командировки, профессионально расти за пределами конкретного учреждения, осваивать другие виды деятельности и так далее. Или здесь ключевой момент состоит в том, есть ли у человека такие возможности, видит ли он их.

Другой вид противоречия, близкий с идеей мобильности, – открытость. Открытость школы реализуется не через «Дни открытых дверей», или физическую возможность попасть в стены учреждения, или наличие информации в открытом доступе, а через активное участие учителей в деятельности других социальных институтов, осуществления других видов деятельности, преподавания не только в школах и так далее. Через таких взрослых ребенок, который с ними связан, начинает обнаруживать и видеть мир за пределами школы. И через это различные социальные контексты появляются в школе и в образовании. Но в большинстве своём директора, по нашему предположению, не всегда отдавая себе в этом отчёт, не заинтересованы в такой открытости, не видят в ней плюсов для себя и не используют как ресурс, а всячески сопротивляются и не создают условий. То есть организуют школу так, что в ней есть только учителя, строго занятые своим делом, закрывают её от внешнего мира и его возможностей.

Ещё один вид противоречий связан с персональными установками молодого поколения учителей по отношению к педагогической профессии. Существует ли идея обнаружения и решения собственной поколенческой задачи в образовании, создания новых профессиональных горизонтов и смыслов, или претензия только на то, чтобы освоить существующие способы и технологии как-нибудь «дожить до пенсии»? Адресуют ли современные молодые педагоги к себе вызовы, которые создаёт современный мир к системе образования, адекватны ли они современным трендам и, самое главное, претендуют ли на это? Ответ относительно отдельных персонажей, расположившихся в образовательных учреждениях сейчас, основанный на личных наблюдениях авторов, – да, но что должно быть сделано для того, чтобы это относилось ко всей когорте молодых учителей России, ещё предстоит выяснить.

Можно предположить, что кризисное состояние образования в его учительской ипостаси имеет не столько социальную, сколько смысловую, историческую, объективную природу, но сейчас решается лишь в форме индивидуальной подготовки будущих педагогов, их адаптации к существующим условиям школьного производства. Необходимо изучать не только технологические аспекты этой темы, но и аспекты институционализации новых квалификаций, компетентностей, новых позиций и профессий, новых объединений и ассоциаций. В этой связи исследование процессов профессиональной адаптации, закрепления и развития начинающих учителей – чрезвычайно важный аспект.

Концептуальной основой исследования для нас выступают представления о том, что кроме объек-



мической стратегии России на период до 2020 года «Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика». <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>

11. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск, 2012. – 316 с. С. 131-147.

12. Педагогический терминологический словарь. [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru/](http://pedagogical_dictionary.academic.ru/)

13. Проект «Концепции поддержки развития педагогического образования». <http://vps-vrn.hostedu.ru/files/main/2014/01/проект%20пед%20образован%2011%2012%2013.pdf>

14. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза жизненные и профессиональные перс-

пективы. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. с. 86–87

15. Абасов З.А. Проектирование студентами педвуза профессиональной стратегии // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 105–110. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/socis/msg/> (дата обращения: 15.11.2009).

16. Молодой учитель: проблемы, адаптация, становление: Информ.-аналит. бюл. по результатам мониторингового исслед. в 10 учеб. округах г. Москвы / Моск. орг. профсоюза работников народ. образования и науки РФ [и др.]; [В. В. Рябов и др.] М.: Моск. гор. пед. ун-т, 2001.

17. Вершловский, Семен Григорьевич Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; Отв. ред. М.А. Ушакова. М. : Сентябрь, 2002, стр.28.

## Специфика лингвопрофессиональной подготовки курсантов неязыковых военных вузов: некоторые теоретические аспекты

**Шемет Г. И.**

В статье раскрываются особенности содержания иноязычной подготовки курсантов неязыковых военных вузов, характеризуются черты формируемых навыков и умений, обусловленные военно-специальной сферой. Ключевые слова: неязыковой военный вуз, иностранный язык, профессионально-ориентированное обучение, содержание обучения, лингвопрофессиональная подготовка, система упражнений.

Linguistic and professional training specificity of non-linguistic military schools' cadets: some of the theoretical aspects

Shemet G. I.

The article outlines the specifics of content of foreign language training of non-linguistic military schools' students. Features of developed skills stipulated by specific military sphere are described in it.

Keywords: non-linguistic military school, foreign language, professional-oriented teaching, instructional content, linguistic and professional training, system of exercises.

В настоящее время владение иностранным языком становится важной составляющей будущей профессиональной деятельности специалиста, поэтому возрастает значимость учебной дисциплины «иностраннй язык» в высших учебных заведениях. В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования при обучении иностранному языку необходимо учитывать будущую профессиональную специфику обучающегося, его функциональные обязанности и те задачи, которые он должен решать после окончания вуза.

Анализ учебных программ и тематических планов изучения дисциплины «иностраннй язык» позволяет сделать вывод о том, что обучение иностранному языку в военных вузах носит ярко выраженную прикладную направленность и является профессионально-ориентированным, или лингвопрофессиональным. Под профессионально-ориентированным обучением иностранному языку в военном вузе понимается обучение, основанное на учете потребностей курсантов в изучении иностран-



ного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [1, 5]. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, со знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Обучение иностранному языку в военном вузе требует нового подхода к отбору его содержания, которое одновременно отражает научные достижения в сферах, оказывающих влияние на профессиональные интересы курсантов, предоставляет им возможность для дальнейшего профессионального роста, способствует целостному и разностороннему формированию личности курсанта и подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

При обучении иностранному языку курсантов военного вуза реализуется ряд целей – образовательная, практическая, воспитательная и развивающая, – определяемых лингвопрофессиональными и познавательными потребностями специалиста конкретного профиля. В соответствии с этими целями лингвопрофессиональная деятельность специалиста предполагает владение определенным грамматическим и лексическим материалом, а также навыками и умениями пользоваться этим материалом в процессе говорения, письма, чтения и аудирования. Это означает, что будущий специалист должен уметь принимать, обрабатывать и передавать информацию, связанную с его профессиональной деятельностью, владея при этом сведениями страноведческого характера, зная реалии стран изучаемого языка.

Всё вышесказанное определяет содержание обучения иностранному

языку в неязыковом военном вузе, которое направлено на формирование и активизацию следующих навыков и умений:

1. Языковые знания и навыки, которые включают в себя знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц, терминологии, характерной для определенной профессии. Рассматриваемые знания и навыки представляют собой составную часть сложных умений – говорения, аудирования, чтения, письма.

2. Коммуникативные умения по различным видам речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование) на основе отобранной и минимизированной общей и профессиональной лексики.

3. Социолингвистические и социокультурные знания, цель которых – приобщение обучающихся как к новому способу речевого общения, так и к культуре народа, говорящего на изучаемом языке.

4. Учебные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях.

Таким образом, формирование лингвопрофессиональной компетенции военного специалиста не заключается только в усвоении иноязычных знаний, навыков и умений. Ее формирование предполагает знание социокультурных и социолингвистических особенностей страны изучаемого языка. В военном учебном заведении это связано с изучением истории, географии, военно-политической обстановки в странах изучаемого языка, особенностей быта, нравов, обычаев и традиций их народов. Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку дает возможность курсантам военного вуза познакомиться с культурой страны изучаемого языка,

сравнить ее с культурными ценностями своей страны. Это играет важную роль в развитии личности курсанта и способствует формированию его общей культуры [2, 9]. Социокультурные знания состоят из лингвострановедческих и страноведческих знаний. По мнению Н.Д. Гальсковой, под страноведческими знаниями понимают энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий стран изучаемого языка, а под лингвострановедческими – владение лексикой, выражающей особенности культуры этих стран в семантике языковых единиц [3].

В овладении курсантами военных вузов иностранным языком на каждом этапе обучения определенную помощь оказывают учебные умения обучающихся. Эти умения включают работу со словарями и справочной литературой, умение логично и последовательно строить высказывание, выполнять учебные записи и кратко фиксировать информацию.

Языковая, речевая и, как следствие, необходимая коммуникативная компетенция – основа языковых, речевых и коммуникативных умений – обеспечивается регулярным, осознанным выполнением разнообразных упражнений. Система упражнений представлена множеством имитативных упражнений, а также упражнений, имеющих целью развитие звуко-высотной чувствительности слухового аппарата, рецептивных и продуктивных интонационных навыков. На занятиях широко используются упражнения-образцы, позволяющие курсантам отчетливо уяснить семантику новых лексических единиц, а также лексические значения и морфологическую структуру сложных слов, упражнения на подстановку, заполнение пропусков, завершение предложений и трансформацию,

выполняемые по образцам. При выполнении каждого упражнения обучаемый преодолевает только одну учебную трудность (лексическую, грамматическую или речевую).

Специфика лингвопрофессиональной подготовки в военных вузах в условиях жесткого лимита времени требует создания как можно большего количества таких ситуаций (диалогических текстов), чтобы в максимальной степени покрыть коммуникативную сферу функционирования той или иной языковой формы как средства выражения коммуникативного намерения. При этом необходимым условием для закрепления лексических и грамматических навыков является высокая повторяемость ранее усвоенных языковых единиц и языковых структур, а также неоднократная воспроизводимость речевых навыков и умений в новых ситуациях, по мере появления новых языковых единиц и структур, нового речевого материала. Это означает, что в каждом новом уроке вводится не только новый языковой и речевой материал, но и обеспечивается присутствие ранее усвоенного. Конечно, это непростая задача, выполнение которой требует колоссального объема работы по отбору необходимого текстового материала, отвечающего таким условиям.

Для того чтобы создаваемая в рамках урока учебная ситуация отвечала требованиям, сформулированным выше, она должна содержать максимум уже известной обучаемым лексики и грамматики и отражать близкую и понятную, более того, интересную для них часть реальной действительности. Когда эта цель достигнута в ситуации-образце, курсант получает возможность естественно занять предусмотренное для него место в ситуации упражнения и мотивированно включиться в реше-



ние задачи (коммуникативной или иной, решаемой в процессе коммуникации). Все ситуации естественно продолжают и дополняют одна другую, расширяя круг коммуникативных возможностей обучаемых.

Такой переход возможен лишь при условии, когда при разработке или отборе ситуаций учитывается один из основных принципов смешанного метода обучения – параллельное овладение всеми видами речевой деятельности. Этот принцип предполагает, что обучение рецептивным видам речевой деятельности не выделяется как самостоятельная задача отдельного этапа, а осуществляется параллельно с развитием навыков и умений продуктивных видов. Другими словами, овладение каждой порцией учебного материала (фонетического, лексического, грамматического) в устной или письменной форме обеспечивает обучаемому возможность участия во все более широком и сложном коммуникативном акте.

Учитывая специфику профессиональной деятельности выпускников неязыковых военных вузов, должностные обязанности которых не связаны с непосредственным общением на иностранном языке, заметим, что преимущественное внимание в процессе обучения уделяется развитию рецептивных, переводческих и реферативных навыков. Теоретические сведения используются только в том объеме, в котором они могут помочь овладению языком.

Обобщение многолетнего опыта лингвопрофессиональной подготовки курсантов позволяет выделить следующие ее особенности:

1. *Практическая направленность обучения.* Обучение отличается четкой практической направленностью и предметностью. Курсанты осваивают иностранный язык как средство

для получения информации по своей специальности. Лингвопрофессиональная подготовка включает не только обучение иностранному языку, но и приемам работы с иностранной специальной литературой, военно-специальной, военно-политической и терминологической лексикой, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. Чтение и перевод специальных аутентичных текстов разнообразной страноведческой тематики способствуют формированию и расширению как общего, так и профессионального кругозора курсантов, вырабатывает у них навыки и умения адекватно понимать, комментировать и оценивать излагаемые в первоисточниках сведения.

2. *Высокий уровень обобщенности.* Специфика обучения в неязыковом военном вузе заключается в том, что полученные знания по языку на основе обобщения формируются в направленную функциональную систему. Обучение языку представлено не как простая серия занятий, а как целенаправленный курс обучения, который определяется не только четкими целями и задачами.

3. *Значительная роль самостоятельной подготовки обучаемых.* Роль преподавателя заключается в том, чтобы сделать подготовку курсанта целенаправленной, облегчить ему путь усвоения материала. Жесткая ограниченность в учебном времени, серьезность целей обучения, психологические особенности курсантов и обязательное условие интенсивности упражнений для овладения языком обуславливают тот факт, что основное количество тренировочных упражнений переносится на самостоятельную подготовку. Поэтому увеличение времени, отводимого на самостоятельную подготовку, позволяет курсантам выучить большее количе-

ство лексических единиц и грамматических конструкций, без знания которых невозможно изучение языка, закрепить навык работы с различными словарями, выполнить творческие задания, формирующие коммуникативные умения

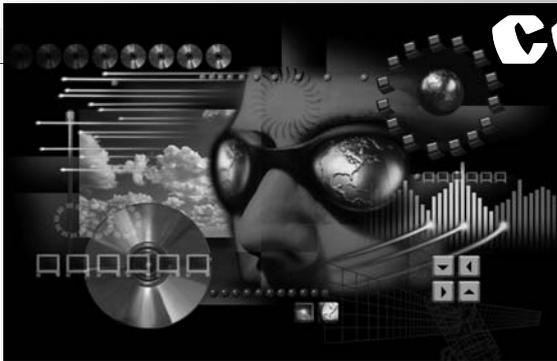
4. *Соотношения видов речевой деятельности.* Как уже было отмечено выше, специфика лингвопрофессиональной подготовки в неязыковом военном вузе определяет особенности соотношения формирования продуктивных и рецептивных навыков и умений обучаемых. Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом военном вузе ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также на изучение вопросов синтаксиса научного стиля. Несмотря на то что сейчас в гражданских вузах акцент все больше смещается на обучение коммуникативности, то есть на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения научных дискуссий, в военных вузах, ввиду специфики подготовки их специалистов, приоритет остается за развитием рецептивных видов языковой деятельности.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что овладение иностранным языком в военном вузе проходит по сравнению с гражданским вузом в специфических условиях, что сказывается на качестве и эффективности учебного процесса. Особенность подготовки военных кадров (совмещение их обучения с выполнением служебных обязанностей) обуславливает жесткую регламентацию учебного времени и непосредственно учебного процесса и предполагает более интенсивное формирование языковой компетенции курсантов с первых учебных занятий.

#### Литература

1. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О.Ю.Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – С. 5.
2. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – М., 2002. – № 3. – С. 9.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ-Глосса, 2000. – 165 с.





# СОЦИОЛОГИЯ МОЛОДЕЖИ

## Право ребенка на семью при раздельном проживании родителей

**Анашкин В.И.**

В данной статье рассматриваются особенности правового статуса ребенка при раздельном проживании родителей в соответствии с семейным законодательством России. Проанализированы возможные причины раздельного проживания родителей.

Ключевые слова: правовой статус ребенка, раздельное проживание родителей, Конвенция о правах ребенка, семейное законодательство, законодательная техника.

The rights of the child to family with parents are living separately  
Anashkin V. I.

This article discusses the peculiarities of the legal status of the child when the parents live apart in accordance with the family legislation of the Russian Federation. Analyzed possible causes separation of parents.

Keywords: legal status of the child, parents "separation, the Convention on the rights of the child, family law, legal technique.

Особенности правового статуса детей, их права и обязанности как участников семейных правоотношений, регулируются разделом IV Семейного кодекса РФ[2]. Надо отметить, что какой специальной правовой регламентации семейно-правового статуса детей при раздельном проживании родителей действующим законодательством не предусмотрено. Данный подход законодателя вполне объясним. Действительно, все дети, независимо от того, проживают ли они с обоими родителями вместе, или с одним из родителей, или оказались без родительского попечения, все они имеют право на семью. При этом, понятие «семья» в семейном законодательстве не подразделяется на «полную» и «неполную», позволяющие каким то образом проводить градацию степени семейного обеспечения интересов детей, в зависимости от того, сколько родителей в данный момент принимает участие в воспитании и содержании детей, или сколько родителей в данный момент проживает совместно с ребенком.

Рассматривая особенности правового статуса ребенка, хотелось бы отметить, что в научных работах по

праву уже давно используются такие понятия как «гражданско-правовой статус» [6], «уголовно-правовой статус» [7], «конституционно-правовой статус» [8] и т.д. То есть, правовой статус личности обычно рассматривается с точки зрения какой-то одной правовой дисциплины, или отрасли права, в то время правовое положение личности стоит рассматривать более емкое понятие, объединяющее отдельные правовые статусы.

В связи с этим использование такого понятия как «полиотраслевой правовой статус», предложенное в диссертационном исследовании О.В. Бутько [3], представляется несколько необоснованным, так как довольно трудно обосновать «полиотраслевую» совокупность права и обязанностей, насколько возможно ее практическое применение. Разумеется, можно и даже необходимо сопоставлять права и обязанности личности, регламентированные разными отраслями права, но их объединение в один «общий котел» весьма проблематично ввиду различных целей их предназначения и специфик регуляции различных отраслей права.

Что же касается особенностей правового статуса ребенка, родители которого проживают отдельно, то здесь необходимо рассмотрение этого статуса через призму семейного законодательства, регулирующего семейные отношения, в том числе и в такой группе участников, как: «родители-дети».

Раздельное проживание родителей ребенка может быть обусловлено как субъективными причинами, зависящими от воли и желания родителей, так и объективными, не зависящими от их воли и желания. М.В. Громоздина, в своем монографическом исследовании правового статуса раздельного проживающих родителей [4], указывает на такие обстоятельства как:

1. В силу сложившихся обстоятельств родители ребенка никогда вместе не проживали. Например, женщина родила ребенка вне брака;

2. После расторжения брака между родителями ребенок остался проживать с тем родителем, который обычно выполнял функции воспитателя.

3. Родители заключили письменное соглашение (в простой письменной форме или нотариально удостоверенное), в котором определили место жительства ребенка и порядок осуществления родительских прав каждым родителем.

Помимо определения места жительства ребенка, такие соглашения могут включать и условия, связанные с участием в его воспитании проживающего отдельно родителя. Заключение соглашения позволит не только предотвратить, но и цивилизованно разрешить споры, связанные с осуществлением родительских прав, исходя из интересов ребенка и каждого из родителей [2-36].

4. Место жительства ребенка с одним из родителей определено в судебном порядке.

Законодатель подходит к любой из этих ситуации с точки зрения максимально возможного обеспечения интересов ребенка в любой из возможных ситуаций.

Тем не менее, анализируя положения законодательства, можно выделить некоторые моменты, которые дополнительно регулируют правового статуса ребенка, его прав и обязанностей, в случаях, если один из родителей постоянно проживает отдельно от ребенка.

Здесь надо отметить положение ст.53 СК РФ, согласно которой комплекс прав и обязанностей детей, родившихся вне брака, то есть, в ситуации предполагающей раздельное проживание родителей ребенка, абсолютно идентичен комплексу прав и обязанностей детей, родители ко-



торых проживают совместно. Более подробно имущественные и неимущественные права ребенка регламентированы главой 11 СК РФ.

Глава 11 Семейного кодекса, регулирующая права несовершеннолетних детей, начинается со статьи 54, которая устанавливает основное право ребенка - право на семью. Данное неимущественное право ребенка не зависит от состава семьи, совместного или раздельного проживания родителей, и даже от факта отсутствия у ребенка биологических родителей. В последнем случае ребенок имеет право на получение семейного воспитания, которому корреспондируется обязанность органов опеки и попечительства принимать все возможные меры для семейного устройства ребенка, оставшегося без родительской опеки или попечительства.

В данной статье стоит отметить закрепление права ребенка на совместное проживание с родителями. При этом стоит обратить внимание, что, если право ребенка иметь семью ограничивается оговоркой «насколько это возможно», пришедшей в отечественное законодательство из ст. 7 Конвенции о правах ребенка [1], то на право совместного проживания данная оговорка не распространяется, что следует из положения данной оговорки в тексте статьи 54 Семейного кодекса. То есть, из буквального анализа содержания ст. 54 СК РФ следует, что право ребенка на совместное проживание с родителями не может быть ограничено ничем, кроме как обстоятельствами, противоречащими его интересам. Если каждый из родителей, проживающих раздельно, не оказывает негативного воздействия на ребенка, проявляет о нем должную заботу, то, по логике законодателя, факт раздельного проживания не может быть признан тем обстоятельством, которое препятствует праву

ребенка на одновременное совместное проживание с родителями, что, как представляется, довольно трудно осуществимо в реальности.

Данное обстоятельство стоит отнести к несовершенству законодательной техники, исправить которое можно перемести указанную оговорку «насколько это возможно», после слов «право на совместное проживание» в ч. 2 ст. 54 СК РФ. Предлагаемая конструкция абзаца 1 части 2 ст. 54 СК РФ в данном случае будет выглядеть как «Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, насколько это возможно, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам». Или, избрав конструкцию, изложенную в указанной ст. 7 Конвенции о правах ребенка «Ребенок ... с момента рождения имеет право на имя и на приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу» [1]. Использование соединительного союза «а также» в тексте Конвенции распространяет действие положения «насколько это возможно» на права, расположенные в тексте после этого положения, а именно на право знать своих родителей и право на их заботу. Поэтому, как вариант изложения указанного абзаца ст. 54 СК РФ, предлагается возможным дополнить текст союзом «а также» перед словосочетанием «насколько это возможно», в результате чего содержание абзаца будет следующим «Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам».

Второй вариант выглядит, по нашему мнению, наиболее предпочтительным, поскольку более соответ-

стствует положению международной Конвенции о правах ребенка.

### Литература

1. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) // Сборник международных договоров СССР, выпуск XLVI, 1993.

2. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ // Собрание законодательства РФ. - 1996. - № 1. - Ст. 16.

3. Бутько О.В. Правовой статус ребенка. Дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 : Краснодар, 2004 241 с. РГБ ОД, 61:04-12/814.

4. Громоздина М.В. Осуществление родительских прав при раздельном проживании родителей по законодательству Российской Федерации: монография // СПС КонсультантПлюс. 2012.

5. Ильина О.Ю. Права отцов: де-юре и де-факто. М.: Городец, 2007. - 192 с.

6. Каширина Ю.П. Гражданско-правовой статус индивидуальных предпринимателей в Российской Федерации. диссертация ... кандидата юридических наук : 12.00.03 / Каширина Юлия Петровна; [Место защиты: Кубан. гос. аграр. ун-т]. - Воронеж, 2012. - 210 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-12/1139.

7. Крупцов А.А. Уголовно-правовой статус иностранного гражданина. : диссертация ... кандидата юридических наук : 12.00.08 / Крупцов Андрей Александрович; [Место защиты: Моск. гос. юрид. акад. им. О.Е. Кутафина]. - Владимир, 2010. - 240 с.: ил. РГБ ОД, 61 11-12/182.

8. Ураев Н.Н. Конституционно-правовой статус наблюдателей в российском избирательном праве : диссертация ... кандидата юридических наук : 12.00.02. - Казань, 2006. - 163 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-12/91.

## Коррекция недостатков общения у детей с нарушениями зрения

**Кожанова Н.С.**

Исследовано состояние коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Экспериментально доказано, что коррекция недостатков коммуникативной деятельности детей с косоглазием и амблиопией возможна в условиях семьи. Ключевые слова: коррекция, коммуникативная деятельность, коммуникативная компетентность, коммуникативный опыт, дети с косоглазием и амблиопией.

Correction of a lack of communication children with visual impairments  
Kozhanova N. S.

The state of the communicative activity of children suffering from squint and amblyopia is analysed in the article. It has been experimentally proved that to correct the defects of the communicative activity of children suffering from squint and amblyopia is possible in home conditions.  
Key words. Correction, communicative activity, communicative competence, communicative experience, children suffering from squint and amblyopia

На сегодняшний день система образования Российской Федерации диктует новые условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет об инклюзивном образовании и все больше детей, имеющих особенности в развитии разной степени выраженности, включаются в систему общего образования, посещая дошкольные учреждения общеобразовательного типа. Поэтому наряду с готовностью детских садов обеспечить доступную среду для таких детей существует необходимость готовности родителей более активно включаться в образовательный процесс своих детей, имеющих те или иные нарушения и оказывать им коррекционную помощь в условиях семейного воспитания.

Развивающая функция образования, выдвигаемая на первый план в рамках реализации Программы воспитания и обучения в детском саду, диктует необходимость обеспечения становления личности ребенка, ориентируясь на его индивидуальные особенности. Таким образом, ключевым моментом для реализации такого рода требований при инклюзив-

ном образовании, всем участникам образовательного процесса (педагогам, родителям и др.) просто необходимо владеть знаниями об особенностях детей с нарушениями, включенных в педагогический процесс.

Исследования в тифлопсихологии и тифлопедагогике показывают, что у многих дошкольников с нарушенным зрением в процессе межличностной коммуникации существуют значительные трудности, что отрицательно влияет на течение самого процесса общения и его результативность. Если такой ребенок не получает своевременно необходимую помощь взрослого, то постепенно у него формируется неадекватное, не соответствующее происходящему вокруг поведение, ведущее к дезадаптации в обществе.

Коммуникативная деятельность, как особый вид деятельности, не является простой передачей информации от индивида к индивиду. Она обеспечивает любую другую деятельность, помогает ее планировать, координировать, позволяет связать (соотнести) опыт, накопленный обществом, с опытом индивида.

В определении уровня развития коммуникативной деятельности необходимо учитывать коммуникативный опыт индивида, который рассматривается как двухкомпонентная структура, состоящая из общественного коммуникативного опыта, передаваемого от поколения к поколению через взаимодействие, и прижизненно сформированного индивидуального коммуникативного опыта каждого человека. То есть опыт является результатом стихийного воздействия и действия нормативного процесса (обучения и воспитания, коррекционно-развивающей деятельности).

Результат взаимодействия личности с другими людьми (коммуника-

тивный опыт) отражается в коммуникативном потенциале, который актуализируется под воздействием ситуаций общения. Коммуникативный потенциал личности проявляется: в знаниях и представлениях индивида о поведении в обществе (нормативно-содержательный компонент); в отношениях к себе и к людям как субъектам коммуникативной деятельности, к общению как особому виду деятельности (оценочно-ролевой компонент); в позиции (конструктивной или деструктивной) в процессе акта взаимодействия, влияющей на построение субъект-субъектных отношений (позиционно-функциональный компонент); в реальных проявлениях субъекта в условиях общения, связанных с уровнем коммуникативных умений и навыков, мобильностью и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях, а также с уровнем развития самоконтроля в ситуациях межличностного взаимодействия (налично-деятельностный компонент) [6].

Нормативно-содержательная, оценочно-ролевая, позиционно-функциональная и лично-деятельностная стороны коммуникативного потенциала являются основными показателями для диагностики и коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения.

Общая динамика развития коммуникативной деятельности у детей с нарушениями зрения осуществляется так же в процессе сменяющих друг друга ведущих деятельностей и подчиняется тем же основным закономерностям, что и у нормально видящих сверстников.

Нарушения зрения, которые проявляются в снижении остроты зрения и четкости видения, снижении скорости переработки информации, нару-



шении поля обзора, глазодвигательных функций и бинокулярности, ведут к возникновению вторичных нарушений психических функций, тесно связанных с первичной патологией анализатора, и третичных, связанных с поврежденной функцией опосредованно, ими являются нарушения поведения и деятельности (в том числе коммуникативной).

Вследствие специфичности восприятия окружающего мира, обедненности представлений и зрительных образов предметов и явлений, снижается уровень чувственного опыта, определяющий содержание образов мышления, речи и памяти. В связи с этим обнаруживаются трудности в овладении средствами общения и их неадекватное использование, что может стать причиной недопонимания собеседниками друг друга. В то же время из-за низкой оценки себя как субъекта коммуникативной деятельности у лиц с нарушениями зрения возникают проблемы эмоционального характера, что приводит к скованности при общении, снижению желания идти на контакт либо исчезновению активности и инициативности в общении.

Процесс социализации человека, то есть вхождения его в общество и установления социальных контактов, начинается с семьи. Семья является одним из важных социальных институтов, влияющих на развитие и формирование личности человека.

Одним из важнейших путей коррекции указанных недостатков в коммуникативной деятельности ребенка с нарушением зрения в семье является воздействие родителей на его индивидуальный коммуникативный опыт, прижизненно складывающийся у каждого человека. Наличие существенных пробелов в коммуникативном опыте лиц с нарушениями зрения, возникающих вследствие

нарушения зрительных функций, ведет к необходимости пополнения и коррекции их коммуникативного опыта. Присвоение ребенком коммуникативного опыта должно происходить спонтанным (неорганизованным) и специально организованным путем. Спонтанный путь предполагает саморазвитие и самодвижение личности ребенка с нарушенным зрением в обогащении своего коммуникативного потенциала, без активного вмешательства родителей. Основная коррекционная функция родителей в данном случае состоит в том, чтобы создать благоприятную атмосферу в семье для оптимального усвоения ребенком культуры, норм, традиций и т.п., что значительно повышает результативность работы по коррекции коммуникативной деятельности.

Ребенок с нарушением зрения, удовлетворяя потребность быть личностью, участвует в разнообразных видах деятельности, где присутствует общение как необходимый элемент (А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев) [4]. Коммуникативный опыт ребенка с нарушенным зрением путем вступления во взаимодействие с чужим опытом видоизменяется и совершенствуется, за счет чего происходит процесс расширения и коррекции различных его элементов, что в свою очередь приводит к совершенствованию всего коммуникативного потенциала ребенка, который впоследствии реализуется в общении. Наиболее благоприятным средством пополнения социального и коммуникативного опыта ребенка с нарушением зрения, а следовательно его коррекции в рамках специально организованного пути, является совместная взросло-детская партнерская деятельность и адекватные формы организации контактов с ребенком, которые осуществляются с

учетом его интересов, детской субкультуры и особенностей развития. Так, включаясь в совместные со взрослыми игры, познавательную исследовательскую и продуктивные виды деятельности, бытовую совместную деятельность, ребенок приобретает опыт понимания, переживания и сопереживания, действия.

Правомерность использования совместной деятельности в качестве средства коррекции коммуникативного потенциала ребенка с нарушениями зрения подтверждается концепцией персонализации А. В. Петровского [7]. Данная концепция указывает на наличие у каждого индивида специфической потребности быть личностью, реализовать которую возможно только посредством участия в деятельности. «Стремясь включить свое «Я» в сознание, чувства и волю «других» посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность персонализации» [7, С. 244]. Концепция А. В. Петровского, спроецированная на предмет нашего исследования, позволяет понять внутренний механизм присвоения ребенком с нарушением зрения коммуникативного опыта, а следовательно его коррекции.

Так, при условии психолого-педагогической грамотности и коммуникативной компетентности родителей, путем организации совместной детско-родительской деятельности возможна коррекция коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения в семье.

Чтобы создать в условиях семейного воспитания общение родителей с детьми, несущее коррекционные функции (т. е. способствующее коррекции и обогащению коммуника-

тивного опыта ребенка с нарушением зрения) необходимо создание общности, положительно влияющей на все компоненты коммуникативного опыта. Такой общностью является событийная общность, которая состоит в возможности наиболее полного понимания индивидуальности ребенка, что возможно лишь при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. Создать такую общность могут родители, владеющие психолого-педагогической информацией об особенностях развития своего ребенка и имеющие достаточно высокий уровень психолого-педагогической и коммуникативной компетентности. Под коммуникативной компетентностью мы, понимаем способность целенаправленно создавать эмоционально комфортную, развивающую и корректирующую общность с ребенком, обеспечивающую ему становление субъектом собственной жизнедеятельности и коррекцию недостатков коммуникативной деятельности [1].

Результаты изучения состояния коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста по трем выделенным параметрам показали, что трудности в коммуникативной деятельности проявляются у них:

1. В неадекватно заниженной оценке себя как субъекта коммуникативной деятельности, ведущей к социальной пассивности, либо в излишней самоуверенности (неадекватно завышенной самооценке), ведущей к эгоцентрической позиции в коммуникативной деятельности.

2. В имеющих место деструктивных тенденциях, проявляющихся в коммуникативных ситуациях в форме неорганизованности (непроизвольной и произвольной), агрессивности, конфликтности, социальной



реактивности (импульсивности или пассивности), обидчивости, влияющих на социальную активность и позицию, занимаемую ребенком в общении.

3. В недостаточном уровне владения коммуникативными умениями (вербальными и невербальными средствами общения, диалогической формой речи, монологическими высказываниями), недостаточной саморегуляции в процессе осуществления коммуникативной деятельности, что влияет на умение следовать нормам и правилам поведения в общении, в низком уровне коммуникативных способностей (общительности) [2].

В рамках формирующего эксперимента родителями, воспитывающими детей с косоглазием и амблиопией, на протяжении достаточно длительного временного периода осуществлялось систематическое, целенаправленное взаимодействие в жизненных и коммуникативных ситуациях с ребенком в семье с целью пополнения коммуникативного опыта ребенка, расширения его коммуникативного потенциала. Как следствие, происходила коррекция выявленных недостатков общения у детей, на основе использованной собственной коммуникативной, психолого-педагогической и методической компетентности.

I. Коррекция оценочно-ролевого компонента коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье

1. Создание мотивации на общение

Структура готовности к любой деятельности представляет собой функциональное многоуровневое образование, включающее мотивационный, ориентационный, операциональный, оценочный, регулятивный компоненты, которые трансформи-

руются в зависимости от уровней готовности, особенностей деятельности и т. д. [7].

Мотивационная готовность к предстоящей деятельности есть стержневое, направляющее образование в целостной структуре психологической готовности, формирование которой становится первейшей задачей в развитии любого вида деятельности. Вне мотива и смысла невозможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения.

Низкая мотивация деятельности, в том числе и коммуникативной, ведет, как правило, к отказу от попыток добиться успехов в ней.

Средством для развития мотивации к коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения является создание проблемных ситуаций на основе игры, анализа литературных произведений с точки зрения сформированности коммуникативных умений у того или иного литературного героя.

2. Повышение уровня самооценки ребенка

Источником возникновения низкой самооценки, по мнению психологов, является во-первых, уровень реальных достижений ребенка с нарушениями зрения; во-вторых подчеркивание родителями недостатков ребенка, постоянное недовольство его действиями, лишение самостоятельности и ориентация на постоянный контроль. Ребенок излишне застенчив, изолирован от сверстников, пассивен и очень раним. Исходя из этого, в ходе проведения коррекционной работы в условиях семьи посредством указанных ранее видов совместной деятельности для коррекции низкой самооценки и застенчивости детей с нарушениями зрения родителями были использованы

следующие стратегические приемы: целенаправленное создание ситуации успеха, то есть для ребенка подбирались такие вопросы, задания и виды работ, с которыми он наверняка справится, где достижения гарантированы; постановка реальных целей перед ребенком в разных видах деятельности и проблемных ситуациях, требующих усилий, не превышающих действительные возможности ребенка с нарушениями зрения; поощрение малейших положительных сдвигов в поведении и достижений в деятельности, избегание сравнения достижений ребенка с успехами других, сравнение только с его собственными, с тем, что было в недавнем прошлом; оценивание результатов деятельности, а не всей личности ребенка, при отрицательных результатах лучше оценивать конкретные действия, при положительных – похвалить ребенка в целом; обучение детей трезвому оцениванию неудач, с обязательным раскрытием перспективы будущих удач: «Сегодня получилось не очень хорошо, но завтра получится гораздо лучше, надо только потренироваться»; привлечение ребенка к оценке других людей с установкой найти положительное в их деятельности, результате и т. п.; обучение детей самооценке, с акцентом на положительные черты и сильные стороны.

Таким образом, в коррекции неадекватного отношения детей с нарушениями зрения к себе были выбраны три основных пути: повышение реальных достижений ребенка, изменение отношения к ребенку значимых взрослых и ребенка к самому себе.

II. Коррекция позиционно-функционального компонента коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье

1. Воздействие на деструктивные личностные проявления детей, влияющие на позицию ребенка в общении.

Одной из задач, стоящих перед родителями в ходе формирующего эксперимента, являлось устранение в поведении детей выявленных в результате констатирующего эксперимента деструктивных проявлений таких как: агрессивность, конфликтность, социальная реактивность (импульсивность или пассивность), обидчивость. С этой целью родители должны были использовать определенную тактику во взаимодействии со своим ребенком, ранее выработанную на занятиях первого блока.

Возникновение агрессивности детей с нарушениями зрения, чаще всего связано с системой детско-родительских отношений: во-первых, с недостатком любви, внимания и признательности ребенка с нарушенным зрением со стороны значимых взрослых; во-вторых, с давлением взрослых, ограничением желаний, либо с унижением ребенка со стороны родителей; в-третьих, агрессивность поведения может побуждаться трудностями в осуществлении деятельности (в том числе и коммуникативной), связанными, прежде всего, со зрительным нарушением или вторичными дефектами, вызванными им.

В случае проявления детьми с нарушениями зрения агрессивности родителям предлагалось использовать следующую тактику поведения:

1) исключить ответную реакцию, проявляя терпение, так как агрессивное поведение, не встречая опоры, постепенно стабилизируется, эффект затухает, тогда как всякая встречная эмоциональная реакция является питательной средой для продолжения агрессии. С этой целью родители были обучены нескольким релаксационным методам;

1) исключить ответную реакцию, проявляя терпение, так как агрессивное поведение, не встречая опоры, постепенно стабилизируется, эффект затухает, тогда как всякая встречная эмоциональная реакция является питательной средой для продолжения агрессии. С этой целью родители были обучены нескольким релаксационным методам;



2) родитель должен показать ребенку, что агрессия вредит ему самому. Такой рациональный прием используют по окончании агрессивной вспышки. Важно показать ребенку спокойным и доброжелательным тоном, что при проявлении злости он теряет доброе расположение близких и друзей, к нему начинают плохо относиться;

3) при проявлениях разрушительности попытаться переместить агрессию на какой-либо объект (колотить лопаткой по песку или снегу, бить руками в подушку и т. п.);

4) отвлечь внимание ребенка, за что-то похвалить или использовать юмор, предупреждая проявления агрессии.

Для работы с проявлениями агрессивности родителями использовались большие возможности сказок с соответствующим сюжетом, игр, психогимнастики и рисования.

Детей с нарушениями зрения, склонных к конфликтному поведению, в процессе коррекции коммуникативной деятельности в семье, родители: обучали анализу конфликтных ситуаций и способов их разрешения с использованием прочитанных сказок, рассказов, просмотренных мультфильмов; развивали способности к эмпатии, терпимости, принятию других людей. Включаясь в совместную с детьми деятельность, родители создавали условия для децентрации и учета интересов других людей, постоянно обращая внимание на чувства и переживания друг друга при взаимодействии, что в итоге создает предпосылки для позитивного отношения к партнеру по общению; применяли моделирование жизненных ситуаций в игровой форме, с помощью кукол и игрушек. При этом использовалось проигрывание как вымышленных (возможных) конфликтных ситуаций, так и таких, в ко-

торые ребенок уже попадал; использовали прием посредничества, то есть обращения за помощью к третьему лицу, которые смогут снять напряжение. К посреднику обращались, предварительно договорившись об этом с ребенком.

Для коррекции деструктивных тенденций в поведении детей с нарушениями зрения родителями активно использовались игры, которые мы вслед за Р. Граббет назвали «Ласковыми играми». Например, ребенок и мама садятся рядом, берут мягкую игрушку. Вместе ее рассматривают и одновременно поглаживают, говорят ей ласковые слова, поют ласковые песенки. Затем все это повторяется, только дети и родители начинают так общаться друг с другом: говорят ласковые слова, поют песенки, можно поцеловать друг друга.

Для возникновения между родителями и детьми особой эмоциональной связи, доверительных отношений целесообразно активно использовать игры с прикосновениями, когда можно прикоснуться к игрушке, друг к другу с целью получить положительный опыт ласки и телесной близости, что является важным для психического здоровья детей с нарушениями зрения.

Избавлению от агрессивных, тревожных проявлений и страхов способствуют прогулки на природе, игры с песком, мелкими игрушками, с водой, снегом. С целью снятия различных видов проявления агрессии родителями использовались также медитационные приемы и терапевтические игры.

III. Коррекция налично-деятельностного компонента коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье

1. Знакомство со средствами и способами коммуникативной дея-

тельности (вербальными и невербальными)

При разработке содержания данного этапа работы мы ориентировались на учет основных закономерностей психического развития, на положение Л. С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития, на основные принципы организации коррекционно-педагогического процесса. Необходимо учитывать и активную роль взрослого в развитии общения детей с нарушениями зрения.

По результатам констатирующего этапа у детей с нарушениями зрения наблюдается значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения, отмечаются недостатки в речевых средствах межличностного общения. В связи с этим родителям были рекомендованы следующие методы и приемы работы.

Знакомство со средствами и способами общения и развитие самоконтроля происходит в процессе игры и предметно-практической деятельности. Игру можно рассматривать как своеобразную форму общения с детьми. В каждой, даже самой простой игре обязательно есть правила, которые организуют и регулируют действия ребенка. Действуя по правилам, ребенок ведет себя произвольно и осознанно, и достигается эта произвольность не по принуждению. Особенно велика роль игры в развитии нравственно-волевых качеств дошкольников. Игры, направленные на развитие произвольности поведения, содержат ряд условий, облегчающих выполнение правил. Во-первых, они имеют подвижный характер. Во-вторых, игровые действия осуществляются совместно со взрослыми. В-третьих, игры имеют сюжетно-образный характер, где движения служат средством выполнения игровой роли.

Знакомство со средствами и способами общения может происходить в ходе театрализованной деятельности. Прием театрализации помогает детям с нарушением зрения усваивать общепринятые манеры выразительных движений, жестов и мимики [3]. С той же целью детям предлагались для изучения картинки (иллюстрации) с реальным изображением эмоциональных состояний, которые соотносились с собственными выражениями эмоций на лице при помощи зеркала. Одновременно с иллюстрациями родителями использовались фотографии, с помощью которых они обучали детей понимать эмоциональные состояния человека при помощи интерпретации мимики (с этой целью родители организовывали в семейном кругу «Вечера воспоминаний» с рассмотрением семейных альбомов с фотографиями). При знакомстве детей с позами и жестами использовался прием сопряженных действий, который помогает детям правильно принять нужную позу; для этого использовались различные игры.

Включение речи в чувственное и опосредованное познание окружающего мира корректирует и направляет процесс отражения окружающего мира. В этой связи коррекционная работа по конкретизации и обогащению содержания речи является необходимым условием развития вербальной коммуникации дошкольников с нарушениями зрения [3].

2. Формирование коммуникативных умений в различных видах совместной детско-родительской деятельности

Для формирования умений использовать средства общения, которые дети уже усвоили, и закрепления знаний о средствах общения родителями также использовались психогимнастика, рисование и игры на со-

отнесение и узнавание эмоций («Дорисуй лицо», «Разрезные картинки»), просмотр видеофильмов, энциклопедий о животных, где можно увидеть проявление различных эмоциональных реакций в походке, позе того или иного животного.

Для закрепления знаний о невербальных средствах родителями использовались следующие приемы: изготовление масок с разными эмоциями; разрисовывание своих лиц гримом в соответствии с задуманным мимическим выражением; соотнесение схематических изображений основных эмоций с их реалистичным изображением (на иллюстрациях, фото, в мультфильмах и кинофильмах) и др.

Большое внимание уделялось рисованию, в процессе которого родители побуждали детей отображать эмоциональные состояния в рисунках.

Для развития монологической речи составляются описательные рассказы, обсуждаются поступки героев на основе анализа литературных произведений, анализируются проблемные ситуации типа: «Что могло бы произойти, если бы...?» и т. д., использовались также дидактические и речевые игры.

На этапе контроля результативности проведенной коррекционно-педагогической работы мы провели повторную диагностику коммуникативной деятельности детей экспериментальной группы, контролируемую эффективность обоснованных и реализованных, методов и средств организации совместной детско-родительской деятельности в условиях семейного воспитания, направленных на коррекцию коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения с учетом выявленных у них недостатков. Для проверки достоверности полученной динамики ре-

зультаты детей экспериментальной группы сравнивались нами с результатами диагностики детей с нарушениями зрения контрольной группы.

Нами были повторно изучены: оценочно-ролевой, позиционно-функциональный, налично-деятельностный и нормативно-содержательный параметры [2].

Полученные результаты позволяют констатировать положительную динамику изменения самооценки детей с нарушениями зрения экспериментальной группы в результате проводимой с ними в семье коррекционной работы. Намечена положительная динамика в снижении количества детей с отрицательными деструктивными характеристиками, влияющими на занимаемую ребенком позицию в общении. Работа по коррекции налично-деятельностного и нормативно-содержательного компонентов, повлияла на общительность детей с нарушениями зрения, в которую входят все способности к общению, включая инициативность, владение средствами общения, занимаемую позицию.

Анализ результатов с применением статистического метода по каждому изучаемому параметру  $\chi^2$ -критерия Пирсона показал, что полученные в ходе эксперимента изменения являются статистически значимыми [2].

Таким образом, анализ результативности опытно-экспериментальной работы позволяет сделать экспериментально подтвержденный вывод о достаточно высокой положительной динамике в коррекции коммуникативной деятельности путем воздействия на коммуникативный опыт ребенка.

### Литература

1. Бушина, В. Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях учреждения

дополнительного образования: Дис... на соиск. Степ. канд. пед. наук. УрГПУ. [Текст] / В.Н. Бушина. – Екатеринбург., 2006. С. 61-65.

2. Кожанова, Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения в семье: дис... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: специальность 13.00.03 <Коррекц. педагогика> защищена 09.12.2009 [Текст] / Кожанова Наталья Сергеевна; [Урал. гос. пед. ун-т]. - Екатеринбург: 2009. – 247 с.

3. Корнилова, И. Г. Игра и творчество в психокоррекции. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации [Текст] / И. Г. Корнилова. – М. : Научная книга, 2000. – 168 с.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения. – 2-ое изд., испр. и доп. – М., 1997. С. -17.

5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина. / под. ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «Модек», 1997. – 384 с.

6. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. – СПб., 2006. С. 37-51.

7. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии [Текст] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М. : «Инфра - М», 1998. С.-290, С. 445—455.

8. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. дис. ... д-ра пс. наук [Текст] / Санжаева Римма Дугаровна. – Новосибирск, 1997. – 40 с.



## Особенности проявления агрессии детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости

Коротовских Т.В., Спирина А.В.

В статье содержатся данные об особенностях проявления агрессии детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и возможностях её коррекции.

Ключевые слова: агрессия, легкая степень умственной отсталости, коррекция агрессии.

Features aggression primary school age children with mild mental retardation

Korotovskih T.V., Spirina A.V.

This article contains information about the features of aggression children of school age with mild mental retardation and possibility of its correction.

Key words: aggression, mild mental retardation, correction of aggression.

В настоящее время все больше исследований посвящается проблеме детской агрессивности, так как эта тема не получила полной разработки в отечественной психологии. На современном этапе развития отечественной психологической науки исследований, также недостаточно, хотя общественность обеспокоена постоянным увеличением числа агрессивных детей. Несмотря на вновь появляющиеся исследования проблемы детской агрессивности, остается еще много нерешенных проблем, и нет ответов на многие вопросы.

Особую группу риска в этой проблеме составляют дети с умственной отсталостью, так как в силу своих психических особенностей они иначе воспринимают окружающий мир. Незрелость основных нервных процессов, неустойчивость психики делают таких детей уязвимым для воздействия многих отрицательных факторов, которые могут нарушать формирование поведенческих актов, личности.

В связи с указанными особенностями данная категория детей часто сталкивается с трудностями во вза-

имоотношениях с окружающими людьми, учителями, с нормально развивающимися сверстниками, которые в большинстве случаев не знают психических особенностей детей, в результате чего возникают конфликты. В следствие этого такие дети начинают проявлять агрессию в своем поведении, которая выступает как защитная реакция на возникающие трудности. Также они очень легко поддаются влиянию и начинают идентифицировать себя с агрессорами, подражают их поведению.

Степень агрессивности умственно отсталых школьников имеет неоднозначную оценку в различных научных исследованиях. Одни исследователи считают, что при умственной отсталости, за исключением форм, осложненных психопатоподобным поведением, агрессивность выражена незначительно. В других исследованиях, наоборот, указывается на высокую степень агрессивности и враждебности умственно отсталых детей.

Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых школьников и, в частности, проявление ими агрессии, изучались такими учеными как Д.И. Бойков, Е.С. Иванов, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, Г.К. Поппе, К. Поспишиль и другими.

Так анализируя особенности эмоциональной сферы умственно отсталых детей, С.Я. Рубинштейн [7] указывает на то, что незрелость их личности обуславливается особенностями развития интеллекта и проявляется в недостаточной дифференцированности эмоциональных реакций, их амбивалентности, примитивности, неадекватности. Эмоциональные реакции у умственно отсталых детей произвольны и неадекватны воздействиям; для них характерна склонность к агрессии, раздражительность.

Исследования показывают, что уже в дошкольном возрасте у умственно отсталых детей при разрешении конфликтных ситуаций со сверстниками преобладает выраженное агрессивное поведение. Так К. Поспишиль [6] в своем исследовании пишет, что агрессивные реакции у умственно отсталых детей вызываются менее важными причинами, чем у нормально развивающихся детей. Дети с умственной отсталостью характеризуются несдержанностью и вспыльчивостью. Они труднее преодолевают жизненные трудности. Если у нормально развивающихся детей агрессивные реакции смягчаются их рациональной оценкой, то у умственно отсталых детей вследствие их недостаточности понимания подлинных причин многих своих неудач, наблюдается склонность объяснять их как содержащие большую степень несправедливости по отношению к ним, что повышает агрессию.

В исследовании Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, Э.Г. Крутиковой, Б.А. Бараш, Т.А. Никольской [3], посвященном роли биологических и социальных факторов в формировании нарушений поведения у учеников, описаны две группы учащихся с умственной отсталостью 1-4 классов с проявлениями агрессии. Первая группа проявляет агрессию редко, только в случаях когда взрослые и сверстники пытаются насильственно, не считаясь с состоянием детей, вовлечь их в какую-то активную деятельность. В этой ситуации у детей возникла выраженная аффективная реакция, сопровождающаяся громким криком, нецензурной бранью, оскорблениями учителей и товарищей, дракой, разрушительными действиями, которая продолжалась несколько часов и даже дней.

Нарушение поведения детей второй группы проявляются в побегах,



бродяжничестве, воровстве, попрошайничестве, хулиганских действиях, поджогах. У одной части детей из этой группы на фоне добродушного или несколько приподнятого настроения почти без особого повода возникали аффективные реакции, которые сопровождались агрессивными и разрушительными действиями, иногда самоповреждениями. У другой части детей эмоциональные нарушения выражаются постоянной напряженностью аффекта, на фоне которой эпизодически наступают без особого повода дисфорические состояния, по своим проявлениям сходные с эпилептическими. В этих состояниях у детей отмечалось мрачное, злобное настроение, они склонны к разрушительным и агрессивным действиям. Нередко у них возникали садистические действия, стремление к самоповреждению, суицидальные попытки.

У некоторых детей с умственной отсталостью возможны скрытые (смещенные) проявления агрессии в форме злорадства при виде несчастия, боли другого ребенка при недостаточности активных форм агрессии. Смещенное агрессивное поведение – важная форма защитного реагирования, поскольку она позволяет ребенку справиться со своей тревогой путем высвобождения агрессии в безопасных условиях.

Кроме этого у умственно отсталых детей может наблюдаться импульсивная агрессия, которая, как правило, направлена на разрушение барьера и наблюдается у эмоционально примитивных детей, для которых непереносимость барьера выражена сильнее, чем страх наказания за агрессию со стороны любимого ими взрослого (О.В. Фролова [2]).

Е.С. Иванов [3] выделил следующие формы агрессии у умственно отсталых школьников: агрессия как

проявление компенсаторной реакции при инфантильно-гедонистической мотивации в связи с трудностями учебной деятельности; агрессия как проявление эксплозивности при олигофрении; агрессия как проявление извращенных влечений (сексуального, инстинкта самосохранения и др.); агрессия при психомоторном и аффективном возбуждении больных; агрессия как реакция протеста на трудности во взаимоотношениях; агрессия при дисфорических нарушениях; агрессия подражательного характера, становящаяся стереотипом поведения; агрессия как проявление групповой солидарности. Исследователь отмечает, что у умственно отсталых школьников 7-12 лет практически не наблюдается такой формы агрессии как самоутверждение. Эта форма агрессии, предполагает автор, имеет место в старшем школьном возрасте.

Анализируя причины агрессивности, Е.С. Иванов приводит высказывание Л.С. Выготского о том, что ребенок может компенсировать трудности ответными агрессивными действиями по отношению к социальной среде, в которой он находится. Именно у таких детей агрессивность может являться извращенной компенсаторно-защитной реакцией. Но было бы неправильно полагать, что только компенсаторно-защитная реакция является единственным патогенным фактором агрессии детей с умственной отсталостью. Агрессивность может быть вначале подражательной защитной реакцией, принятой в той среде, в которой находится ребенок. В дальнейшем драки оформляются как стереотип реагирования на конфликтную ситуацию.

И.А. Коробейников говорит о формировании защитных, псевдокомпенсаторных форм поведения, нередко с выраженной агрессивной

направленностью, у детей с дебильностью [4]. Формирование такого рода поведения обусловлено тем, что в условиях вспомогательной школы дети с достаточно выраженной дебильностью отвергаются их сверстниками с более высоким интеллектом. Точно так же дети с легкой дебильностью в массовой школе игнорируются, или активно отвергаются детьми с сохранным интеллектом. И в том, и в другом случае отвергаемые дети переживают достаточно выраженную фрустрацию с присущей ее чувствами психологического дискомфорта, неудовлетворенности, страдания.

В исследовании Д.И. Бойкова [1] установлен высокий уровень внешней направленности агрессии умственно отсталых школьников, особенно по отношению к сверстникам, крайне низкий уровень самостоятельности и инициативы в разрешении конфликтных ситуаций. Ученый указывает на склонность детей с нарушением интеллекта преувеличивать по отношению к себе степень проявления недоброжелательности, несправедливости со стороны окружающих, интерпретировать любой неуспех в деятельности не как свой собственный недостаток, а как результат стремления навредить со стороны других людей.

И.В. Евтушенко были выявлены реакции активного (аффективные реакции) и пассивного протеста (уход в себя, невротические проявления), причем первый вид реакции протеста доминировал у аффективно-возбудимых детей и подростков, а второй – у тормозных [1].

По мнению О.В. Фроловой, дети с умственной отсталостью не способны подавлять аффект. Для них характерны частые сильные аффективные реакции по незначительному поводу, упрямство, агрессивность, дви-

гательное и психическое беспокойство. Преобладающие и господствующие у того или иного ребенка переживания, постепенно фиксируясь, образуют те или иные оттенки свойств его характера (угрюмость, раздражительность, гневливость, агрессивность, равнодушие, жизнерадостность, легкомыслие) [2].

Г.К. Поппе [5] отмечает, что агрессия умственно отсталых детей с возрастом увеличивается, причем у мальчиков с 40% до 65%, а у девочек с 35% до 56%. Он расценивает агрессию как защитную реакцию на трудности или как подражание взрослым в конфликтной ситуации.

Автор отмечает, что агрессия у олигофренов часто носит характер чрезмерной жестокости, без достаточного понимания последствий для здоровья пострадавшего. Аутоагрессия в два раза чаще наблюдается у девочек, а до 12 лет – в три раза чаще. Обычно после конфликта с родителями или сверстниками дети били себя по голове, царапали, наносили порезы или рвали волосы. Нередко они повторяли эти действия при любой возникающей трудности в учебе или общении.

В исследовании Н.В. Волковой [2] установлены значительные различия в проявлении агрессивности между мальчиками и девочками. Так, для девочек с недоразвитием интеллекта характерна вербальная агрессия, косвенная агрессия, а также очень высокое чувство вины. У мальчиков с недоразвитием интеллекта преобладает физическая агрессия. Девочки характеризуют также более высокий, по сравнению с мальчиками, уровень раздражительности. Высокий уровень физической агрессии отмечен не только у мальчиков, но и у некоторых девочек.

Обобщая рассмотренные исследования, можно выделить следую-

щие психологические особенности проявления агрессии младшими школьниками с умственной отсталостью: вспыльчивость и несдержанность; не способны регулировать собственные эмоции, поведение, реакции, подавлять аффект; иногда проявляют чрезмерную жестокость; повышенная аутоагрессия; наблюдается агрессия, связанная с патологией влечений; при решении конфликтных ситуаций преобладает выраженное агрессивное поведение; не способны рационально оценивать ситуацию; раздражают агрессивным проявлениям взрослых; склонны преувеличивать недоброжелательность, несправедливость по отношению к себе (причина: нарушение интеллекта) и др.

Кроме особенностей проявления агрессии недостаточно изученными остаются вопросы коррекции агрессивности у умственно отсталых школьников. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью осуществлять коррекцию агрессивного поведения у умственно отсталых младших школьников и недостаточным количеством исследований данной проблемы. Это противоречие обусловило наше исследование.

В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста (9-11 лет) с легкой степенью умственной отсталости. Исследование проводилось на базе Шадринской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида №16 г. Шадринска.

Для изучения особенностей проявления агрессии детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости мы использовали: наблюдение, проективную методику «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ), Цветовой тест Люшера, тест Розенцвейга.

По результатам наблюдения можно отметить, что 30% испытуемых показали высокий уровень агрессивности. Этим детям присуще такое поведение: враждебность, гнев, рассказывание историй с элементами насилия, на приветствие отвечают злостью, портят общественную и личную собственность, негативно относятся к замечаниям, дерутся. Средний уровень агрессии – у 50% наблюдаемых. Данная категория детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости отличается тем, что они негативно относятся к замечаниям, не соблюдают дисциплины, непослушны, проявляют агрессию к более слабым. Низкий уровень агрессивности у 20% младших школьников. Эти обследуемые уравновешенны, спокойные, вспышки гнева возникают редко и носят защитный характер.

Обработка проективной методики «Рисунок несуществующего животного» позволила выявить следующие результаты: высокий уровень агрессии обнаружен у 30% испытуемых. В их рисунках можно увидеть: много острых углов, наличие орудий нападения (зубы, когти, рога и т.д.), оружия. Все эти элементы являются признаками враждебности, агрессии, эмоционально неустойчивого состояния детей.

Так, например, Влад Н. нарисовал несуществующее животное «Паио» с тремя головами, двумя лапами и двумя крыльями (внешне животное напоминает дракона). Животное выглядит агрессивным, на лапах наличие длинных когтей, рисунок неаккуратный. Оля Б. нарисовала «Бабу Ягу» с длинными когтями. Саша П. нарисовал несуществующее животное и назвал его «Гамуму»: пасть с клыками, лапы с длинными когтями. В рисунке присутствует много острых углов, образ животного пугающий. Наибо-

лее предпочитаемые цвета этих детей – черный, красный, фиолетовый.

На рисунках детей со средним и низким уровнем агрессии нет животных с угрожающим выражением лица, хищников или нападающих животных, отсутствуют символы прямой агрессии такие, как зубы, клюв, когти и т.д. Эти рисунки отличаются округлыми формами, иногда присутствуют признаки указывающие на защитный характер агрессии. Юля Н. и Настя Б. нарисовали кошек с крыльями как у бабочки и дали имена Алина, Маруся; Ваня Ч. нарисовал лису Катю с крыльями; Саша Ф. нарисовал полумедведя полустол; Вика К. нарисовала животное и назвала его Саша; Данил П. и Дима Ш. нарисовали человека и чебурашку, назвали их так же как и Саша П. «Гамуму». Наиболее предпочитаемые цвета в этих рисунках – желтый, синий, зеленый, серый.

Тест Люшера показал следующую картину – у 40% детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости ярко выраженное агрессивное поведение, а у 60% испытуемых присутствуют менее выраженные агрессивные реакции.

Интерпретация данных полученных при обработке теста Розенцвейга позволила выявить следующие результаты. Высокий уровень агрессии обнаружился у 30% испытуемых, так как они имеют низкий процент социальной адаптации. В проблемных ситуациях у данных детей мы получили следующие ответы: «Сам пусть дежурит!», «Сама уберет!», «Завтра его убую!», «Сама смотри за ними!», «Сама вытри!», «Давай стирай!», «Я тебя обманул!». Средний уровень агрессии у 30% детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Их высказыванию звучали как: «Я не буду

за него дежурить, я болею», «Это не я разбил окно», «Ты должна постирать моё платье», «Я не буду это убирать», «Нет, не хочу». 40% детей младшего школьного возраста обнаружили низкий уровень агрессии, их ответы адекватны проблемной ситуации, они доброжелательны и осознают свою вину за совершенные поступки.

Анализ данных полученных с помощью наблюдения и проективных методик показал, что всего у одного ребенка с легкой степенью умственной отсталости (10%) низкий уровень агрессии.

Средний уровень агрессии по данным всех методик имеют 30% детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Высокий уровень агрессии обнаружен у 60% испытуемых младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Следующий этап нашего исследования – коррекционная работа, которая проводилась с 9 детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости обнаружившими средние и высокие уровни агрессии. В контрольную группу вошли 9 детей с легкой степенью умственной отсталости того же возраста.

Нами была разработана коррекционная программа, состоящая из 20 коррекционно-развивающих занятий, включающих релаксационные упражнения, методы арт-терапии, проигрывание проблемных и конфликтных ситуаций. Продолжительность занятия – 30 минут. Данная программа разработана для снижения агрессивных проявлений у младших школьников с умственной отсталостью и формирования адекватных форм поведения и была апробирована на базе Шадринской специаль-

ной (коррекционной) школы-интерната VIII вида №16 г. Шадринска.

После коррекционных воздействий применялись те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Анализ данных показал, что у испытуемых с легкой степенью умственной отсталости, после коррекционной работы высокий уровень агрессии снизился с 60% до 30%, у 50% детей младшего школьного возраста обнаружился средний уровень агрессии и 20% младших школьников, после коррекции показали низкий уровень агрессии. Уровень агрессии у детей в контрольной группе не изменился.

В связи с выше сказанным, мы можем сделать вывод, что уровень агрессии у 40% детей значительно понизился, что свидетельствует о результативности проведенной коррекционно-развивающей работы, которая способствовала снижению агрессивных проявлений в поведении и общении детей.

Таким образом, в ходе исследования особенностей проявления агрессии детьми младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости мы пришли к следующим выводам.

Становление агрессивного поведения – сложный и многогранный процесс, на который действует множество факторов. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений так и наблюдения за агрессивных действиями других. Игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбления).

Анализ результатов диагностики показал, что наличие агрессивного

поведения присутствует в жизни каждого младшего школьника с умственной отсталостью. Но у одних детей агрессивное поведение носит пассивно-защитный характер, а у других детей активный, ярко выраженный.

В ходе проведенного нами экспериментального исследования были выявлены следующие особенности проявления агрессии младшими школьниками с умственной отсталостью: агрессия проявляется как реакция на конфликтную ситуацию, защитная реакция на возникающие трудности, подражание взрослым в конфликтной ситуации, реже как самоутверждения в группе детей; для девочек характерна вербальная и косвенная агрессия, для мальчиков – физическая; дети раздражительны, чрезмерно тревожны и напряжены, рассказывают истории с элементами насилия, на приветствие отвечают злостью, портят общественную и личную собственность, дерутся, негативно относятся к замечаниям, не способны подавлять аффект и регулировать собственные эмоции, поведение, реакции, дети не способны рационально оценивать ситуацию; склонны преувеличивать недоброжелательность, несправедливость по отношению к себе.

Но любое агрессивное поведение можно предотвратить, или уменьшить частоту его проявлений путем научения детей конструктивным способам выражения агрессии, изменением психосоматического состояния в ситуации проявления гнева. Все это осуществляется в процессе проведения коррекционных упражнений с детьми.

Разработанная нами коррекционная программа с использованием релаксационных упражнений, методов арт-терапии, проигрывания проблемных и конфликтных ситуаций и др., является эффективной, т.к.

способствует формированию социально-приемлемого поведения, развитию навыков общения и взаимодействия у умственно отсталых младших школьников, что подтверждается данными контрольного эксперимента.

### Литература

1. Бойков, Д.И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ-интернатов: дис. канд. псих. наук / Д.И. Бойков. – СПб., 1995. – 198 с.
2. Волкова, Н.В. Психологические особенности агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта и условия его коррекции / Н.В. Волкова // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью: материалы международной научной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 37-39
3. Иванов, Е.С. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ / Е.С. Иванов, Л.М. Шипицина, Э.Г. Крутикова, Б.А. Бараш, Т.А. Никольская // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков: межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1989. – С. 22-25.
4. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М., 2002. – 192 с.
5. Поппе, Г.К. Нарушение поведения при умственной отсталости у детей / Г.К. Поппе – Екатеринбург: УрГПУ, 1992. – 106 с.
6. Поспишиль, К. Особенности агрессивного поведения детей с лёгкой степенью умственной отсталости / К. Поспишиль // Материалы VII научной сессии по дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой – М., 1975. – С. 431-432.
7. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого ребёнка / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.



## Сравнительный анализ эмпирических данных по изучению состояния агрессивности российских и китайских подростков

Комиссаренко Т.И., Ли Чжэньнин

В статье даётся анализ экспериментальных данных по изучению состояния агрессивности русских и китайских подростков, рассматриваются гендерные и этнические различия в проявлении агрессивности у подростков.

Ключевые слова: агрессивность, подростки, русские, китайцы.

Comparative analysis of empirical data on the state of russian and chinese aggressive adolescent  
Komissarenko T.I., Li Chzhennin

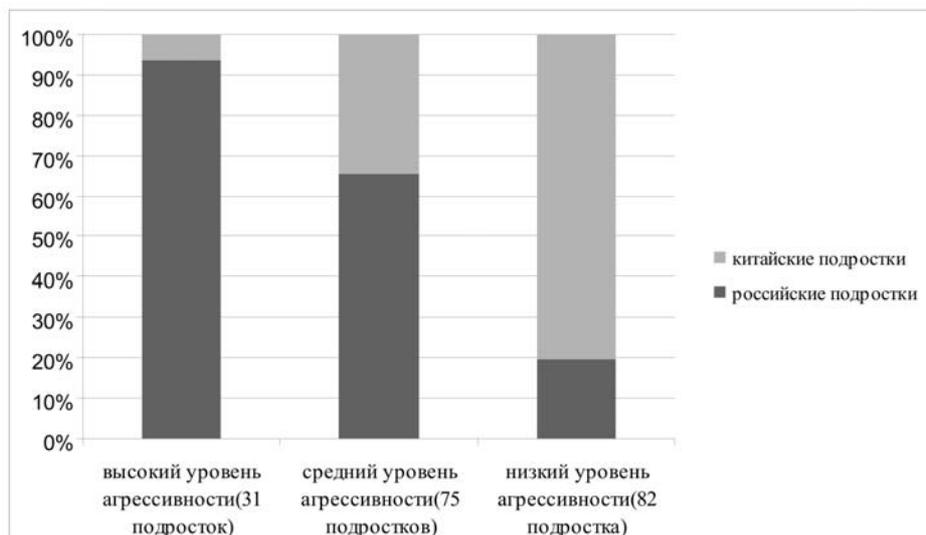
The article provides an analysis of the experimental data on the state of aggressiveness Russian and Chinese adolescents addresses gender and ethnic differences in the manifestation of aggression in adolescents.

Keywords: aggression, teens, Russian, Chinese.

Теория инстинкта рассматривает агрессивное поведение как врождённое. С позиций этой теории невозможно объяснить агрессивное поведение у разных людей и в разных культурах. Анализ литературы показал, что на современном этапе в психологии отсутствует единое понимание агрессии.

Российскими и зарубежными исследователями (А. Бандура<sup>1</sup>, А. Басс, А. Реан<sup>2</sup>, Л. Берковец, Р. Бэррон<sup>3</sup>, Д. Доллард, Н.Д. Левитов, Э. Фромм, Х. Хекхаузен<sup>4</sup> и др.) разработано множество определений агрессии. Сравнение и сопоставление различных дефиниций данного понятия позволило нам выделить в качестве основных следующие её признаки: агрессия есть целенаправленное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе; наносящее вред объектам нападения, в качестве которых могут выступать люди, животные и неодушевлённые предметы.

По этим признакам судят о наличии, либо отсутствию агрессивного акта. Помимо понятия «агрессия» в психологической литературе важное место отводится таким понятиям, как «агрессивное поведение» и «аг-



Диаграмм 1. Уровень агрессивности у китайских и российских подростков.

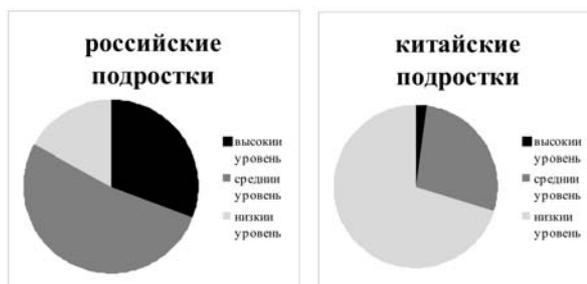


Диаграмма 2. Сравнительные данные по уровню агрессивности китайских и российских подростков

рессивность»<sup>5</sup>. Агрессивное поведение рассматривается, как враждебные действия, целью которого является нанесение страдания и ущерба другим<sup>6</sup>.

Различия между понятиями связаны, скорее с акцентом, который ставится либо в плане общесоциологической и общепсихологической квалификации событий (агрессия), либо в плане оценки конкретных действий индивида (агрессивное поведение). Агрессивность трактуется, как относительно устойчивое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии<sup>7</sup>.

По форме агрессию подразделяют на физическую агрессию – предпочтительно использование физической силы против другого лица (драка, толчки, подножки и пр.); вербальную агрессию – выражение негативных чувств, как через форму (крик, визг), так и через содержание (оскорбление, ругань, сплетни, распространение слухов) словесных ответов; косвенную агрессию – действия, направленные «окольным путём» на другое лицо, или не направленные ни на кого (бросание предметов на пол, удары кулаком по столу, топание ногами); негативизм – оппозиционная

Таблица 1  
Средний балл по шкалам опросника Басса-Дарки (русская группа)

	фа	ва	ко	н	р	п	о	чв	Агр	Врж
балл	6	9,5	7	3,8	4,7	4,4	3,6	5	22,6	8

Таблица 2  
Средний балл по шкалам опросника Басса-Дарки (китайская группа)

	фа	ва	ко	н	р	п	о	чв	Агр	Врж
Балл	4,4	6,2	4,1	3,3	3,9	5,7	4,3	6,4	14,8	10

форма поведения, направленная обычно против человека, обладающего властью. Это поведение может нарастать от пассивного сопротивления (часто это подростковое упрямство) до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Необходимо отметить, что состояние агрессивности наиболее ярко проявляется в подростковом и юношеском возрастах. Отсюда изучение психологических причин, влияющих на агрессивное поведение подростков представляется нам крайне значимым и важным.

В настоящей статье мы проанализируем полученные нами экспериментальные данные по изучению состояния агрессивности русских и китайских подростков. Исследование проходило на базе 3-й городской школы Г.Ланфан в Китае и 102 школа в Москве. В нем приняло участие 188 испытуемых в возрасте 15-16 лет. Из них 94 российских и 94 китайских подростков.

Как указано в диаграмме № 1 из 188 российских и китайских подростков принявших участие в исследовании, у 31 (16.5%) подростка был обнаружен высокий уровень агрессивности, у 75 (39.9%) - средний уровень агрессивности, у 82-х (40.6%) подростков низкий уровень агрессивности. Интересным для нас представляется тот факт, что из 31 подростка у которых был обнаружен высокий уровень агрессивности, 29

были отнесены к российской выборке испытуемых и только два подростка - к китайской. Средний уровень агрессивности был обнаружен у 49 российских подростков и у 26 китайских подростков. Низкий уровень агрессивности был обнаружен у 16 российских и у 66 китайских подростков.

Наиболее интересным для нас был тот факт, что уровень общей агрессивности в российской выборке испытуемых оказался значительно выше, чем в китайской выборке.

По нашему мнению такие различия уровней агрессивности среди российских и китайских подростков объясняются двумя причинами.

Первая причина - низкий уровень разводов в Китае, что положительно влияет на внутрисемейные отношения и обеспечивает детям наиболее успешную интеграцию в социальной среде. В частности в 2010 году среди российских семей насчитывалось 54% разводов, а среди китайских - только 11,2%.

Вторая причина связана с культурными ценностями, принятыми в Китае, согласно которым существует интеграция души и вселенной, и три основные религии (конфуцианство, даосизм и буддизм) направлены на обучение людей к управлению своими эмоциями, подавлению любых форм раздражительности, враждебности и агрессии и на развитие у них скромности и терпения, которые считаются высшими достижениями человека и эти качества формируются

урёбенка уже с раннего детства.

Заслуживающим внимания для нас является тот факт (табл. 1 и 2), что уровень враждебности среди китайских подростков оказался несколько выше, чем среди российских. Вышеуказанные различия объясняются традиционными культурными ценностями, о чем уже говорилось выше. Интересными для нас были показатели в проявления вербальной агрессии. Так среди российских подростков вербальная агрессия составила 9,5 баллов, а среди китайских - 6,5 баллов.

Показатели обиды, подозрительности и чувства вины среди российских и китайских подростков, также имели некоторые различия. В частности средний балл по состоянию подозрительности среди российских подростков составил 4,4 балла по выражению обиды 3,6 баллов. У китайских подростков по состоянию подозрительности средний балл составил - 5,7 по выражению обиды - 4,3.

Причем, исходя из результатов нашего исследования, необходимо отметить, что китайские подростки в отличие от российских более подозрительные, обидчивы, у них более высокое проявление чувства вины, хотя при этом они не проявляют свою агрессию вербально.

Интересными для нас были гендерные различия в проявлении агрессии. Как показали результаты нашего исследования у китайских девушек было обнаружено более высокое чувство вины, чем у российских. Так среди китайских девушек оно составило 7,8 баллов, среди российских девушки - 4,2 балла.

По нашему мнению это также связано с культурными китайскими традициями заключающимися в том, что сын является продолжением семейной родословной, поэтому роди-

тели больше любят мальчиков и меньше любят девочек. Отсюда у китайских девушек формируется бессознательное чувство вины, связанное с нежеланностью рождения по полу, которое в течение всей жизни может оказывать влияние на поведение китайских женщин. Факт нежеланности рождения ребенка по полу нашел своё подтверждение в работах российских психологов А.И. Захарова, Д.И. Комиссаренко, Н.В. Малютиной, Д.Л. Зеленцовой, Л.В. Толчинской и других.

Как показали исследования вышеуказанных авторов многие конфликты возникающие в процессе жизни человека, могли быть заложены ещё в преднатальном периоде и у большинства китайских девушек рожденных нежеланными по полу, формируется повышенное чувство вины, что и было выявлено с помощью методики Басса-Дарки.

Анализ эмпирических данных показал что, у российских подростков физическая, вербальная и косвенная агрессия намного выше, чем у китайских.

Как уже указывалось выше это объясняется культурно - историческими традициями принятыми в Китае. Согласно этим традициям культурный человек должен избегать споров, конфликтов и внешней раздражительности. Повышенная конфликтность и раздражительность формирует у окружающих негативное мнение о таком подростке, о трудностях заложенных в воспитательной функции семьи, что и вызывает осуждение со стороны окружающих. Поэтому даже дети понимают, что проявления агрессивности и враждебности, могут вызывать негативные последствия, которые проявляются как во взаимоотношениях с социальной средой, так и иметь соматические проблемы.

Интересным для нас был тот факт, что у китайских подростков подозрительность, обида и чувство вины оказалось значительно выше, чем среди российских. По-нашему мнению это объясняется последствиями Китайской культурной революции, в которой пострадала значительная часть китайского народа. Это запечатлелось в генетической памяти последующих поколений, что и вызывает повышенное чувство вины, подозрительность и обиду.

Таким образом, анализ эмпирических данных, полученных при изучении состояния агрессивности российских и китайских подростков, позволил выявить различия в выраженности состояния агрессивности, которые обусловлены как значительными гендерными различиями, так и системой воспитания и традициями, заложенными в российской и китайской культурах.

### Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 1999. С. 104.
2. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. - М.: Олма-пресс, 2004. С. 84.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб., 1997. С. 271.
4. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. - СПб, 1999. С. 49.
5. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5. С. 3.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5. С. 13.
7. Хекхаузен Х. Агрессия // Мотивация и деятельность. - М., 1986, т. 1. С. 365

### Ссылки:

- 1 Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М., 1999. С. 104.
- 2 Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5. С. 3.
- 3 Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб., 1997. С. 271.
- 4 Хекхаузен Х. Агрессия // Мотивация и деятельность. - М., 1986, т. 1. С. 365
- 5 Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. - СПб, 1999. С. 49.
- 6 Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. - М.: Олма-пресс, 2004. С. 84.
- 7 Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5. С. 13.



# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## Правовое регулирование занятости населения. Понятие занятости населения

**Абдуллина А.А.**

В данной статье рассматривается само понятие - занятость населения, а также различные категории граждан, которые относятся к занятому населению.

Ключевые слова: Занятость, наемные работники, безработные, коллективный договор, договор о социальном партнерстве, заработная плата, предпринимательство, Конституции Республики Казахстан, Трудовой Кодекс Республики Казахстан

The legal regulation of population employment. The concept of population employment  
Abdullina AA

In this article the concept - employment of the population, and also various categories of citizens which belong to the busy population is considered.

Keywords: Employment, wage earners, the unemployed, the collective agreement on social partnership agreement, wages, entrepreneurship, the Constitution of the Republic of Kazakhstan, the Labour Code of the Republic of Kazakhstan.

Впервые юридическое определение занятости было дано в Законе Казахской ССР «О занятости населения» от 15 декабря 1990 г. В соответствии со статьей 1 этого Закона занятость — это не противоречащая Конституции деятельность граждан, связанная с удовлетворением их личных и общественных потребностей и, как правило, приносящая им заработок или трудовой доход.

Согласно Закону Республики Казахстан от 23 января 2001 года № 149-ІІ О занятости населения, Занятость - деятельность граждан, связанная с удовлетворением личных потребностей, не противоречащих Конституции, законам и иным нормативным правовым актам Республики Казахстан, и приносящая им заработок или доход [1].

Аналогичные определения занятости даются и в учебных юридических изданиях, периода перехода стран СНГ к рыночной экономике.

В научной экономической литературе, в том числе литературе Казахстана, проблеме занятости уделяется серьезное внимание. В ней проанализировано само понятие занятости, ее экономические условия,



территориальное разделение, даны классификация и определение ее видов, предложен ряд мер, направленных на обеспечение занятости населения и совершенствование ее структуры.

В экономической литературе занятость нередко рассматривают как элемент структуры производительных сил. Труд сам по себе как целеполагающая человеческая деятельность по созданию потребительской стоимости, как взаимодействие человека с природой — есть естественное, а не общественное отношение. Труд, как указывалось выше, входит в состав производительных сил, а не производственных экономических отношений. Но такой подход к рассмотрению занятости лишь как элементу производительных сил совершенно не раскрывает, в каких качествах, в каких общественных формах включается человек в процесс труда, осуществляет свою трудовую деятельность. Он не отражает и не может отражать общественной специфики труда, специфики занятости в конкретном обществе, в частности, в гражданском обществе, основанном на товарном производстве и товарном обмене, когда посредством труда создается не просто потребительная стоимость, а товар. Экономика Казахстана стоит на пути перехода к рыночной экономике. Поэтому специфика занятости в Казахстане, ее динамика и перспективы, общественные средства воздействия на ее развитие могут быть раскрыты лишь при рассмотрении общественной специфики занятости как общественного отношения [2, с. 23].

Для экономики, основанной на товарном производстве и рыночных отношениях, характерны две важнейшие экономические формы занятости: самостоятельная занятость, прежде всего предприниматель-

ство, и занятость в качестве наемного работника. Все остальные формы занятости производны от двух указанных выше форм.

Отношения занятости не есть самостоятельные независимые отношения, это особый срез экономических отношений производства, распределения, обмена и потребления в их единстве, выражающих участие населения в этих отношениях, экономическую форму и меру такого участия.

И действительно, никакое производство, даже самое автоматизированное, невозможно без приложения труда, без включения человека в процесс производства, без соединения труда с орудиями и средствами производства. Именно поэтому в экономической литературе говорят о занятости как социально-экономическом процессе приложения труда различных групп населения в различных сферах общественно полезной деятельности. Считают также, что занятость преломляет соединение личного и вещественного факторов производства сквозь призму включенности работника в процесс труда [2, с. 24].

Но занятость населения нельзя свести только к экономическим формам собственно производства. Отношения занятости и есть сторона отношений потребления, поскольку в процессе труда, в процессе потребления происходит потребление жизненных сил работника.

Следует вместе с тем учитывать, что экономические отношения, в том числе отношения занятости, — это отношения деятельные, поскольку сам процесс производства — деятельный процесс. Поэтому предприятие, которое не работает, есть лишь предприятие в возможности, в потенции. Точно так же трудоспособный человек, лица, занятые обучени-

ем, — это лишь работники в потенции, в возможности, которая превращается в действительность после включения человека в производственный процесс.

В связи со сказанным нельзя согласиться с оригинальной трактовкой занятости, даваемой Э. Сарухановым. Он пишет, что занятость — это экономическое отношение, возникающее в связи с участием людей в общественно полезном труде, а отношения не могут быть эффективными и производительными. Этим качеством обладает только труд, занятость создает человеку лишь экономическую возможность получить конкретное рабочее место, обеспечить его участие в труде, является предпосылкой начала трудовой деятельности. Отношения, в которые люди вступают по поводу рабочих мест (отношения занятости), прекращают свое действие и во времени и в пространстве, как только человек приступает к работе [3, с. 50]

Таким образом, экономически к занятому населению относятся те члены общества, которые участвуют в производительном труде даже независимо от того, относится ли та сфера, в которой они заняты, к легальной или теневой экономике, хотя в интересах общества лица, занятые в теневой экономике, юридически не могут быть включены в число занятого населения.

Экономически занятость можно подразделить на первичную, в которой члены общества участвуют в качестве производительных работников, и вторичную, при которой работник осуществляет свою деятельность за счет созданного уже в первичной сфере материального богатства. Сюда можно включить работников, труд которых оплачивается за счет бюджетных средств и различных внебюджетных фондов.

Юридически же к занятому населению относится еще более широкий круг населения, например, учащиеся и некоторые другие категории населения. Правом регулируется не только сам процесс занятости, но и формы подготовки к включению в этот процесс, порядок самого включения в него и формы прекращения такой включенности. Наконец, к нормам о занятости населения относятся и нормы, регулирующие организацию занятости, определяющие правовое положение безработных как вынужденно незанятых.

Опыт стран с развитой рыночной экономикой показывает, что процент занятого населения увеличивается в периоды подъема экономики и уменьшается в периоды ее застоя, когда число незанятых граждан оказывается довольно значительным. Напротив, в периоды подъема экономики собственного незанятого населения может не хватать для замещения всех свободных рабочих мест, и к работе привлекаются иностранцы. Особенно ярко это видно на примере ФРГ, где в периоды подъема экономики для замещения свободных рабочих мест привлекались миллионы иностранных граждан [4, с. 14].

Говоря о правовом, юридическом понятии занятости следует обратить внимание на то, что в научной литературе само понятие права до последнего времени было достаточно дискуссионным.

Говоря о правовом понятии занятости в Республике Казахстан, мы исходим из легального определения права, данного в Конституции Республики Казахстан. В ст. 12 Конституции указано, что в Республике признаются и гарантируются права и свободы человека, которые принадлежат ему от рождения, признаются абсолютными и неотчуждаемыми и



определяют содержание и применение законов и иных нормативных правовых актов[5]. Таким образом, содержание и применение нормативных правовых актов преломляется через неотчуждаемые и абсолютные права и свободы человека, фиксируемые в Конституции республики.

Право на труд для граждан Республики Казахстан было предусмотрено Конституцией Республики 1993 г. Согласно ст. 19 граждане республики имели право на труд, в том числе право каждого на получение возможности свободно трудиться в качестве самостоятельного производителя или по трудовому договору в соответствии со своими желаниями, способностями и специальной подготовкой.

Однако действующая Конституция Республики Казахстан 1995 г. внесла коррективы в данное понятие, закрепив право на свободу труда. Согласно п. 1 ст. 24 Конституции РК каждый имеет право на свободу труда, свободный выбор рода деятельности и профессии[5]. Закрепленное право на свободу труда отражает экономические реалии Казахстана в условиях перехода к рыночной экономике, когда обеспечить право на труд, право на занятость для всего населения юридическими средствами просто невозможно. Следует заметить, что в принятом в 2001 г. Законе РК «О занятости населения», говорится о социальной защите от безработицы[1]. Аналогичное определение занятости содержится и в законодательстве других стран СНГ, в частности, России и Кыргызской Республики.

Таким образом, закон определяет занятость, прежде всего как деятельность граждан. Именно деятельность, а не отношение «по поводу рабочих мест, прекращающее свое действие и во времени и в простран-

стве, как только человек приступает к работе», о чем пишет Э. Саруханов, говоря об экономическом отношении занятости. Наоборот, отношения занятости возникают с началом деятельности человека и прекращаются с ее окончанием. Это правильно и с экономической, и с юридической точек зрения. Однако экономические отношения занятости как динамические отношения соответствуют фактическому времени занятости, а перерывы в работе представляют собой лишь потенциальную занятость. Юридически же занятый человек считается также и в периоды фактических перерывов в работе в тех случаях, когда рабочее время и время отдыха определены законодательно договором или обусловлены самим характером деятельности[3, с.51].

Юридически под занятостью понимается гораздо более широкий круг видов деятельности. На юридическое понятие занятости влияют не только экономические факторы, но и социально-экономические, которые в любом государстве, а тем более в социальном (каким в соответствии с п. 1 ст. 1 Конституции является Республика Казахстан), играют важную роль в жизни общества.

Перечень групп населения, которое юридически считается занятым, дан в Законе «О занятости населения» (ст. 2). Юридически занятое население можно свести к трем группам: 1) самодельное население, прежде всего предприниматели; 2) наемные работники; 3) занятые иными видами общественно полезной деятельности, признаваемой законом[1].

Первые две группы соответствуют экономически занятому населению в узком смысле слова, а третья включается в число занятого населения благодаря ее социальной значи-

мости. Так, говоря о самодеятельном населении, к числу занятого Закон «О занятости» (ст. 2, п. «б») относит граждан, самостоятельно обеспечивающих себя работой, включая предпринимателей, лиц, занятых индивидуальной трудовой деятельностью, членов кооперативов, крестьянских хозяйств, членов их семей, участвующих в производстве[1].

Говоря об этом перечне, следует учесть, что деятельность лиц, занятых индивидуальной трудовой деятельностью, гражданское законодательство (ст. 19 ГК РК) относит к предпринимательству, под которым понимается имущественная деятельность граждан и юридических лиц, независимо от форм собственности, направленная на получение прибыли или личного дохода, основанная на частной собственности (частное предпринимательство) либо на праве хозяйственного ведения государственного предприятия[6].

Наибольшую группу занятого населения составляют наемные работники. К гражданам, выполняющим работу по найму как занятому населению, в ст. 2, п. «а» относятся граждане, выполняющие работу по найму в организациях всех видов и форм собственности, включая совместных и иностранных за вознаграждение в течение полного или неполного рабочего времени, а также имеющие оплачиваемую работу, подтвержденную соответствующим договором, контрактом, соглашением, но временно отсутствующие в связи с болезнью, отпуском, забастовкой, временной приостановкой производства[1].

Наконец, в третью группу включаются лица, занятые иной социально полезной деятельностью. К ним (ст. 2 Закона «О занятости») относятся военнослужащие, проходящие службу в Вооруженных Силах, погранич-

ных, внутренних и железнодорожных войсках, органах государственной безопасности и внутренних дел (ст. 2, п. «д»), учащиеся общеобразовательных школ, учебных центров и других средних специальных и высших учебных заведений (ст. 2, п «е»), а также граждане, занятые некоторыми другими видами деятельности[1].

Важным признаком занятости является получение дохода занятыми гражданами от своей деятельности. Статья 1 Закона «О занятости» говорит о занятости как деятельности, приносящей, как правило, заработок или трудовой доход. Нужно сказать, что формулировка закона нуждается в уточнении. Заработок — это вид дохода и поэтому говорить о заработке и доходе как адекватных понятиях едва ли правильно. Кроме того, устарело понятие трудового дохода. В период перестройки в СССР резко противопоставлялись трудовой и нетрудовой доходы, а получение «нетрудовых» доходов являлось правонарушением. В то же время закон говорит о деятельности, не противоречащей Конституции, иначе говоря, правомерной деятельности. Но говорить о том, что правомерная деятельность может приносить неправомерный доход, нельзя. Поэтому закон нуждается в уточнении в том смысле, что речь в нем должна идти о получении дохода, а слово «трудового», как не имеющее юридического значения, желательно убрать с соответствующими изменениями.

Что касается деятельности, не приносящей дохода, например, в любительском спорте или самодеятельности, то таких лиц нельзя относить к занятому населению, поскольку в отношениях занятости деятельность осуществляется ради дохода, являющегося источником существования занятого населения или, по крайней мере, является подготови-



тельной деятельностью ради дохода. Закон о занятости (ст.5) устанавливает юридическое понятие безработного как особый вид незанятого населения. Безработными признаются граждане, которые по не зависящим от них причинам не имеют заработка (трудового дохода), зарегистрированы в государственной службе занятости в качестве лиц, ищущих работу, способных и готовых трудиться и которым эта служба не сделала предложений о подходящей работе[1].

Из формулировки Закона «О занятости» (ст. 5) вытекает, что в противоположность занятому населению безработные составляют часть незанятого населения. Для признания человека безработным недостаточно установить, что он является незанятым. Безработный — это такой незанятый человек, который, во-первых, по не зависящим от него причинам не имеет заработка; во-вторых, зарегистрирован государственной службой занятости в качестве лица, ищущего работу, притом способного и готового трудиться; в-третьих, служба занятости не сделала ему предложения подходящей работы. Для признания человека безработным налицо должны быть все три указанных выше признака. Признание незанятого человека безработным имеет важное юридическое значение, поскольку у безработного возникает субъективное право на содействие государственной службы занятости в трудоустройстве на подходящую работу и на социальные гарантии компенсации, предусмотренные законодательством.

Основным нормативным правовым актом, регулирующим трудовые отношения в Республике Казахстан, в настоящее время является Трудовой Кодекс РК, важное место в определении правового режима занято-

сти наемных работников занимают договоры, в частности, коллективные договоры, также договоры о социальном партнерстве. Особенности правового режима занятости некоторых категорий трудящихся определяются иным законодательством. Так, например, занятость прокурорских работников определяется законодательством о прокуратуре и т.д. Нормы о занятости обучающихся и нормы о занятости военнослужащих содержатся в специальном законодательстве об образовании, о военной службе и других специальных законах[7-10].

В общем, занятость населения — это показатель обеспеченности его трудоспособной части работой, выполнение которой дает доход, т.е. заработную плату, предпринимательскую прибыль и др. К занятому населению относятся все работающие по найму, предприниматели, самостоятельно обеспечивающие себя работой; лица, занимающиеся индивидуальной трудовой деятельностью, фермеры, члены кооперативов, избранные и назначенные на оплачиваемые должности, военнослужащие, студенты ВУЗов, учащиеся средних специальных заведений, школьники старших классов.

### Литература

1. Закон Республики Казахстан от 23 января 2001 года № 149-ІІ «О занятости населения» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 29.09.2014 г.)
2. Маслова, И. Особенности казахстанского рынка труда // Труд в Казахстане. — 2013. - № 3. — С. 23-26.
3. Саруханов, Э.Р. Рынок труда и рынок занятости / Э. Саруханов // Человек и труд. — 2005. - № 2. — С. 48-52.
4. Некрестьянова, С. Роль государства в становлении и дальней-

шем развитии рынка труда на общероссийском и региональном уровнях / С. Некрестьянова // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2008. - № 7. – С. 14-21.

5. Конституция Республики Казахстан 1995 г. (с изменениями и дополнениями от 02.02.2011 г.)

6. Гражданский кодекс Республики Казахстан (Общая часть), принят Верховным Советом Республики Казахстан 27 декабря 1994 года (с изменениями и дополнениями по состоянию на 29.09.2014 г.)

7. Закон Республики Казахстан от 21 декабря 1995 года № 2709 «О Прокуратуре» (с изменениями и до-

полнениями по состоянию на 04.07.2014 г.)

8. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2014 г.)

9. Закон Республики Казахстан от 8 июля 2005 года № 74-III «О воинской обязанности и воинской службе» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 04.07.2014 г.)

10. Закон Республики Казахстан от 23 июля 1999 года № 453-І «О государственной службе» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.11.2014 г.)

## Психологические особенности следствия по делам несовершеннолетних

**Аканова Г. К.**

В статье кратко анализируется преступность несовершеннолетних вызванная влиянием отрицательных факторов внешней среды и личности самого несовершеннолетнего.

Ключевые слова: подросток, несовершеннолетний, допрос, семья, возраст, психологическая экспертиза, среда, агрессия.

Psychological features of a consequence for minors»  
Akanova G. K.

The article briefly and lyzes the iuvenile delinquency caused by the influence of negative environmental factors and the personality of the minor.

Keywords: teenager, minor, interrogation, family, age, psychological examination, environment, aggression.

Производство по делам несовершеннолетних определяется как общими правилами УПК, так и специальными, которые дополняют и развивают общие правила и содержат дополнительные гарантии прав несовершеннолетних. Эти правила применяются по делам лиц, не достигших к моменту совершения преступления 18-летнего возраста.

Допрос потерпевшего в целом является частью предварительного расследования, то есть процедурой, прямо предусмотренной и урегулированной уголовно-процессуальным законодательством. Примечательно, что законодатель выделил специальную норму, регламентирующую особенности допроса несовершеннолетних свидетелей и потерпевших, что изначально основывается на учете психологических особенностей личности в возрастном периоде до восемнадцати лет.

Чаще всего преступление совершают так называемые «трудные», педагогически «запущенные» подростки. В ряде исследований отмечается, что для подростков-правонарушителей характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов. На формирование идеалов такого подростка чрезмерное влияние оказывают сверстники, особенно старшие по возрасту, имеющие опыт антисоциального поведения. У большинства таких подростков в структуре личности доминируют отрицательные качества: лень, безволие, безответственность,

конформизм, нечуткость, агрессивность и т. п.

Важнейшим условием формирования личности «трудного» подростка в большинстве случаев являются отрицательные семейные условия: отсутствие нормальной нравственной среды в семье очень часто воспитывает эгоцентризм и другие негативные качества. Весьма часто такое искажение нравственной атмосферы бывает связано с алкоголизмом родителей или родственников, их аморальным поведением и т. д. Однако нередки случаи, когда искаженную нравственную атмосферу вокруг несовершеннолетнего создают любящие его и желающие ему всякого добра, но не обладающие достаточной педагогической культурой родители.

Как правило, для трудновоспитуемых подростков характерно отрицательное отношение к учебе, которое, в конечном счете, противопоставляет их коллективу класса, школы, училища и т. п., и те, кто не сумел найти свое место в школьном коллективе в связи с отрицательным отношением к нему, попадают в число подростков-правонарушителей

Подростковый, отроческий возраст (11-13, 14-15 лет) является переходным, главным образом, в биологическом смысле, поскольку это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. Подростки этого возраста, как правило, школьники, они находятся на иждивении родителей (или государства), их ведущей деятельностью остается учеба. Важнейшее из появившихся чувств — чувство взрослости — представляет собой главным образом новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг.

Юношеский возраст (от 14 до 18 лет) представляет собой в буквальном смысле слова «третий мир», существующий между детством и взрослостью. Биологически — это период завершения физического созревания. К концу этого периода основные процессы биологического созревания в большинстве случаев завершены, так что дальнейшее физическое развитие можно рассматривать уже как принадлежащее к циклу взрослости. Подавляющее большинство юношей и девушек — еще учащиеся, их участие в производительном труде рассматривается не только и не столько с точки зрения его экономической эффективности, сколько с точки зрения его воспитательной ценности. Многих юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные из подросткового этапа, — собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т. п.

В нормальных условиях процесс усвоения моральных и правовых норм поведения заканчивается в подростковом возрасте (к 14-16 годам). Это обстоятельство учитывается законом, который установил частичную уголовную ответственность за убийство, кражи, грабежи, разбои, изнасилования и другие опасные преступления с 14 лет и полную уголовную ответственность за все преступления, предусмотренные уголовными законами, — с 16 лет.

Личность «трудного» подростка, прежде всего, характеризуется низким уровнем социализации и отражает пробелы и недостатки в трех основных сферах его воспитания: в семье, в школе (ПТУ) и на производстве. С другой стороны, наличие трудного подростка, как правило, излишне большое влияние оказывает особая сфера — улица, двор, «уличная группа с отрицательной направленностью».



Повышенная конфликтность, особенно в отношениях с взрослыми, родителями и учителями, которая нередко проявляется в подростковом возрасте, объясняется не только органическими изменениями, но и тем, что меняется вся система отношений подростка и с взрослыми, и со сверстниками.

Таким образом, накопилось достаточное количество поводов для возникновения острых конфликтов и столкновений между взрослыми и подростками, как в семье, так и в школе, на улице, в общественных местах. Немалую роль при этом играет и несдержанность, педагогическая несостоятельность взрослых, не желающих уважать личное достоинство подростка, считаться с его возрастными психологическими особенностями и стремящихся действовать сугубо авторитарными методами, которые порой выражают неоправданно оскорбительное отношение к формирующейся личности.

Кризисность подросткового возраста с более или менее выраженной тенденцией к криминализации также существенно перестраиваются отношения со сверстниками.

Особое место среди неблагоприятных характеристик, составляющих психофизиологические предпосылки асоциального поведения, занимает отставание в умственном развитии, олигофрения, обусловленная органической отягощенностью врожденного, наследственного характера либо наступившая в результате черепно-мозговых травм и заболеваний центральной нервной системы, перенесенных в возрасте до двух-трех лет. Социальная адаптация детей с отставанием в умственном развитии, равно как и профилактика асоциальных отклонений у этих детей, должны осуществляться по особым программам

во вспомогательных учебно-воспитательных учреждениях.

Глубокое и всестороннее исследование психологических предпосылок возникновения и развития наркомании в молодежной среде дает возможность выявить основные закономерности этого явления, разработать комплексные рекомендации, направленные на борьбу с преступностью в сфере злоупотребления наркотиками.

Слабоумие детей, являясь одной из психобиологических предпосылок отклоняющегося поведения, само нередко оказывается порождением социальных факторов, в частности алкоголизма.

Указывая на комплексный характер воспитательно-профилактических мер, на необходимость дальнейшей педагогизации и психологизации деятельности органов профилактики, своевременного привлечения медицинской помощи, расширения сети специальных учебно-воспитательных учреждений, рассчитанных на детей с различными нервно-психическими отклонениями и патологиями, следует подчеркнуть, что ведущая роль в предупреждении правонарушений отводится мерам общего социально-педагогического характера: совершенствованию системы образования и воспитания подрастающего поколения, оздоровлению ближайшего окружения детей и подростков и прежде всего, условий их семейного воспитания.

Асоциальное поведение несовершеннолетних обусловлено влиянием факторов в первую очередь внешней социальной среды, а также индивидуальными особенностями личности подростка, обуславливающими его индивидуальное реагирование на различные «жизненные неудачи».

Девиантное поведение подростков (14-17 лет) и молодежи (18-29

лет) имеет общие для всех девиантных проявлений причины. Прежде всего, это противоречие между относительно равномерно распространенными и растущими потребностями и существенно различными возможностями их удовлетворения.

Помимо общих причин девиантного поведения и их действия в молодежной среде можно назвать и некоторые факторы, определяющие большую вероятность реализации тех или иных форм отклонений. Потребление алкоголя и наркотиков, суицидальное поведение — это формы ухода как результата неприятия (сознательного или несознательного) социальной действительности и неумения (нежелания) приспособиться к ней одобряемыми обществом способами.

Вообще сообщества с преобладанием норм, ценностей, образцов поведения, отличных от господствующих в обществе, образуют ценностно-нормативные субкультуры (преступную, ретристскую, подростковую, божемную и др.)

Для криминогенных групп особенно характерными чертами являются внушаемость и конформизм. Выходят члены «стай», как правило, из конфликтных семей. А отсюда — примитивный уровень мышления.

В группировке подросток проходит своеобразную школу ложного коллективизма, риска, романтики, подлости и жестокости. Здесь его поддерживают материально, убеждают, что он «все может». Такие «стай» обоснованно называют молодежными бандами.

Криминальную направленность группы характеризуют следующие количественные и качественные характеристики: наличие в группе ранее судимых участников, которые не работают и не учатся, злоупотребляя алкоголем или наркотиками, ув-

лекаются азартными играми, а также наличие в группе признанного лидера, авторитарный стиль управления группой, преимущественно криминальная направленность, формирование собственной субкультуры (жаргон, специальные клятвы, особый ритуал поведения и т. п.). В дальнейшем при систематической преступной деятельности в группе происходит распределение ролей и функций при совершении преступлений.

Сама подростковая среда очень агрессивна. Отношения нередко строятся на унижении слабых, а то и откровенной жестокости. Ненужные семье и школе дети становятся изгоями общества, терроризируют окружающих, грабят и насилуют.

В подростковых компаниях очень часто высмеиваются такие качества, как чуткость, внимательность, отзывчивость и доброта, отрицаются общечеловеческие качества. Отсюда — жестокость, доходящая порой до садизма, развязность, гнусные оскорбления по адресу «чистеньких мальчиков и девочек», которые «сидят дома, читают книги и хорошо учатся».

Подросток не просто воспринимает и усваивает неблагоприятные внешние воздействия. Он может их и не воспринимать, отвергать, а может с ними бороться. И тогда в борьбе с неблагоприятными условиями формируются положительные качества личности.

Знание психологических особенностей подростков способствует правильному решению задач расследования преступлений и перевоспитания несовершеннолетних преступников. Работники правоохранительных органов, и в первую очередь органов предварительного следствия, используя эти знания, обеспечивают правильную диагностику личности несовершеннолетнего, индивидуальный подход к нему, выбор и при-



менение наиболее соответствующих ситуации тактических приемов и др.

Наиболее удачный анализ личности несовершеннолетнего правонарушителя на предварительном следствии соответствует следующей схеме:

Наследственно-биологические факторы: отрицательно влияют алкоголизм, предрасположенность к нервным или психическим заболеваниям одного из родителей, патологическая беременность, ненормальные роды и др.

Ближайшее социальное окружение подростка: семья, социально-экономический статус родителей, братьев, сестер, особенности воспитания, школа, отношение к учебе, отношения с учителями (возможные конфликты), положение в классе, ценностные ориентации одноклассников, друзья, их социальное положение и ценностные ориентации, статус в группе друзей.

Личностные характеристики подростка: особенности характера и темперамента, ценностно-мотивационный блок, ценностные ориентации, мотивация достижения, уровень притязаний, самооценка и возможные конфликты в области самооценки, отношение к профессии: сознательность выбора, место профессии в системе ценностей, планы на будущее.

Для изучения условий жизни и воспитания несовершеннолетнего обвиняемого или подозреваемого необходимо изучать и другие сферы — семью, место работы и учебы. Для изучения семейных условий необходимо выяснить условия жизни несовершеннолетнего до, и после совершения преступления. Это имеет большое значение при определении судом вида и размера наказания.

Однако в ряде случаев в связи с большой сложностью вопросов и

необходимостью для их решения специальных знаний по уголовному делу назначается судебно-психологическая экспертиза.

Объектом психологической экспертизы являются не показания свидетелей, обвиняемых и потерпевших, а индивидуальные особенности протекания психических процессов у лица, дающего показания, и влияние названных особенностей на адекватность восприятия и воспроизведения того или иного явления.

Заключение эксперта-психолога не есть оценка достоверности показаний, так как психологическая экспертиза решает вопрос только об объективной возможности того или иного лица адекватно отражать факты, интересующие органы следствия.

Большое значение имеет психологическая экспертиза по делам несовершеннолетних, когда у следователя возникает сомнение в умственном развитии несовершеннолетнего, в степени развития его интеллекта, в частности для решения вопросов, мог ли он полностью осознать значение своих действий.

При проведении большинства следственных действий с участием несовершеннолетних действуют специфические психологические закономерности, связанные с возрастными и другими особенностями их личности.

Следователь должен хорошо знать психологические особенности личности несовершеннолетних и учитывать их при выборе тактических приемов проведения с ними того или иного следственного действия.

Допросу несовершеннолетнего подозреваемого и обвиняемого должна предшествовать тщательная подготовка, для чего необходимо выяснить, какие люди окружают несовершеннолетнего, в каких услови-

ях он живет, с кем дружит, как он работает или учится, а также определить уровень его развития, способности, круг его интересов и особенности характера. В это же время решается вопрос о том, кого имеет смысл пригласить для участия в допросе.

Каждый допрос несовершеннолетних можно разделить на следующие пять этапов.

1. На начальном этапе допроса следователь, как правило, в устной форме получает от несовершеннолетнего допрашиваемого его анкетные данные. На этом этапе оба собеседника приблизительно намечают линию своего дальнейшего поведения, но отношению друг к другу. Главная задача следователя — правильно диагностировать личность допрашиваемого.

2. Период вступления в психологический контакт между допрашиваемым и допрашивающим — сущность второго этапа допроса. Следует отметить, что контакт устанавливается не на каждом допросе, однако практически каждый следователь пытается его достичь. На этой стадии темой беседы являются обычные незначительные для существа дела вопросы; как правило, они касаются биографии допрашиваемого, его учебы, увлечений и т. д. Оба собеседника окончательно вырабатывают в отношении друг друга общую линию поведения, а также определяются такие общие параметры беседы, как ее темп, ритм, основные состояния собеседников, приемы устной речи, позы, мимика и в некоторых случаях основная аргументация.

3. Главная часть допроса. В этот период следователь стремится получить от допрашиваемого основную информацию по делу. При правильно организованном допросе это обычно удается.

4. Затем следователь сопоставляет полученную на допросе информацию с уже имеющимися у него сведениями по делу и пытается устранить противоречия, неясности, неточности и т. д.

5. На заключительном этапе допроса следователь различными способами (рукопись, машинопись, магнитофонная запись, стенограмма) заносит в протокол полученную в результате допроса информацию и представляет эту информацию уже в письменном виде допрашиваемому, который, подтвердив правильность записанного в протокол, его подписывает. На этой стадии важно сохранить лексические особенности речи несовершеннолетнего.

Подготовленный с глубоким знанием всех материалов дела и проведенный с учетом всех личностных особенностей допрос, несомненно, убеждает допрашиваемого не только в бесперспективности запирательства, но и наглядно показывает истинную цену его преступного поведения, неизбежность разоблачения и грядущего наказания со всеми вытекающими последствиями, как для самого виновного, так и для его близких.

Для достижения намеченной цели следователю необходимо наряду с материалами уголовного дела анализировать сведения, полученные о несовершеннолетнем в соответствии с изложенной в данном разделе программой.

В процессе подготовки к допросу следователь должен не только планировать последовательность и формулировку вопросов, но и прогнозировать возможные варианты ответов и в зависимости от этого, основываясь на имеющейся у него информации и анализе всех обстоятельств, заранее подготовить необходимые дела.

В зависимости от материалов дела следователь должен опреде-



лить линию взаимоотношений с допрашиваемым. Если преступление было совершено вследствие неблагоприятно сложившейся ситуации и допрашиваемый тяжело переживает, подавлен случившимся, следует помочь ему не только в выборе линии поведения на следствии, но и в дальнейшей повседневной жизни. Для этого следователю необходимо собрать материалы, которые дали бы возможность подвести несовершеннолетнего к правильной оценке не только совершенного им преступления, но и иных негативных поступков.

Когда из материалов дела или в процессе непосредственного общения следователь видит, что несовершеннолетний бравировает совершенным преступлением, недостойно ведет себя, необходимо сразу же пресечь такое поведение.

На допросе следователь должен избрать такую тактику общения с допрашиваемым, чтобы тот убедился в объективности и беспристрастности следователя.

Следователю необходимо самому допросить родителей (или лиц, их заменявших), педагогов, мастеров, товарищей по учебе и работе, по совместному проведению свободного времени, а работникам органов дознания поручить проведение действий, не требующих обязательного участия следователя.

Добытая до допроса информация о личностных особенностях несовершеннолетнего (правдивость, лживость, жестокость, доброта, агрессивность и т. д.), несомненно, поможет следователю выбрать правильную тактику допроса.

Изучая личность несовершеннолетнего, следователь должен установить в первую очередь его положительные качества, время, когда его поведение стало меняться в худшую сторону, выяснить причины этих из-

менений. Они могут быть вызваны неурядицами в семье, другими неблагоприятно сложившимися обстоятельствами, болезнью или смертью одного из родителей и т. д. Собранные данные позволят следователю создать правильное представление о положительных и отрицательных качествах личности несовершеннолетнего, об условиях жизни, учебы, работы, о микроклимате среды, где вращается несовершеннолетний, о его склонностях и т. д. Все это вместе взятое необходимо следователю не только для получения правдивых показаний, но в первую очередь для надежного воздействия на несовершеннолетнего в плане критического осмысления как совершенного преступления, так и негативного поведения в целом.

Наибольшую общественную опасность по делам о преступлениях несовершеннолетних представляет организатор, «главарь» преступной группы, поэтому еще на стадии подготовки к допросу несовершеннолетнего следователю надо учесть необходимость выявления такого «главаря» и установления его действительной роли. Следует помнить, что несовершеннолетние по самым разным причинам стараются скрыть действительных организаторов, «главарей» группировок и нередко их вину берут на себя.

В роли организаторов преступных групп несовершеннолетних в подавляющем большинстве выступают ранее судимые взрослые или близкие к совершеннолетию юноши, которые, как правило, уже привлекались к уголовной или административной ответственности. Они обычно опытнее и физически сильнее остальных. Бравировая «уголовным прошлым», превосходством в физической силе, «главари» Подчиняют других несовершеннолетних членов

группы своей воле, нередко терроризируют их.

Успешность проводимого допроса во многом зависит от выбора места и обстановки его проведения. Недопустимо панибратское отношение с допрашиваемым - с самого начала встречи с несовершеннолетним необходимо, чтобы последний понял, что он попал в очень серьезную жизненную ситуацию и что от его правдивости, честности зависит его будущее. Однако обстановка допроса не может быть запугивающей; между допрашиваемым и следователем должны быть серьезные, подчеркивающие ответственность происходящего отношения.

Допрашивая несовершеннолетнего об условиях жизни семьи, об учебе в школе, техникуме, ПТУ, о работе, об отношении членов семьи к нему и т. д., следователю необходимо вести допрос тактично, помня, что несовершеннолетние, особенно из неблагополучных семей, стыдятся поведения близких и не всегда в связи с этим дают правдивые показания. Нарушение этого требования может привести к потере психологического контакта, к затруднению при допросе.

Проблема преступности среди несовершеннолетних на современном этапе развития государства приобрела остроту и актуальность в связи с усилением ряда негативных тенденций в экономической, социально-политической, правовой, культурной, семейно-бытовой и других сферах жизни нашего общества. Нарастают неблагоприятные тенденции и в динамике подростковой преступности: омоложение и феминизация, усиление группового характера, криминализация благополучных категорий подростков.

В сложившейся ситуации возникает острая необходимость совершенствования тактики следственных действий, проводимых с участием

представителей указанной категории лиц, в частности, допроса несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых. В некоторых ситуациях в начале расследования допрос является единственным способом получения информации по делу или обнаружения ранее не известных источников доказательств. Умелое, тактически правильное проведение допроса несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых в значительной мере определяет качество всего предварительного расследования.

Допрос несовершеннолетних представляет особую сложность, так как психическая деятельность детей и подростков еще окончательно не сформировалась и подвержена серьезным изменениям при минимальных воздействиях извне. Значимость допроса несовершеннолетних состоит не только в получении показаний от лиц, обладающих сведениями, имеющими значение для расследуемого дела, но и в том, что он используется для воспитательного воздействия.

### Литература

1. Василюв В. Л. Юридическая психология: учебник для вузов. – М., 2006 с. 256
2. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии: Учебник для вузов. — М., 1996. С. 223.
3. Еникеев М. И., Черных Э. А. Психология допроса: учебн. Пособие. – М., 1994 С. 51
4. Рыжаков А. П. Задержание, меры пресечения и допрос несовершеннолетнего подозреваемого: научно-практическое руководство. – М., 2007. С - 255
5. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология: Учебник для вузов. – М., 1998. 352 с.
6. Юридическая психология: Хрестоматия / Сост. В.В. Романов, Е.В. Романова. — М., 2000. С. 234—254.



## Диалектика обобщения исполнительского опыта отечественных музыкантов–духовиков

Анисимов М.В.

Отечественное исполнительское искусство музыкантов-духовиков, находясь сегодня на пути своего дальнейшего поступательного развития, неизбежно сталкивается с реально возникшими творческими проблемами, противоречиями. Важным условием преодоления тех или иных сложностей является анализ и осмысление проблемных вопросов практики и, как следствие этого, – разработка научно-теоретических ориентиров. Ключевые слова: исполнительский опыт, творчество, музыкант-духовик, обобщение, дефиниция, диалектика

Dialectics of synthesis of performing experience of domestic musicians-wind players  
Anisimov M. V.

Domestic performing art of musicians-wind players, being on the way of the further forward development today, inevitably faces really arisen creative problems, contradictions. An important condition of overcoming of these or those difficulties is the analysis and judgment of problematic issues of practice and, as a result of it, – development of scientific-theoretical reference points. Keywords: performing experience, creativity, musician-wind player, generalization, definition, dialectics.

Современное исполнительское искусство музыкантов-духовиков – явление уникальное, весьма специфичное и чрезвычайно сложное. Оно, отличаясь от других видов инструментального творчества, охватывает разнообразные стили, жанры и формы музыки.

Благодаря творческим усилиям и богатому профессиональному опыту многих поколений отечественных музыкантов-духовиков в искусстве игры на духовых инструментах заложен прочный научно-теоретический фундамент. При этом накопленный музыкально-творческий опыт, традиции являются в своей совокупности необходимым информационным и духовным источником для дальнейшего построения теории современного духового исполнительства искусства. Характер сегодняшних интересов отечественных музыкантов-духовиков определяется не только современным состоянием их профессионального цеха, но и будущим его развития.

Следует сказать, что многие известные музыканты-духовики в своих работах укладывают на необходимость и важность обобщения своего профес-

сионального опыта (Н.И. Платонов, Б.А. Диков, А.А. Федотов, Т.А. Докшицер, В.В. Сумеркин, И.Ф. Пушечников, В.С. Попов, Ю.А. Усов и др.). К сожалению, его изучение в данной области инструментального творчества осуществляется поверхностно, без добротного исследовательского анализа и теоретического посыла. По большому счёту, профессиональный опыт музыканты-духовики реализуют, исходя лишь из своего индивидуального эмпирического накопления, и в большей степени – из музыкально-педагогической практики.

Так, например, В.С. Попов, наш современник, уникальный педагог и исполнитель, делится с нами: «Я играю на фаготе более полувека, но так и не постиг его до конца. Все мы учимся на опыте предшествующих поколений, и ни одно из поколений не хуже и не лучше другого, но каждое приносит в профессию что-то новое, и даже в общении с учеником – начинающим в твоём классе или пришедшим на твой мастер-класс – можно обнаружить для себя нечто неожиданное. Значительная часть этого нового уходит вместе с поколением, но что-то и остаётся в фундаменте профессии. Надеюсь, что мои знания и умения, накопленные за пятьдесят с лишним лет, сохранятся в моих учениках для их учеников» [1, с.11]. Не трудно заметить, что в данном высказывании выделены из сплава музыкально-исполнительского опыта два вида обобщения: объективно-ценностный (коллективный) и субъективно-ценностный (индивидуальный). Другими словами, для совершенствования исполнительского мастерства музыкант должен изучать опыт как своих коллег по творческому цеху, так и анализировать и обобщать личный исполнительский опыт, ведя на основе всего этого само-творческий поиск.

Конечно, отдельный анализ каждой сферы опыта (исполнительского, музыкально-педагогического, научно-методического) в границах своей творческой специальности является правомерным. Но для этого анализа требуется учёт взаимосвязи этих сфер в более широких рамках – всей музыкально-творческой деятельности музыкантов. В этом кроется суть научного подхода к познанию данного явления. Нас интересует процесс обобщения музыкально-исполнительского опыта (сольного, ансамблевого, оркестрового), так как сфера музыкально-педагогического творчества рассмотрена музыкантами-духовиками достаточно широко.

Так, что же собой представляет музыкально-исполнительский опыт? В научных трудах отечественных музыкантов-исполнителей, в том числе и музыкантов-духовиков, мы не находим однозначного определения сущности этого явления. Именно это и создаёт для нас предпосылки для непосредственного его рассмотрения.

Итак, сначала обратимся к пониманию сущности творчества и опыта, как ключевых понятий, без которых любой процесс лишается своей теоретической базы.

Если исходить из общего представления о творчестве, то во многих источниках оно рассматривается как деятельность человека, заключающаяся в создании тех или иных материальных и культурных ценностей в какой-либо отрасли – производстве, науке, литературе, искусстве и т.д. Творчество – это также деятельность, порождающее нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Стало быть, творческая деятельность основана на способности

создавать, созидать, преобразовывать. Эти критерии находятся в центре понимания творчества музыкантов, которое существует в формате четырёх основных сфер творческой деятельности: музыкально-исполнительской, музыкально-педагогической, художественно-творческой и научно-творческой.

В отличие от общеродового понятия «опыт», предполагающего совокупность знаний, навыков, умений, приобретённых в процессе непосредственных переживаний, впечатлений, наблюдений, практических действий, понятие «музыкально-исполнительский опыт» требует иной трактовки, обусловленной выделением его из общей структуры музыкально-творческого опыта. Опыт возникает не вдруг, а медленно накапливается как в индивидуальном, так и в групповом опыте.

На наш взгляд, можно предложить следующую трактовку данного понятия. Музыкально-исполнительский опыт – это совокупность полученных в процессе игровой практики исполнительских умений, навыков и приёмов, это форма познавательной, практической, духовно-чувственной и эмоциональной деятельности музыканта-исполнителя.

Отражение сущности процессе обобщения музыкально-исполнительском, как, впрочем, и музыкально-педагогического, опыта находится в определении понятия «обобщение». В психолого-педагогическом словаре даётся следующее определение: «Обобщение – одна их характеристик познавательных процессов, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств предметов и их соотношений. <...> Обобщение – это обнаружение взаимосвязи, взаимоотношения общего и единичного. То обобщение, в процессе осуществле-

ния которого обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, можно назвать содержательным. Произвести содержательное обобщение – значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единства этого целого» [2, с. 496].

Вместе с тем замечено, что в процессе опосредованного обобщения особую роль играют сравнения (эмпирическое обобщение), а также анализ и синтез – (теоретическое абстрагирование и обобщение эмпирических данных). В музыкально-исполнительском творчестве функция эмпирического обобщения состоит в упорядочении многообразия тех или иных сторон исполнительского процесса, относящегося к той или иной специализации, творческого направления, а также в необходимой классификации его компонентов.

Что же движет музыкантом в направлении обобщения творческого опыта (группового и индивидуального)?

Обратимся к мнению одного из ярких представителей отечественного духового искусства – И.Ф. Пушечникова, который писал, что музыканту-духовику «нужно пройти большой сложный, тернистый и извилистый путь с массой проблем и задач, составляющих сущность бесконечного искания и развития. И только тот, кто способен преодолеть все трудности, сможет достичь желаемых результатов. В свою очередь, эти результаты со временем, под психологическим воздействием индивида, могут претерпевать изменения. Закон диалектики определяет надёжность знаний, опыта, мастерства – искусства в целом. И это естественно и закономер-

но» [3, с. 10]. В данном высказывании выделяются важные мотивационные признаки музыкально-творческого опыта – наличие закономерной преемственности, перспективы развития и применения в изменяющихся условиях исполнительской практики.

Тем не менее, мотивацией для музыканта могут также являться: получение новых знаний об исполнительском творчестве; творческая неудовлетворённость результатами своей исполнительской деятельности; дальнейшее совершенствование исполнительской и художественной техники; прогнозирование, корректирование и достижение искомых исполнительских результатов; повышение степени продуктивности и качества музыкально-творческой деятельности.

Известно, что на базе предшествующего, уже известного ценностного исполнительского опыта формируется новый или усовершенствованный опыт – путём отказа (возможно частичного) от сложившихся представлений, исполнительских традиций, интерпретационных принципов, закономерностей игрового процесса через решение новых исполнительских идей, замыслов, творческих проектов и т.д.

Всё изложенное подводит нас непосредственно к выяснению одного из критериев эффективности обобщения творческого опыта – диалектики (др.-греч. «диалектика» – искусство спорить, вести рассуждение, а также форма и способ рефлексивного теоретического мышления). С точки зрения музыкально-исполнительской деятельности диалектика понимается как представленность опыта в конкретных теоретических закономерностях, принципах, как возможность воспроизведения творческого опыта другими музыкантами-исполнителями и педагогами. Понятно,

любой музыкально-творческий опыт тесно связан с неповторимой личностью музыканта – создателя этого опыта, с индивидуальным стилем его исполнительской, педагогической и научно-методической деятельности, а также с групповым творческим опытом – исполнительской школой, её традициями, особенностями проявления, творческой преемственностью.

Основными признаками диалектики опыта являются: достаточная проверка его временем, подтверждение данного опыта как результативного и ценностно-значимого, как достаточно опробированного профессиональной практикой различных музыкантов, позволяет расширить знания и влиять на повышение профессионального мастерства. Процесс диалектики музыкально-творческого опыта осуществляется последовательно, он связан с: выявлением, изучением и адаптацией данного опыта к новым условиям; возможным преобразованием или совершенствованием усвоенного опыта; результативностью обновлённого опыта; последующей передачей и распространением данного опыта.

Прежде всего встаёт вопрос: на что всё же направлена диалектика обобщения опыта? С точки зрения объективизации – преимущественно на реализацию трудных проблем музыкально-исполнительской практики, на открытие новых возможностей совершенствования этой практики – на его перспективность. Также здесь должны быть учтены главные содержательные и технологические моменты, то есть те, которые могли бы быть интегрированы в сходные музыкально-творческие условия, связанными как с накопленным личным, так и с коллективным положительным, а ещё лучше, с прогрессивным опытом музыкантов.



Таким образом, обобщение музыкально-творческого опыта, в том числе и его важной составляющей – исполнительского опыта, само по себе является сконцентрированным по времени процессом, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено, апробировано практикой, что является достойным и ценным для этой практики. Продолжение этого процесса исходит из приспособления (изменения) опыта к новой музыкально-творческой ситуации вплоть до необходимого его усовершенствования (преобразования). Завершается процесс – распространением и передачей усвоенного (типичного) или обновлённого опыта. Обобщение опыта имеет свою цель, задачи, предметное содержание, особенности осмысления, преобразования и адаптации опыта к конкретным условиям музыкально-творческой деятельности. Этот путь и составляет суть и динамику диалектики обобщения данного вида музыкального творчества.

Процесс обобщения музыкально-творческого опыта инструменталистов является сегодня важной методологической проблемой инструментального исполнительства. Поэтому её решение – это весьма необходимый шаг в направлении дальнейшего развития общей теории исполнительства на духовых инструментах. Вполне очевидно, это намерение должно быть увязано с запросами сегодняшней живой музыкально-исполнительской практики. И

здесь очень многое зависит от самих музыкантов-духовиков: сумеют ли они оценить, сохранить и воспользоваться положительным творческим опытом, заложенным в недрах их исполнительской школы, сумеют ли задать ему необходимый и, более того, результативный вектор развития. задать ему необходимый и, более того, результативный вектор развития.

В заключении приведём заслуживающие внимание слова нашего выдающегося педагога, исполнителя-трубача Т.А. Докшицера: «Музыка – не музей застывших образов, восковых фигур, даже не скульптура или картина. Она постоянно обновляется живым дыханием исполнителей многих поколений, которые открывают в ней что-то новое, отвечающее духу своей эпохи. Именно поэтому музыка – искусство вечно живое» [4, с.20].

### Литература

1. Попов В.С. Человечески голос фагота. М.: Музыка, 2013. 352 с.
2. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Ранацевич; под. общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.
3. Пушечников И.Ф. Искусство игры на гобое: История, теория, методика, педагогика. СПб: Композитор, 2005. 312 с.
4. Докшицер Т.А. Из записной книжки трубача: Заметки об исполнительском мастерстве музыканта. М.: Радуница, 1995. 108 с.

## Эмоциональная лексика как способ выражения некоторого количества

Дробинина Ю.С.

В данной статье исследуются средства эмоциональной выразительности (сенсаты), взаимодействующие с чувственной оценкой субъекта, не имеющие конкретного значения, но значение которых определяется интонацией и в определенной речевой ситуации.

Ключевые слова и фразы: приблизительная номинация, сенсаты, коннотация, междометие, квантификатор, контекст, интонация.

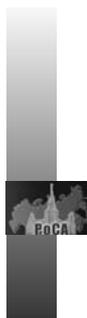
Emotional lexis as a means of expressing indefinite quantity  
Drobinina Yu.S.

This article is devoted to the analysis of the means of emotional expressiveness (sensates), which cooperate with the subject's emotional state and lack its definite meaning, but which definition is revealed by the intonation and context.

Key words: approximate nomination, sensates, connotation, interjection, quantifier, context, intonation.

В настоящей статье мы исследуем сенсаты как одну из малоизученных категорий средств выражения некоторой количественной меры объекта.

Наряду с конкретизированным и ассоциативным типами лексики, соотносящихся с объектами окружающей действительности или с системой отношений, в которой находится объект, в языке существует и функционирует в речи третий тип лексических единиц, представляющий собой группу разновидностей синтезирующей лексики, в которой доминирует связь с чувственной оценкой субъекта, а не с логической. В рамках грамматики языка за ними закрепилось название «междометия», в рамках грамматики речи – сенсаты. Несмотря на то, что основу слов эмоционального типа составляют междометия, их количество невелико: к ним относятся слова и словосочетания типа: *alas*(увы), *ah* (ах, а!), *ay* (возглас неуверенности), *hurray* (ура), *o*, *oh* (ой), *woe*, *woe me* (возгласы, выражающие негативное отношение к чему-либо), *by George* (о!), *what on Earth* (возглас, выражающие неудовлетворенность, недоумение), *my God* (Господи), *humph* (фу!) и т.д. [2].



Согласно тем лексическим характеристикам, данным этим словарным единицам в английских толковых словарях, они не являются выразителями сколько-нибудь четкого значения, соотносящего их с конкретным или абстрактным объектом, состоянием, действием, признаком, системой отношений, выводов и т.д. Также их нельзя отнести к положительной или отрицательной сфере оценки, поскольку в большинстве из них (кроме обычно негативных, таких как *woe!* и *alas!* и коллективно возбуждающего *hurra!*) отрицательное и положительное значение определяется не самим междометием, а исходит из речевой ситуации, то есть оно является коннотативным [1; 3]:

*Aunt Maria would mildly observe that, next time Uncle Podger was going to hammer a nail into the wall, she hoped he'd let her know in time, so that she could make arrangements to go and spend a week with her mother while it was being done.*

«Oh! you women, you make such a fuss over everything,» Uncle Podger would reply, picking himself up. «Why, I LIKE doing a little job of this sort.» [7, с. 15-16] (Тетушка Мария наблюдала за этим в надежде, что в следующий раз, когда дядюшка Роджер надумает приблизиться к стене с молотком, он даст ей знать об этом вовремя, чтобы она могла собраться и уехать на неделю к матшке, пока все это будет происходить. «О! Вы, женщины, вечно суетитесь по пустякам,» - сказал дядюшка Роджер вставая. – Я люблю заниматься подобной работой») – в данном предложении явно прослеживается негативная окраска, что человек недоволен определенной ситуацией.

Следовательно, на языковом уровне междометия являются в своей основной массе недифференцированными знаками, поскольку их

лексическое значение ими самими не определяется: потенциал их положительного и отрицательного значений у них оказывается совмещенным.

Тем не менее, они имеют, несколько свойственных только им отличительных признаков:

1) указывают на наличие определенного события, явления, объекта или поступка, который является совершенно неожиданным, появление и первоначальная оценка которого не были предусмотрены;

2) вызывают мгновенную реакцию, результатом которой они оказываются;

3) структурно предшествуют объяснению, которое дает говорящий, раскрывая суть своей реакции [1; 3].

Следует отметить, что на уровне языка каждое из этих структурных единиц (как слов лексикона) не обладают своим четко выраженным значением. Если слово типа *chair* – соотносится в нашем сознании с таким понятием как стол, *responsibility* – с таким пусть даже самым абстрактным понятием как ответственность и т.д., то лексемы типа: *hurra!*, *woe!*, *alas!*, *oh!*, *ah!* – ни с чем конкретным или абстрактным не соотносятся. Они только указывают на наличие некой эмоциональной реакции в пределах определенной речевой ситуации.

Сенсаты являются результатом мгновенного экспрессивного эмоционального всплеска на нечто, не являющееся до этого объектом мысленного наблюдения и оценки, поскольку по поводу этого объекта уже существовало мнение полностью противоположное тому, которое неожиданно обрушилось на индивида в момент его появления и видения, и на которое, как на экстраординарное явление, последовала молниеносная реакция в виде сенсата [2; 4].

Как подчеркивает Свиридова Л.К., сенсаты корректируются интонацией. Они как бы сливаются с ней и в этом проявляют свою функциональную синтаксическую зависимость в речи, где сенсат является функцией, зависящей от интонации, а интонация – независимым аргументом. Сенсаты, являясь функцией от интонации как аргумента, являются ведущим компонентом при выражении отрицательной или положительной оценки действительности, т.е. сенсаты не существуют вне интонации, но они совмещаются с интонацией. Таким образом, и междометие «вое» оказывается сенсатом только в сочетании с интонацией, и междометие «alas» оказывается сенсатом только при сочетании с интонацией и т.д. [2; 5].

Рассматривая сенсаты как способ выражения неопределенного количества, мы можем сделать следующие выводы:

1. Некоторое сенсаты выражают собой негативное отношение, отрицательное значение или отсутствие какого-либо объекта, действия, признака, вне зависимости от того, имеет ли сенсат значение «да» или «нет»:

Wae's me, she's in a sad condition:

Fye: bring Blacky Jock, her state physician,

To see her water;

Alas, there's ground for great suspicion

She'll ne'er get better [8, с. 94] (Печалит меня, что ей плохо. Пошлите за Джоком, врачом. Но, увы, есть причина поверить, Что смерть стоит на пороге) – alas «увы» = нет;

He, who of Rankine sang, lies stiff and dead,

And a green grassy hillock hides his head;

Alas! alas! a devilish change indeed [8, с. 60] (Тот, кто о Рэнкине пел, теперь лежит мертвый в траве. Увы!

Увы! Ужасный поворот, однако) – alas «увы» = да.

Сенсаты, выражающие положительное значение, согласие с чем-либо могут давать информацию об отсутствии или наличии чего-либо: Ned, getting sentimental, warbled a serenade with the pensive refrain . . . Alone, alone, ah! Woe, alone, and at the lines . . . We each are young, we each have a heart, Oh, why should we stand thus coldly apart? (Нед, став сентиментальным, запел серенаду с грустным припевом: «Один, один, О! О горе мне, и эти строки... Мы оба молоды, мы влюблены, но что же мы так холодны?») [6, с. 121]. В данном предложении ah выражает согласие, с тем фактом, что человек остается один, т.е. является носителем информации о количестве, woe – выражение отрицательного отношения к чему-либо, указывает на нежелание оставаться одному, на необходимость иметь одного или нескольких человек рядом, т.е. на некоторое неопределенное количество.

«It wasn't fair to tell a man to bring folks home any time, with perfect freedom, and when he took you at your word, to flame up and blame him, and leave him in the lurch, to be laughed at or pitied. No, by George, it wasn't! And Meg must know it.» (Несправедливо говорить мужу приводить домой друзей в любое время когда он захочет, а когда он это делает, вспыхивать и обвинять его, оставлять его в трудном положении, чтобы над ним посмеялись, либо пожалели. Нет, Господи, этого не было! И Мег должна бы знать это) [6, с. 239]. Обычно by George используется для выражения удивления, причем в позитивном смысле, но в данном контексте при наличии рядом отрицания, сенсат показывает на отсутствие чего-либо.

«Weren't you a little shaky by Southend Pier one day, and wanted to be thrown overboard?»



«Southend Pier!» he replied, with a puzzled expression.

«Yes; going down to Yarmouth, last Friday three weeks.»

«Oh, ah - yes,» he answered, brightening up; «I remember now. I did have a headache that afternoon. It was the pickles, you know. They were the most disgraceful pickles I ever tasted in a respectable boat. Did you have any?» [7, с. 7-8] («Разве Вам не было плохо на Южном пирсе, когда Вы хотели броситься за борт?» – «Южный пирс!» – воскликнул он с озадаченным выражением лица. – «Да, мы плыли в Ярмут, это было три недели назад.» – «О, а – да, - ответил он, оживляясь. - Я припоминаю. У меня ужасно болела голова. Это все пикули. Это были самые ужасные пикули, которые я когда-либо пробовал на борту такого respectable пархода. А Вы пробовали?» Здесь и далее перевод свой) – изначально будучи негативным из-за ситуации, но под влиянием последующего слова «да», сенсаты в данном предложении приобретают положительную окраску. Также мы можем говорить о том, что сенсаты здесь выражают согласие со словами, что события произошли три недели назад, т.е. мы можем говорить, что данные сенсаты могут также указывать на некоторое время.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: сенсаты, возникающие под влиянием эмоционального всплеска, выражают не только оценку действительности, утрачивая свое константное значение, но и получают обобщенно-смысловое содержание из речевой ситуации по мере ее раскрытия, описания и оценки, а также могут указывать на некоторую количественную меру, наличие какого-либо объекта или его

отсутствие, а также служить указателями, когда произошло некое событие.

### Литература

1. Жучкова, Н.Ф. Грамматические особенности эмоциональных структур в составе речевых комплексов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.Ф. Жучкова – М., 1984. – 16 с.
2. Свиридова, Л.К. Роль эмоциональных структур в реализации категории тождества при построении драматургического текста: дис. ... док. филол. наук: 10.02.19 / Свиридова Л. К. – М., 2004. – 443 с.
3. Свиридова, Л.К. К унификации анализа различных текстовых жанров / Л.К. Свиридова // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики: Сборник материалов международной научно-практической конференции молодых исследователей. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013. – С. 101–104.
4. Свиридова, Л.К. Повтор как одна из речевых форм категории тождества в драматургии / Л.К. Свиридова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 6. – С. 63–66.
5. Чухно, А.А. Косвенные директивы и реакции на них: фактор адресата (на материале английской диалогической речи): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / А. А. Чухно. – Ростов-на-Дону, 2007. – 154 с.
6. Alcott L. M. Little Women / L.M. Alcott. Labyrinth, 2011. – 411 p.
7. Jerome, Jerome K. Three men in a boat. POD, 2010. – 328 с.
8. The poems and songs of Robert Burns. The Harvard classics edited by Ch.W. Eliot. – N.Y., 2006.

## Феномен экспансии гедонистических ценностей

Гусакова Т.Ф.

Цель данной работы – проанализировать феномен стремительного распространения в российском обществе гедонистических ценностей. Автор пытается понять причины этого явления, каналы трансляции гедонистических ценностей, влияния гедонизма на основные сферы общественной жизни – экономическую, политическую, социальную и духовную.

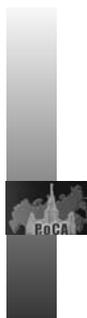
Ключевые слова: гедонизм, ценности, трансформация ценностей, удовольствие, наслаждение, экспансия, потребление, массовая культура, гедонистическая культура, гедонистический текст.

The phenomenon of expansion of hedonistic values  
Gusakova T.F.

The aim of this paper is to analyze the phenomenon of rapid expansion of hedonistic values in the Russian society. The author makes attempts to comprehend the causes of this phenomenon, channels of hedonistic values' transmission, forms of appearance of hedonism in the main spheres of public life – economic, political, social and spiritual ones.

Key words: Hedonism, values, conversion of values, pleasure, relish, expansion, consumption, mass culture, hedonistic culture, hedonistic text.

Рост гедонистских и эгоистических настроений, который британский социолог З.Бауман считает знакомым для нашего времени [3, с. 127], наблюдается и в России. Гедонизм – это стремление к удовольствиям и наслаждениям как высшей цели жизни. Отечественные социологи отмечали усиление в 1990-е годы комплекса радикального гедонизма у современной молодежи [11, с. 113]. Исследование базовых ценностей современных россиян показало, что в двух возрастных группах (от 18 до 24 и от 25 до 34 лет) в числе базовых были названы такие ценности, как «Удовольствие» и «Успех» [2, с. 31]. Социологические исследования свидетельствуют о том, что факторные нагрузки ценностей гедонизма у населения РФ по сравнению с населением Западной Европы еще не столь велики. Но «представления о гедонистическом идеале у россиян гораздо шире, чем у населения Западной Европы, они включают: творчество; богатство; демонстрацию своих способностей, признание окружающих; свободу и независимость в решениях – и наслаждение всем этим» [10, с. 115]. Кроме того, было обнаружено сходство в ценностных



позициях гедонистического комплекса между российским населением и европейским: пробовать новые занятия, баловать себя, искать веселье и забавы, хорошо проводить время и тому подобное.

В современной России удивительным образом уживаются «старая» (советская) и «новая», пришедшая с Запада, ценностные модели. Если для старшего поколения еще характерно ограничение своих потребностей, бережливость, уважение к труду, самопожертвование, то для молодого поколения значим гедонизм, новое «чувство жизни», поиски стратегий удовольствия.

Глобальное распространение массовой культуры американского образца, ключевыми ценностями которой выступают гедонизм, потребление, развлечение, привело к существенной трансформации ценностно-нормативных структур массового сознания россиян. Стремление к обогащению, культ успеха, «достижительность», гедонизм, эгоизм, рационализм, независимость – ценностные ориентации, особенно заметные в молодежной среде. Под влиянием идеологии консюмеризма в российском обществе изменились взгляды на потребление и его роль в социализации личности. Характерное для советского периода осуждение потребительства и вещизма (плененность «хищными вещами» и соблазнами), сменилось пропагандой комфорта и гедонистических ценностей. Общество потребления, как известно, замешано на гедонистическом ферменте, а сам потребитель дрейфует к полюсу гедонизма, ибо «хороший потребитель – всегда искатель приключений и любитель удовольствий» [4, с. 119], живущий от приманки до приманки, от искушения до искушения.

Новой для россиян «западной» гедонистической ценностью стал комфорт. Комфортное — значит

приятное, доставляющее удовольствие. С позиций комфорта сегодня принято оценивать всё: обстановку, межличностные отношения, психологическое состояние, физическое ощущение, погоду. К относительно недавно открытой россиянами ценности потребления относится шопинг. Шопинг — это не просто покупка товаров, а форма досуга, приятного времяпрепровождения, способ снятия стресса. Характерная примета утверждения гедонистических ценностей в российском обществе – гламурная культура с ее требованиями соответствия стандартам роскоши, шика, внешнего блеска. Однако все сказанное не дает оснований для поспешных обобщений, которые делает, например, французский писатель Фредерик Бегбедер. «У народа, - читаем мы в его книге о России, - одно на уме – как бы оттянуться» [5, с. 113]. Писатель находит российское общество гедонистическим, идеологию – «вожделизмом», Москву – образцовым Лас-Вегасом и потребительским раем.

Гедонистические ценности всегда занимали периферийное положение в отечественном культурном пространстве, не входя ценностное ядро (доминирующую в общественном сознании группу ценностей). В традиционной русской культуре, сформированной в духовном поле христианства, удовольствие не было важной экзистенциальной ценностью, его статус был низок. Ведь Россия с ее драматической историей никогда не была страной нег и наслаждений. Для русского народа, испытавшего в своей истории так много лишений и утрат, искусство жизни заключалось всегда в выживании, в умении обходиться без особого комфорта и удовольствий. Слова «выживание» и «претерпевание» более точно передают нюансы русской жизни. Этим русская культура отличается, к примеру, от французской, где умение

жить связано с получением удовольствий от жизни.

Советская цивилизация с ее дефицитарной экономикой, отсутствием комфорта и неудобствами во многих сферах жизни, относилась, безусловно, к аскетическому типу общества. Когда же в советском обществе (а прежде всего, в верхнем его слое) произошел гедонистический поворот? Начало было положено еще во времена Хрущева, когда в Программе КПСС, принятой на XXII съезде, была заложена установка на потребительское общество. В эпоху Л.Брежнева гедонистический вираж в элитарных слоях стал особенно крутым. Потребление советской элиты той поры было, естественно, привилегированным и ассоциировалось с закрытыми спецраспределителями, особыми спецпайками, дачными зонами, обслугой. Но оно было скрытым, завуалированным: шиковать запрещала партийная мораль. Понятно, что это был «верхушечный» поворот, поскольку основная масса советских людей жила аскетично и в гедонизм вовсе не впадала.

Важно отметить, что в первые перестроечные годы для основной массы российских людей традиционные духовно-нравственные ценности еще оставались в качестве доминирующих. К ценностям-лидерам российского общества (по состоянию на 1992 г.) относились: коллективизм, душевная гармония, спокойная совесть, семья, интересная работа, забота о ближнем и слабом. Относительно небольшую значимость имели ценности материального характера [15, с.39]. Постепенно под влиянием нелиберальной идеологии и рыночных механизмов происходила трансформация ценностного сознания. Из отрицаемых в одобряемые переходят ценности материального характера, индивидуализм, прагматические и гедонистические ценности.

Новая элита постсоветского российского общества ведет себя подобно жуирующей богеме: она открыто демонстрирует свою роскошь. «Особенность наших новых русских, в основном вышедших из старой партийно-комсомольской и гэбистской номенклатуры, - отмечает А.С. Панарин, - состоит в том, что гедонистическую метаморфозу они пережили еще в советской утробе в качестве пользователей системы спецраспределителей. Поэтому в социокультурном отношении они сразу явились нам в качестве деградировавших буржуа третьего поколения, так и не приобщившихся в первоколончешескому аскетическо-героическому этосу первооткрывателей рынка» [13, с.208]. Гедонизм новой элиты без преувеличения можно определить как демонстративный. Так называемая «демократизация гедонизма», когда гедонистические ценности стали особенно активно утверждаться в российском обществе, охватывая не только элиту, но и массу, произошла в конце XX века, на несколько десятилетий позже, чем в странах Запада.

Крупнейший социальный мыслитель Д.Белл считал шестидесятые годы XX века поворотными, когда в яростном сопротивлении пуританству оформилась современная гедонистская мораль в странах Запада.

Но наступление на аскетические, пуританские ценности началось еще в эпоху модерна. Технический прогресс, конвейерное производство привели к повышению благосостояния людей, а система кредитов подорвала принцип бережливости, и пуританская мораль уступила место гедонистическим ценностям. «Темы Расхода, Наслаждения, Отсутствия Расчета («Покупайте теперь, заплатите позже») пришли на смену пуританским темам Бережливости, Труда, Достоинства» [7, с.112]. Общество потребления породило новую волну



гедонизма. И США, и странам Западной Европы, считает З.Бжезинский, трудно справиться с культурными последствиями «тупого» социального гедонизма и резким падением в обществе роли ценностей, основанных на религиозных чувствах. Ситуация во многом напоминает времена заката Римской империи, крах которой был вызван, по мнению Бжезинского, тремя основными причинами: политическим разделом, культурным гедонизмом и финансовой инфляцией [6, с.23]. Состояние западной культуры довольно пронизательно характеризуется американским политологом как сочетание экапистского гедонизма (бегство от действительности через получение эгоистического удовольствия и наслаждения) с духовной пустотой [6, с.92].

Постмодернистское общество избрало своим императивом наслаждение, а своей стратегией – соблазн. «Постмодернистская культура – это культура feeling и индивидуальной раскрепощенности, вне зависимости от возраста и пола» [12, с.40]. На смену дисциплинарной, авторитарной социализации идет, по мнению французского философа Ж.Липовецки, гедонистическая персонализация, связанная с нейтрализацией социального пространства, оживлением сферы частной жизни и раскрепощением личности. Предлагается жизнь «без категорических императивов», без принуждения, в соответствии с индивидуальными устремлениями. Фундаментальными ценностями признаются ценность индивидуального развития, субъективного своеобразия, неповторимости личности, «право индивида быть самим собой, наслаждаться всеми радостями бытия». Происходит ломка «дисциплинарной социализации», разрыв с ригористическим обществом, с жесткой идеологией, с авторитарной и механической муштрой, с подчинением личности каким-

то единообразным коллективным правилам. В этом Липовецки видит суть и смысл процесса гедонистической персонализации, который преобразует общественную и частную жизнь.

Какую же личность формирует гедонистическая культура? Возникает новый тип человека с повышенным вниманием к самому себе и своему телу, заботящийся о собственном благополучии. Это шаткая личность – без устоев, без воли, с ослабленной способностью к самоограничению и самоконтролю. Личность с фрагментарным сознанием, в котором отсутствуют высокие идеалы. Гипертрофия гедонистического начала видоизменяет саму природу человека: редуцируется духовное измерение человеческого существования. «Утилитарные и гедонистические ценности «цивилизованного мира» производят такую огранку человеческой души, при которой незаметно атрофируется ее «высшая половина», а воля приковывается к низшим этажам существования» [17, с.250]. Для гедониста характерна гражданская и политическая пассивность, озабоченность только своими, узкочастными интересами. Натура гедониста патриотически мертвая. С гедонистических позиций невозможно объяснить, почему человек должен отдать свою жизнь, защищая, например, Родину. неизбежным следствием гедонизма является эгоцентризм и безразличие к общему благу. Социальные нормы и ценности дискредитируются, если являются помехой эгоистическому своеволию гедониста. Нигилизм по отношению к высшим ценностям и эгоистическое своеволие сопряжены с неизбежным выходом в праксис вседозволенности. Это своеволие может привести к отклонению поведения от существующих в обществе норм в таких формах, как девиантность и делинквентность. Наркома-

ния, алкоголизм, сексуальная распущенность, чревоугодие, садизм произрастают из гедонизма. Наркоманию, например, специалисты определяют как «болезнь удовольствий». Преобладающая часть преступников – экстремальные гедонисты, которые хотят жить в свое удовольствие, не считаясь ни с какими ограничениями.

В современном обществе, как известно, средства массовой информации становятся важным агентом социализации. Ученые, изучающие современную медиакартину мира и медиапространство России, утверждают, что доминирующей в дискурсивной деятельности СМИ является стратегия гедонизма [1, с. 147]. Сложился новый тип текста – гедонистический, функции которого – развлечение, удовольствие, наслаждение. Характерные приметы такого текста – эпатаж, лихой, разухабистый стиль, глумление, цинизм, ёрничанье, «десакрализация (развенчание, профанация, опошление) фундаментальных духовных ценностей и культурообразующих символов социума» [14, с. 185], трансгрессивность, нарушение табу, смакование подробностей, внимание к пикантным деталям ненормативная лексика, активизация жаргонной лексики. Это текст, апеллирующий к индивидуально бессознательному, ориентированный на биологически обусловленные эмоции удовольствия, ужаса, страха. Гедонистический текст, считает Е.Е. Пронина, возбуждает драйв-мышление (осознанное следование принципу удовольствия как единственному ориентиру поведения вследствие отрицания социальных запретов и предписаний, табу и идеалов, долга и ответственности) массы людей. Из безобидного развлекательного чтива гедонистический текст «превращается в коварное средство, чреватое информационным насилием, духовными и полити-

ческими манипуляциями». [14, с. 185]. Указанная стратегия наблюдается и в таком феномене как инфотейнмент (сплав информирования и развлечения). Изменился сам способ подачи информации – ставка делается на развлекательность, зрелищность, игровое начало. Яркие выраженные гедонистические черты присущи рекреативно-релаксационным и гламурным изданиям, связанным с шоу-бизнесом. Основным смыслопорождающим дискурсом российского телевидения – развлечение. В сетке вещания телевидения преобладает информация развлекательного характера, в ущерб «серьезной», аналитической. Особая роль в формировании гедонистических установок принадлежит рекламе, на которую возложена задача вовлечения масс в потребление. Рекламные слоганы содержат призывы попробовать, сравнить, оценить тот или иной бренд, и непременно получить удовольствие. Реклама активно предлагает и жизненные стратегии, способствует утверждению гедонистических ценностей: «Оторвись по полной», «Бери от жизни всё», «Где наслаждение – там Я».

Аналогичная стратегия просматривается и в сфере экономики. Прежде всего, отметим, что произошла девальвация такой ценности как созидательный труд. В большинстве случаев труд превратился в средство к существованию, утратив самооценку. Исчезло уважительное отношение к труду, что хорошо заметно по молодежному сленгу: «расслабься, не парься». Усилия больше не в моде.

Экономист И.В. Розмаинский вводит новое понятие – «гедонистическая экономическая культура» – «такая совокупность норм, стереотипов и элементов хозяйственного быта, которая стимулирует хозяйствующих субъектов стремиться к максимуму текущего потребления» [16, с. 29].



Это культура, адекватная современному обществу массового потребления. Хозяйственный стиль гедонистической экономической культуры характеризуется, по мнению Розманинского, следующими особенностями: малое соотношение между затратами времени на труд и отдых; большое соотношение между потреблением и сбережением; большая доля средств, которые берутся в кредит; большая доля инвестиций, которые обеспечиваются через внешнее финансирование; поощрение потребительского кредитования; большая доля трансакций, осуществляемых при наличии оппортунизма, т. е. при нечестном поведении контрагентов.

Негативное воздействие гедонистической экономической культуры на инвестиционные решения проявляется в отказе от производственных инвестиций в пользу вложений в суррогатные средства накопления, не создающие национального дохода и занятости (драгоценности, антиквариат, старый фонд недвижимости, зарубежные финансовые активы). Другой вид негативного воздействия - отказ от накопления человеческого капитала в пользу занятий торговли, спекуляций или криминальной деятельности, или отказ от накопления капитала здоровья в пользу «негативных инвестиций» в него через пьянство, курение, потребление наркотиков [16, с.31].

Автор отмечает, что гедонистическая экономическая культура влияет на экономический рост весьма амбивалентно. Следует отметить, что гедонистическая культура способствует экономическому росту, поскольку стимулирует спрос, прежде всего, через внешнее финансирование инвестиций и развитие потребительского кредита. Однако широкое использование кредита имеет и негативные последствия. В обществах, в которых долгосрочные инве-

стиционные проекты финансируются через краткосрочный кредит, накапливается финансовая хрупкость (финансовая нестабильность), способствующая глобальному кризису.

Перейдем теперь к вопросу о том, какова роль гедонистической морали в трансформации такого важного социального института, как семья. Есть основания полагать, что существует тесная корреляция между духом гедонизма в современном социуме и тем глубоким кризисом, который испытывает сегодня семья. Именно под этим углом зрения мы попытаемся рассмотреть странный феномен невыполнения современной семьей имманентных ей функций по рождению и воспитанию детей.

П. Дж. Бьюкенен среди причин кризиса института семьи и брака называет гедонистическую мораль. Следование императиву «живи для себя и наслаждайся жизнью», стремление к максимальному комфорту, приоритет карьеры в ущерб семье, освобождение женщины (понимаемое радикальными феминистками как отказ от традиционной роли жены, матери и хозяйки дома), эгоизм и культ удовольствий приводят к разрушению семьи и брака.

Первые плоды гедонизма уже «кажутся ядовитыми». «Какая сила, - задается Бьюкенен вопросом, - может противостоять песне сирен гедонистской культуры, песне столь обольстительной и призывной, песне, которую повторяют едва ли не все, кто обращается к молодежи, - Голливуд, MTV, «мыльные оперы», телепередачи, глянцево-журналы, популярная музыка, дамские романы и прочие бестселлеры?» [8, с.75].

Гедонистический принцип «получение удовольствия здесь и сейчас» предполагает освобождение от прежних запретов. Все, что вчера считалось постыдным - прелюбодеяние, аборт - сегодня не осуждается. Везде прославляются карьера, неза-

висимость, идея «жизни для себя, в свое удовольствие», безопасный секс. Брак перестал быть пожизненным и легитимным. Уменьшается и само количество заключаемых браков, потому что всё больше становится лиц, не желающих связывать себя его узами, предпочитая отношения легкие, временные, ни к чему не обязывающие.

Детоцентристские установки ограничивают ориентация на возросший престиж материального благополучия, на символы социального успеха, на карьеру, а также нежелание жертвовать достигнутым комфортом, свободным временем и личным пространством ради ребенка. Движение чайлдфри (сознательная бездетность) – знак победы идеологии гедонизма. Брак заключается ради удовольствий, а не для продолжения потомства. Сексуальное поведение обособилось от репродуктивного и стало автономным. Основная негативная тенденция - усиление гедонистической составляющей брака в ущерб прокреативной и экономической.

В качестве заключения отметим, что гедонизм, став для общества нормой и идеалом, приводит к прогрессирующему разрушению социальной ткани, к духовному надлому и моральному хаосу, к вырождению и гибели. История свидетельствует, что общества, ориентировавшиеся на гедонизм, обрекают себя на стагнацию и упадок: стремление к самоуслаждению не может мобилизовать потенциал творческой активности, заложенный в человеке и обществе, и поэтому неизбежно ведет к деградации воли и сознания. Стремительную экспансию гедонистической культуры следует рассматривать как цивилизационный вызов России.

### Литература

1. Анненкова И.В. Стратегия секуляризации в современном медиа-

дискурсе // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика, №5, 2010. С. 135-149.

2. Базовые ценности россиян. Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448с.

3. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2005. – 390с.

4. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. – М.: Весь мир, 2004. – 188с.

5. Бегбедер Ф. Идеаль. – Иностранка, 2008. – 352с.

6. Бжезинский З. Великая шахматная доска (Господство Америки и его геостратегические императивы). – М.: Международные отношения, 1998. – 256с.

7. Бодрийяр Жан. Общество потребления. Его мифы и структуры. – М.: Республика; Культурная революция, 2006. – 269с.

8. Бьюкенен П.Дж. Смерть Запада. – М.: АСТ; СПб: Terra Fantastica, 2004. – 444с.

9. Гидденс Э. Трансформация интимности. – СПб.: Питер, 2004. – 208с.

10. Горяинов В.П. Ценностные суждения в России и Западной Европе: сравнительный анализ // Социс, 2009. №5. С. 114-120.

11. Добренев В.И. Ценностные ориентиры современной социологии // Социс, 2009. №8. С. 108-115.

12. Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. – СПб: Владимир Даль, 2001. – 336с.

13. Панарин А. Народ без элиты: между отчаянием и надеждой // Наш современник, 2001. №11. – 205-219.

14. Пронина Е.Е. Психология журналистского творчества. – [Электронный ресурс]. URL: [http://istina.msu.ru/publications/books/cbf/432/3675083/Pronina\\_Psihologiya\\_zhumalistiki.pdf](http://istina.msu.ru/publications/books/cbf/432/3675083/Pronina_Psihologiya_zhumalistiki.pdf). (Дата



обращения: 04.01.2015).

15. Рассадина Т.А. Трансформация традиционных русских ценностей в нравственных ориентациях россиян. – М.: Прометей, МПГУ, 2004. – 409с.

16. Розмаинский И.В. Экономическая культура как фактор и барьер экономического роста // JOURNAL OF

INSTITUTIONAL STUDIES (Журнал институциональных исследований). Т.4, №4.2012.

17. Тарасов Б.Н. Непрочитанный Чаадаев, неслышанный Достоевский (христианская мысль и современное сознание). – М.: Academia, 1999. – 288с.

## Социализирующие аспекты туристическо-досуговой деятельности

Коленькова М.А.

В статье рассматривается процесс социализации человека в досугово-туристической деятельности, дана характеристика механизма социализации в туризме, выясняются возможные проблемы социальной адаптации, функции туризма в социализирующем процессе, выявляются особенности и тенденции развития туристической деятельности как благоприятного фактора развития общества, исследуется важность процессов рекреации в процессе социализации. Ключевые слова: Социализация, социальная адаптация, туризм, досуг, молодежь.

The socializing aspects of tourist and leisure activity  
Kolenkova M.A.

In article process of socialization of the person in leisure and tourist activity is considered, the characteristic of the mechanism of socialization in tourism is given, possible problems of social adaptation, function of tourism in the socializing process become clear, features and tendencies of development of tourist activity as favorable factor of development of society come to light, importance of processes of a recreation in the course of socialization is investigated.

Keywords: Socialization, social adaptation, tourism, leisure, youth.

На социализацию человека, особенно молодежи сильно влияют сегодняшние бурные процессы трансформаций в обществе. Туристическо-досуговая сфера – не является исключением. Туризм и организация досуга являются важными составляющими современной жизни. При этом, механизм социализации в туристическо-досуговой сфере не достаточно изучен. Данный вопрос интересен ввиду появления новых форм туризма, которые активно набирают популярность. С чем связаны предпочтения людей того или иного отдыха, на чем основывается формирование туристическо-досуговых предложений – еще предстоит изучить. В данной статье туризм будет рассматриваться как вид досуговой деятельности человека, поскольку досуговое время - это важное средство процесса социализации личности человека. Оно влияет на многие сферы жизни: на производственно-трудовую, семейную, социализирующую, образовательную. Досуговое время является важным еще и потому, что здесь происходят наиболее интенсивно рекреационные процессы, которые снима-



ют физические и психологические нагрузки. По тому, как используется свободное время можно определить культурный уровень человека; круг духовных потребностей и интересы личности и социальной группы. Досуг – это сфера с четкой социализирующей функцией, которая превращает индивида в общественного человека, в творческую, активную личность, живущую и мире с самим собой и с обществом.

Процесс социализации зависит от множества постоянно протекающих процессов в обществе. Современность характеризуется такими процессами как глобализация, которая не в последнюю очередь связана с развитием туризма. Характерной особенностью современности является и так называемый мировой или цивилизационный кризис идентичности, который сопровождается дезорганизацией больших сообществ и структур, культурной фрагментарностью, разрушением традиций, постмодернизацией [5]. В России еще и присутствует процесс разрушения старых идеологий.

В контексте социализации, туристическо-досуговая деятельность выступает формой творчества человека, как инструмент самопознания, реализации своего «Я» в обществе. В 21 веке туризм становится формой борьбы за выживание. Туризм позволяет получать конкурентные преимущества в борьбе с другими социальными субъектами. Воплощение же туристических замыслов индивида зависит от мировоззренческих ориентиров лица, способности использования общественного опыта других индивидов при осуществлении своей жизни, и от количества свободного досугового времени. Свободное время - неотъемлемая и значимая часть жизни молодежи. Свое свободное время человек тра-

тит на образование, общественную работу, средства массовой информации, посещение учреждений культуры и зрелищ, чтение, общение, занятия спортом, пассивный отдых и т.д. Свободное время для любого человека является временем, которое он посвящает самому себе, выражает себя наиболее полно. Досуговые формы деятельности способствуют не только усвоению норм социального поведения, но и формируют, закрепляют их в этих формах. В связи с этим оно представляет собой ценность не только для самого человека, но и для общества в целом. Таким образом, досуговую деятельность можно определить как деятельность направленную на удовлетворение разнообразных (социальных, духовных, физических) потребностей в рамках времени, свободного от работы.

Туризм в источниках определяется как туристская активность и организация туристической деятельности с целью удовлетворения рекреационных, экономических, духовных, познавательных потребностей человека путем смены места в социальном пространстве.

Современные формы туризма активно используют групповую деятельность. В вопросе становления личности важное место занимает групповой опыт. Личность формирует свое «Я» посредством восприятия оценок о себе других людей. Для того, чтобы такое восприятие было успешным, личность принимает на себя роли других и глазами этих других смотрит на свое поведение и свой внутренний мир. Формируя свой «Я»-образ, личность социализируется. Однако, не существует ни одного одинакового процесса социализации и ни одной одинаковой личности, так как индивидуальный опыт каждой из них уникален и неповторим.

Общество немислимо без групп, и социализация призвана воспроизводить группы посредством вовлечения туда новых индивидов. С одной стороны социализация обуславливает функционирование социальных общностей и групп, с другой – группы – способствуют становлению личности как социального субъекта, поскольку с рождения люди не наделены необходимыми навыками для жизнедеятельности в обществе. Такие навыки приобретаются на протяжении жизненного пути, при взаимодействии и коммуникациях, общении с другими. Коммуникация – это важный механизм трансляции культуры. Коммуникация – основной механизм социализации.

Когда говорится, что человек социализирован, мы понимаем под этим его способность принимать участие в согласованных действиях на базе общепринятых норм. Исходя из вышесказанного, туристическо-досуговая деятельность является – одним из культурно-образовательных аспектов, который воздействует на личность подростка и его развитие. С социальной точки зрения, туристическо-досуговая деятельность влияет на развитие коммуникабельности, приспособляемости в жизни, самодисциплины. Для многих, туризм является элементом статуса человека. Путешествия, культурно-просветительские экскурсии дают людям, и, особенно, молодежи, возможность повысить свой интеллектуальный уровень, развивает наблюдательность, восприимчивость к красоте окружающего мира, снимает психологическое напряжение и физическую усталость. Правильно организованный туризм сильно способствует многостороннему развитию личности, что особенно важно для подростков в процессе самореализации. Плюсом становится воз-

можность познать свою Родину, ее историческую и культурную ценность, познакомиться с культурой других стран.

Начиная с подросткового возраста процесс социализации можно разбить на следующие важные влияния: сверстников, школы, семьи. При коммуникации со своими сверстниками происходит понимание себя среди «таких же», через механизмы отождествления и сравнения себя с другими. Вырабатываются ценностные ориентации через оценочные суждения о действиях сверстников (хорошо\плохо). И, как было описано выше, групповой опыт необходим для вхождения человека в общество. Школьный опыт в основном связан с групповыми практиками необходимостью адаптироваться в среде достаточно жестких рамок, а также с взаимодействием с наставником и умением слушать. Психологические особенности личности имеют непосредственное влияние на восприятие всего окружающего мира, на соотношение себя молодого с миром взрослых, на самоопределение и нахождение, впоследствии, своего места в обществе. Существуют еще и такие внешние «случайные» или же целенаправленные влияния, как маркетинг, досуг, туризм. Последняя группа влияний является важной и неотъемлемой частью жизни современного человека, поэтому туристическо-досуговая деятельность по праву считается одной из форм социализации, влияние которого становится все более значимым общественным явлением.

Процесс социализации человека идет всю жизнь и особенно активно протекает в подростково-юношеском возрасте, когда происходит становление и укрепление своего «Я». Социализацию в контексте становления личности следует рассматривать

как три взаимосвязанных процесса: социализация - самоидентификация – индивидуализация. Через эти процессы происходит накопление людьми опыта и социальных установок, которые соответствуют их социальным ролям в жизни. Любая туристическая поездка, особенно, в условиях которой, индивид попадает в иную культурную среду характеризуется более сложным процессом сопряженности данных трех процессов социализации. Социализация сохраняет целостность и сохранение общества, поскольку, не смотря на то, что люди рождаются и умирают, социализация прививает образцы и нормы поведения новым гражданам [4]. При попадании на новую местность, в другую культурную среду, которая находится за много километров от места постоянного пребывания, у индивида, который уже имеет некоторый набор ролей и ценностей, приобретенных в ходе проживания в постоянной среде, начинают происходить процессы «накладки» ценностей другой культуры. Посредством социальных ролей, которые были приобретены в ходе социализации у индивидов обеспечивается возможность общаться между собой. При общении же с индивидом из другой социальной среды может возникнуть непонимание, нежелание общаться и, в итоге, - отторжение «чужого». Важно отметить, что с детства примеряя на себя некоторые роли: например, будучи еще ребенком, девочка называет куклу по имени или мальчик представляет себя космонавтом или строителем, индивид последовательно проходит стадии вхождения в многие роли, приобретает способность видеть свою позицию по отношению к другим ролям и на себе ощущать ответные реакции ролей. Происходит некая взаимосвязь других ролей, чувств, ценнос-

тей других индивидов. Через такую взаимосвязь формируется ощущение «другого» в обобщенном виде. Появляется грубое сравнение с ценностями и стандартами общества и, тем самым, формирование своего собственного «Я». Социальную идентификацию личности можно сравнить с зеркалом, через которое человек узнает самого себя. Если же он теряет отражение и способность узнавать себя, это ведет к появлению чувства дискомфорта, невротическим расстройствам, чувству неуверенности, деструктивному поведению. Способность адаптироваться к различным точкам зрения, примерять на себя разные роли других индивидов является хорошим показателем на пути к развитию личности. Тогда, как недостаточная способность примерять на себя чужие роли может негативно сказываться на совершенствовании личности и умственных способностях. В некоторых молодежных группах с признаками отклоняющегося поведения замечено неумение принимать другие роли, то есть видение себя в глазах других весьма ограничено, что негативно сказывается на умственных способностях личности.

Туристическая среда характеризуется огромным разнообразием культур и, если индивид не имея способности к быстрой адаптации к новым условиям, в ходе туризма, попадает в иную культурную среду, может образоваться неоднозначная ситуация. Попадание «чужеродного» индивида провоцирует проявление защитных механизмов, агрессию, отсутствием толерантности, «безкультурие». А с другой, процессы адаптации происходят независимо от психо-эмоциональных и ценностных установок, и индивид, побывав в другой культурной среде, сам того не замечая, приносит новое в свою культуру.

Массовая культура в начале XXI века стала одним из главных факторов формирования мировоззренческих установок, который определяет самоопределение и социализацию человека в целом. Основными же духовными ценностями являются: гармоничное развитие личности человека, рост воспитательного и познавательного аспекта, осознание равноправия народов в определении жизненной судьбы, уважение прав и достоинств человека, признание самобытности народов и культур. Важно подчеркнуть, что туризм как досугово-рекреационная деятельность позволяет объединить отдых с познавательными практиками истории, традиций, быта и обычаев своего народа и народ мира, расширяет кругозор, развивает интеллект, позволяет лучше осознать реальную картину мира и сформировать индивидуальный эстетический вкус. Все это, в свою очередь, способствует развитию науки, культуры, и является двигателем общественного прогресса в целом. Поэтому в практике туризма необходимо преобладание духовных ценностей над материальными элементами, особенно сегодня, когда такие важнейшие составляющие механизма социализации и переимчивости, как воспитание и образование потеснены ценностями массовости, когда целью бытия становится приобретение престижа, приобщение к богатому миру «красивых вещей», т.е. к миру потребления.

С социальной точки зрения, туристическо-досуговая деятельность несет в себе следующие функции: культурно-творческая, экономическая, социально-демографическая, человекообразующая, гуманистическая, экологическая. Социализирующая функция туристическо-досуговой деятельности выражается в

том, что человек связывается с обществом, получая многостороннее воздействие, создавая духовный мир, восстанавливая физические силы, подготавливая личность к успешному выполнению общественных задач. Она состоит и в том, что индивид под влиянием избранных туристических местностей, усваивает ценности и принятые нормы поведения и превращает их в мотивы и деятельные принципы индивидуальной активности. Тем самым социализация, особенно если она осуществляется целенаправленно и намеренно, является воспитательным процессом личности человека. В туристическо-досуговой деятельности воспитательный момент выражается в приобретении различного опыта, например, когда человек учится преодолевать неудобные, некомфортные условия пребывания, закаляя тело и дух, учится с уважением относиться к традициям, культуре и мировоззрению других стран и народов, ценя, при этом, свою Родину.

Говоря о социализирующей функции туристическо-досуговой деятельности, важно отметить так же его компенсаторную функцию. Туризм идеально восстанавливает потраченные индивидом во время повседневной жизни физические и эмоциональные затраты. Здесь туризм как форма досуга оказывает свое профилактическое воздействие на некоторые деструктивные проявления социализации - такие как наркомания, алкоголизм, бегство от однообразия жизни, от того, что надоело. Туризм повышает степень удовлетворенности людей своей жизнью и бытием, то есть оказывает свою гедонистическую функцию (лат. hedone — «наслаждение»). Гедонизм в туризме сейчас активно используется — множество отелей по всему миру работу по системе ALL INCLUSIVE



(«все включено»). Такие системы стараются удовлетворить все изыскания туриста – в этом заключается развлекательная функция туризма.

Вышеизложенные функции будут нести действительно положительный оттенок, если личность, как сказано выше, обладает достаточной способностью примерять на себя различные роли. И перед вхождением в чужую культурную среду необходима подготовка.

Подготовка к туристической активности должна являться частью образовательного процесса молодежи.

Одной из важных ступеней социализации индивида является политическая социализация. Политическая функция туризма же способствует культурному обогащению наций, является действенным средством налаживания позитивных отношений между государствами и способствует общественному прогрессу. Современный туризм – фактор общественного равновесия, развития личности и позитивных взаимоотношений между людьми.

В повсеместном распространении туризма не последнюю роль играют интеллектуальные технологии и теоретические знания. Информационное общество способствует ускорению процесса социализации человека, и порождает его интенсивную деятельность в любой ситуации. Современный туризм в этой стезе характеризуется высокой мобильностью, а именно:

1. территориальная мобильность (автомобили, самолеты), системы обслуживания и сети автодорог;
2. производственная мобильность, то есть необходимость и готовность ради дела путешествовать;
3. социальная мобильность, то есть смена профессии, рода деятельности, социальных статусов, что, в свою очередь, изменяет облик соци-

альной среды, города и даже станы.

Анализируя потенциальные возможности туристическо-досуговой индустрии в России, нужно отметить, что для динамичного развития общества этот потенциал используется недостаточно. Не уделяется должного внимания к стратегическому развитию туризма в России.

Резюмируя статью, следует сказать, что туристическо-досуговая деятельность характеризуется в настоящее время широким спектром предлагаемых услуг и содержит в себе огромный источник знаний, грамотное использование которых, ведет к развитию общества в целом. Рекреационная деятельность наряду с культурно-познавательными элементами несет образовательную функцию, а значит и социализирующую. Однако, к процессу вовлечения индивидов в туристическо-досуговую деятельность необходимо подходить поэтапно, начиная с воспитания уважительного отношения к себе как к гражданину своей страны, осознания своих исторических особенностей и особенностей других стран.

### Литература

1. Абрамова М.А. Образование как фактор социокультурной адаптации учащейся молодежи к условиям современных трансформаций//Вопросы образования. 2010. № 3. С. 195-212.
2. Звоновский В. Б. Досуговые предпочтения молодежи//Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2002. № 5 (61). С. 59-66.
3. Киселев И.Ю., Смирнова А.Г. Социализация России в «Группе восьми»: процесс и результат//Социологические исследования. 2011. № 4. С. 58-65.
4. Козырева П. М. Процессы социальной адаптации россиян в

трансформирующемся обществе. Автореф. дис. д-ра мед. наук : 22.00.04/ Институт социологии РАН. – М., 2004. – 48 с.

5. Окольская Л. А. Социализация с точки зрения социального конструктивизма и теорий социального воспроизводства//Вопросы воспитания. 2010. - № 1 (2). - С. 25-33.

6. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. - М.: Феникс, 1998. - 688 с.

7. Федеральное агентство по туризму <http://www.russiatourism.ru/>

8. Федоров В. Летний отдых “отдыхает” [Электронный ресурс]: материалы сайта ВЦИОМ от 22.06.2010 (дата обращения: 13.05.2012) <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=13601>



## Борьба за плёнку. Проблема обеспечения советской кинематографии киноплёнкой в 1963–1989 гг.

Марков Н.А.

Статья посвящена технической и организационной стороне советского кинематографа. А именно проблеме обеспечения советского кинематографа киноплёнкой. Для Государственного комитета по кинематографии, руководившего советским кино в 1963-1989 гг., это был один из самых острых вопросов.

Ключевые слова: Государственный комитет по кинематографии при Совете Министров СССР, Госкино, Союз кинематографистов, Отдел культуры ЦК КПСС, советский кинематограф, фильм «Андрей Рублёв», А. Тарковский, киноплёнка

Fight for a film. A problem of providing the Soviet cinematography with a film in 1963-1989.  
Markov N.A.

The article is devoted to the technicality of the soviet cinema. One of the most important problems was the securing the celluloid. It was one of the most vexed problems to The Committee of the Council of Ministers of the USSR for Cinematography. This department ruled the soviet cinema in 1963-1989 years.

Key words: The Committee of the Council of Ministers of the USSR for Cinematography, Goskino, the Union of Cinematographers, culture Department of the CPSU Central Committee, Russian cinema, the film «Andrei Rublev», A Tarkovsky, celluloid

До последнего времени одним из главных элементов кинопроизводства была плёнка. В последнее десятилетие её почти полностью вытеснили аналоговые цифровые носители: с 2007 г. фирма Kodak, являющаяся основным производителем киноплёнки, сократила её производства с 3,5 млн. до 125 тыс. километров [1]. Но с момента изобретения кинематографа братьями Люмьер до середины первого десятилетия XXI века плёнка была кровью и плотью кинопроцесса. От количества выделенной плёнки на производство фильма во многом зависело его художественное качество: чем больше выделялось плёнки, тем больше дублей мог сделать режиссёр, добываясь нужного результата.

Также плёнка была необходима для печати прокатных копий картины. На 1 метр плёнки приходится 2,2 секунды фильма. Таким образом, средний метраж полнометражной картины составляет примерно 2500-2800 метров плёнки. Стоимость киноплёнки (в которую входила также проявка и печать) можно представить, соотнося её со стоимостью фотоплёнки. Цена на них была при-

мерно одинакова, притом, что, как известно, 24 кадра составляют ровно одну секунду кинофильма. Соответственно, плёнка была одной из основных статей расходов при кинопроизводстве и одной из главных его составляющих.

Исключение не составила и советская кинематография, где проблема обеспечения киноплёнкой решалась централизованно. И, помимо прочего, плёнка требовалась для съёмки учебных, документальных, телевизионных и короткометражных фильмов. Оценить масштабы требуемой плёнки можно по количеству выпускаемых фильмов. В среднем в 1960-е-80е гг. в СССР выпускалось 150 фильмов в год. Так, в 1965 г. было выпущено 113 отечественных и 103 зарубежных фильма [2]. Широкоформатный фильм выпускался в 1500-3000 копиях [3, с. 1, 2], а среднее количество копий в середине 1970-х гг. составляло 600-800 копий [4, с. 2]. То есть, только на печать копий художественных фильмов требовалось порядка 250 млн. погонных метров киноплёнки в год.

Сейчас в виду того, что отечественный кинематограф и в техническом в художественном плане очевидно отстаёт как от современных зарубежных кинематографией и, в первую очередь, от Голливуда, так и от уровня советского кино, ведутся споры об использовании советского опыта. При этом оценки системы управления советским кинематографом в литературе диаметрально противоположны. Часть исследователей во главе с одним из главных специалистов по истории отечественного кино оценивают эту систему крайне негативно, называя её «давившей» [5, с. 130]. Противоположное мнение представлено в работах журналиста и публициста Ф. Раззакова [8], утверждающего, что разру-

шение советской системы управления привело и к разрушению всей киноотрасли.

Оценить эффективность советской системы управления кинематографом, помимо прочего, можно оценивая обычно ускользающую из поля зрения исследователей техническую составляющую кинематографии. И, прежде всего, на основании того, насколько успешно в её рамках решалась одна из главных проблем кинопроизводства: обеспечение киноотрасли плёнкой.

Система советской кинематографии сложилась в 1963 г., когда был создан Государственный комитет по кинематографии Совета министров СССР (Кинокомитет или Госкино) после десятилетнего подчинения киноотрасли Министерству культуры. Госкино получило в своё ведение практически всё, что касалось кинематографа. Ему подчинялись все студии, кинотеатры, кинокопировальные фабрики, Научно-исследовательский кинофотоинститут, ВГИК, в/о «Союзэкспортфильм», занимавшийся закупкой зарубежных картин и продажей советских, то есть Госкино контролировало весь кинопроцесс от написания сценарной заявки, до выпуска фильма на экран. Монополия Госкино была сильно поколеблена после V съезда Союза кинематографистов в мае 1986 г., когда под давлением кинообщественности сменилось руководство и Союза и Госкино. Окончательно советская система управления кинематографом была разрушена постановлением Совета министров СССР от 18 ноября 1989 г. «О перестройке творческой, организационной и экономической деятельности в советской кинематографии» [7, с. 145], которое установило рыночные принципы в отечественной киноотрасли. Данное исследование посвящено воп-



росу обеспечения советского кинематографа плёнкой в 1963-1989 гг.

### Нехватка плёнки

Период советского кинематографа на рубеже 1940-50-х гг. вошёл в историю под названием эпоха «малокартинья»: в год снималось не более 10 фильмов [8, с. 377]. С середины 1950-х до начала 1960-х гг. кинопроизводство увеличилось более чем в 10 раз [9, с. 292-294]. Соответственно было необходимо увеличение и производства плёнки. Председатель Кинокомитета с 1963 по 1972 гг. А.В. Романов в 1965 г., отчитываясь ЦК КПСС о первых двух годах деятельности Кинокомитета, указывал на то, что мощности шести копировальных фабрик были увеличены с 600 млн. метров в 1962 г., до 830 млн метров в 1965 г. [10, с. 63-68] Но в следующем отчёте того же года А.В. Романов отмечал «недостаток пленки, особенно на негорючей основе» [11, с. 214]. Эта проблема была весьма острой, так как плёнка на горючей основе была пожароопасной.

Остро ощущалась нехватка и цветной плёнки. В 1968 г. на заседании Кинокомитета был прочитан доклад о ситуации с планированием необходимого количества плёнки на 1971-1975 гг. [12, с. 42-58], выступающий Ю. Никольский отмечал, что «К сожалению, мы все годы предстоящей девятой пятилетки не будем иметь цветной позитивной пленки в тех объемах, в каких она нам нужна». Из необходимых 465 миллионов погонных метров цветной позитивной пленки Министерство химической промышленности могло поставить в 1975 г. лишь 239 млн. погонных метров [12, с. 49-50]. В докладе отмечалось, что из 126 фильмов 1967 года только 57 были цветными. В связи с этой информацией предсе-

датель Кинокомитета эмоционально высказался, о том, что необходимо 100 цветных картин, а «если мы этого не можем сделать, то мы должны написать, что мы не в состоянии это сделать, давайте закроем наш кинематограф, техническая база которого ничего не стоит» [12, с. 58]. Проблема не была решена и в ближайшие годы: в 1969 г. было недополучено 30% цветной негативной плёнки [13, с. 171], а А. Романов сообщал, что лишь 40% фильмов снимаются в цвете [13, с. 175-182].

Постепенно количество выпускаемой цветной плёнки увеличивалось, но увеличивалось и количество выпускаемых фильмов. В 1977 г. первый секретарь Союза кинематографистов Л. Кулиджанов писал в ЦК КПСС о нехватке плёнки [14, с. 27-28]. В связи с этим письмом отчитывалось Министерство химической промышленности, указывая, что цветной плёнки выпускается 574 млн. погонных метров в год [14, с. 29-30], а заведующим Отделом культуры отметил, что «продолжает работу по изысканию и использованию внутренних резервов увеличения выпуска цветной киноплёнки и улучшения её качества» [14, с. 31-32].

Проблема обеспеченности советской кинематографии становилась всё более острой. В 1975 и 1976 гг. количество выделяемой плёнки даже снизилось на 20% [15, с. 251], в 1976 г. вместо запланированных 1100 млн. метров плёнки было получено 1083 млн. метров [14, с. 23]. Что начинало сказываться на прокате. В 1977 г. в связи с нехваткой азотнокислого серебра Министерство химической промышленности поставило вместо 1072 только 1010 миллионов погонных метров киноплёнок, в результате киносеть страны получила в 1977 году на 27 тысяч фильмокопий меньше, чем в 1976

году. А среднее количество копий выпускаемых фильмов уменьшилось с 772 в 1976 г. до 622 копии [4, с. 2]. В 1979 г. кинематография получила 870 млн. метров плёнки, а в 1980 г. всего 690 млн. метров. Госпланом СССР по поручению ЦК КПСС была увеличена поставка плёнки Госкино [16, с. 32], однако, до запланированных на девятую и десятую пятилетку 1100 млн. метров [4, с. 2-3] было далеко.

В 1980 г. из-за нехватки плёнки были прекращены поставки кинокопий в советские посольства, для решения этой проблемы потребовалось вмешательство ЦК КПСС [16, с. 118-119].

Помимо точечных вмешательств ЦК КПСС, проблема нехватки плёнки решалась сокращением плановых показателей валового сбора средств от кино «с учётом выделенного количества киноплёнок» [4, с. 5] и закупкой плёнки за рубежом. Так, в 1967-69 гг. на эти цели было потрачено 1,2 млн. рублей [13, с. 179]. По данным исследователя экономической составляющей советской кинематографии М. Косиновой закупки плёнки фирмы «Кодак» были увеличены с 100-150 тыс. погонных метров в год в 1974 г. до 1 млн. в 1986 г. [17, с. 57] Но этого было недостаточно, учитывая нехватку плёнки в объёмах десятков и сотен млн. метров.

### Качество плёнки

Но, проблемы, связанные с плёнкой не заканчивались с её нехваткой. Чуть ли не острее стоял вопрос её качества. Так, крайне низкой была возможность демонстрации фильма с одной копии. Без потери качества было возможно провести только 60 показов, что приводило к уменьшению валовых сборов от кинематографии [15, с. 185-230]. Но ещё большие трудности плохое качество плён-

ки вызывало при съёмке фильмов. Ведь брак плёнки приводил к тому, что отснятый материал оказывался негодным, что приводило к необходимости пересъёмок. На это указывал режиссёр Г. Чухрай на заседании Кинокомитета 21 февраля 1967 г.: «Сейчас у нас почти 50% промышленного брака из-за плёнки, которой копейки цена, но мы из-за этого затрачиваем 50% съёмочных средств зря» [18, с. 134]. Так, С. Бондарчук на съёмках «Войны и мира» был вынужден из-за фабричного брака переснимать больше 10% материала [13, с. 185], а С. Юрский, по воспоминаниям актрисы Н. Белохвостиковой, на съёмках фильма «Маленькие трагедии» (1979 г.) «вынужден был семь раз переснимать «Египетские ночи» с начала до конца – плёнка оказалась бракованной» [19, с. 360-361].

Киносообщество неоднократно указывало руководству на эту проблему. Секретарь Союза кинематографистов А. Караганов в интервью рассказывал, как руководитель Союза Л. Кулиджанов постоянно поднимал эту тему в ЦК КПСС, «говорил об отвратительном качестве плёнки, африканском уровне, отставании от «кодака». И тоже было сказано «да, да, да». Но тут обещания оказались пустыми — до сих пор плёнка у нас отвратительная» [5, с. 148]. В документах сектора кино Отдела культуры сохранились свидетельства этого: так, в 1970 г. в сообщении ЦК КПСС Л. Кулиджанов помимо других проблем, связанных с качеством плёнки, указывал на то, что «отставание от мировых технических стандартов мешает продвижению наших фильмов на зарубежный экран» [13, с. 184]. О том, что продвижению советских картин «на мировой рынок зачастую мешает низкое техническое качество» [20, с. 19] спустя десять



лет в 1980 г. писал из эмиграции А. Кончаловский. То есть проблема действительно не разрешилась, но нельзя сказать и то, что она замалчивалась. О проведенных работах, в связи с сообщением Л. Кулиджанова в 1970 г. отчитывались заместитель заведующего Отделом химической промышленности ЦК КПСС и заведующий Отделом оборонной промышленности ЦК КПСС [13, с. 203-206]. А чуть позже Госплан СССР совместно с Министерством химической промышленности и Кинокомитетом СССР рассмотрел вопросы обеспечения кинематографии качественной киноплёнкой и современной киноаппаратурой [13, с. 207-210].

Эта проблема не раз обсуждалась и на заседаниях коллегии Госкино. На заседании 1973 г. было решено «предусмотреть ответственность руководителей киностудий и предприятий за снисходительное отношение к поставщикам при обнаружении брака плёнки, что наносит большой материальный ущерб кинопроизводству, а порой сказывается отрицательно и на художественном качестве кинопроизведения» [21, с. 17]. Но качество отечественной плёнки повисить так и не удалось.

### Трагедия со «Сталкером»

Наиболее известным фильмом, чья история создания связана с браком плёнки, стал фильм А. Тарковского «Сталкер». Создание фильма проходило тяжело. Сценарий, которые писали авторы экранизируемой повести «Пикник на обочине» А. и Б. Стругацкие, неоднократно переписывался и не удовлетворял режиссёра. Трудно и долго проходил выбор природы. В итоге в 1977 г. фильм был снят, но оказалось, что он был снят на бракованной плёнке, которую к тому же неправильно обработали

при проявке негатива [22, с. 306]. Эта ситуация вызвала трагический конфликт и разрыв между А. Тарковским и оператором Г. Рербергом, на которого была возложена вина за гибель плёнки [23]. После чего фильм был переснят заново оператором А. Княжинским в двух частях, что позволило обосновать дополнительное финансирование. При этом кардинальной переработке подвергся образ Сталкера, который вместо «ковбоя» стал «юродивым».

Но трагедию с плёнкой и конфликт, связанный с фильмом, иначе описывают чиновники Госкино. Так, заместитель председателя Госкино Б. Павленок, в своих воспоминаниях рассказывает, что А. Тарковский, «...отсняв весь материал двухсерийного фильма, заявил, что вся пленка - брак. ... Я ... отсмотрел почти семь тысяч метров не смонтированного материала и убедился, что претензии Тарковского безосновательны. ... В соответствии с установленным порядком режиссер лично принимал каждую партию пленки от лаборатории без единого замечания. Акты с его расписками хранились в лаборатории. Скорее всего, Андрею нужен был скандал. Но не получилось, было принято решение: дать возможность Тарковскому переснять всю картину. Выделили 500 тысяч рублей, пленку «кодак», которую мы делили, чуть ли не по сантиметрам на особо сложные и важные съемки, заменили оператора. ... Я не пожалел времени и сравнил пленки Рерберга с пленками Княжинского. Оказалось, снято один к одному» [24, с. 117-118].

Почти теми же словами описывает ситуацию главный редактор Госкино Д. Орлов. По его мнению, А. Тарковский «понял, что кино не получается, вот и придумал выход: объявить материал браком, свалить на Рерберга. ... Никто не будет разби-

раться в причинах, все будут кричать одно: Тарковскому закрыли картину! И он – в героях, в чистой рубашке...» [25, - с. 208]. Заместитель главного редактора журнала «Искусство кино» в 1970-е и председатель Госкино РФ в 1990-е, А. Медведев спорит с этим мнением: «Фильм «Сталкер» А. Тарковского проходил очень тяжело, что бы там ни говорили о беспрецедентной помощи Тарковскому со стороны государства» [26, - с. 214].

Объяснить мнение Б. Павленка и Д. Орлова можно тем, что смотрели они не смонтированный рабочий вариант, который пропал не целиком. В дневниковых записях киноведа, близкого друга А. Тарковского в течение 20 лет и соавтора его книги «Запечатленное время» О. Сурковой, указывается, что брак составил две тысячи метров плёнки из десяти тысяч отснятого материала [27]. Ассистент А. Тарковского на съёмках «Сталкера» М. Чугунова в интервью рассказала о том, что два кадра Г. Рерберга всё-таки вошли в окончательный вариант «Сталкера» [28, - с. 118]. Узнать о том, насколько оказался загубленным первый вариант фильма невозможно: единственная копия сгорела при пожаре в квартире хранившей её монтажёра картины [22, - с. 309]. Так или иначе, съёмки «Сталкера» оказались одними из самых трудных в истории отечественного кинематографа и неразрывно связанными с браком плёнки.

То есть ситуация с количеством и качеством плёнки не только не улучшалась, но даже ухудшалась. В 1970-е годы при необходимых 1100 млн. погонных метров в год количество выделяемой плёнки сократилось с 1083 млн метров в 1976 г. до 690 млн. метров в 1980 г. В 1984 году в постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР о мерах по дальнейшему повышению идейно-худож-

ественного уровня кинофильмов и укреплению материально-технической базы кинематографии [29, с. 274-281] было отмечено, что «Неудовлетворительное качество отечественных киноплёнок, съёмочных камер и других видов техники ограничивает художественные возможности киноискусства. Острая нехватка киноплёнки сокращает тиражирование новых фильмов, вынуждает использовать изношенные копии» [29, с. 576]. То есть на высшем уровне было признано невозможным решить данную проблему. Усугублялась ситуация и дальше. В 1987 г. новый председатель Госкино, критиковал производителей киноплёнки, говоря о том, что её нехватка затормозила работу 40% съёмочных групп [30, с. 295].

Таким образом, Госкино за все годы своего существования не смогло справиться с самым насущным, острым и центральным вопросом кинопроизводства – с обеспечением достаточного количества и качества плёнки.

### Литература

1. История компании Kodak // <http://printservice.pro/istorija-kompanii-kodak>.
2. Аннотированный каталог художественных, хроникально-документальных, научно-популярных и учебных фильмов, выпущенных в 1965 году. - М., 1966.
3. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 64. Д. 133.
4. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 75. Д. 415.
5. Фомин В.И. Кино и власть. Советское кино: 1965-1985 годы. Документы, свидетельства, размышления. - М., 1996, - С. 130.
6. Раззаков Ф.И. Гибель советского кино. Интриги и споры. 1918-1972. - М., 2008; Раззаков Ф.И. Гибель советского кино. Тайна закулисной войны. 1973-1991. - М., 2008.



7. Новейшая история отечественного кино. 1986-2000. Часть 2. кино и контекст. 1986-2000. Том четвертый. 1986-88. – СПб., 2002.
8. Краткая история советского кино. Вступ. статья и общ. редакция Ждана В. - М., 1968.
9. Зоркая Н.М. История советского кино. - СПб., 2006.
10. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 36. Д. 153.
11. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 36. Д. 154.
12. РГАЛИ. Ф. 2944. Оп. 1. Д. 496.
13. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 61. Д. 88.
14. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 73. Д. 428.
15. РГАЛИ. Ф. 2944. Оп. 1. Д. 1282.
16. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 77. Д. 196.
17. Косинова М. Параметры кризиса организационно-экономической системы советского кинематографа // После Оттепели: Кинематограф 1970-х. - М., 2009, - сс. 9-73.
18. РГАЛИ. Ф. 2944. Оп. 1. Д. 399.
19. Наумов В.Н., Белохвостикова Н.Н. В кадре. - М., 2000.
20. РГАНИ. Ф. 5. Оп. 76. Д. 294.
21. РГАЛИ. Ф. 2944. Оп. 1. Д. 928.
22. Филимонов В.П. Андрей Тарковский: сны и явь о доме. – М., 2012.
23. Этому посвящён документальный фильм И. Майборода 2008 г. «Рерберг и Тарковский. Обратная сторона “Сталкера”».
24. Павленок Б.В. Кино. Легенды и быль: Воспоминания. Размышления. - М., 2004.
25. Орлов Д.К. Реплика в зал. Записки «действующего лица». - М., 2011.
26. Медведев А.Н. Территория кино. - М., 2001.
27. О. Суркова. Хроники Тарковского. «Сталкер» дневниковые записи с комментариями. Часть №2 // <http://www.tarkovsky.su/library/syrkova-stalker-journal-2/>
28. М.И. Туровская Семь с половиной, или Фильмы Андрея Тарковского. – М., 1991.
29. КПСС. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1986). Т. 14. 1981-1984. - М., 1987, С. 574-581.
30. Новейшая история отечественного кино. 1986-2000. Кино и контекст. Том пятый. 1989-91. СПб, 2004.

## Сущность процесса становления творческой личности

Яковлева И. А.

В статье рассматриваются подходы, способы развития и модернизации образовательного пространства, с целью создания образовательно – эстетической среды, позволяющая создавать и реализовывать подход к образованию, который способствует раскрытию творческих способностей личности.

Ключевые слова: творческая личность, становление творческой личности, педагогическое творчество, развивающая среда, образовательное пространство.

The essence of the process of formation of the creative personality  
Yakovleva I.A

The article considers the approaches, methods development and modernization of educational space, to create educational and aesthetic environment, which allows you to create and implement an approach to education that promotes the development of creative abilities of the individual.

Keywords: creative personality, the formation of a creative personality, pedagogical creativity, educational environment, educational environment.

Последние десятилетия отмечены качественно новыми явлениями и процессами, охватывающими различные аспекты жизнедеятельности современного общества. Ускорение научно-технического прогресса и радикальные изменения в социальной, экологической, экономической и культурной сферах, привели к тому, что на рубеже XX и XXI веков произошла кардинальная смена типа культурно-исторического наследования. Проблемы, характерные для сегодняшней действительности, предъявляют повышенные требования к поколению, вступающему в жизнь, существенно меняет социальный заказ, адресованный школе. Вместо прежней установки на подготовку послушного и дисциплинированного исполнителя возник заказ на формирование инициативной личности, способной к опережающей созидательной деятельности на основе творческой активности, умеющей жить и работать в новых социокультурных условиях.

В связи с этим в российском обществе начали создаваться условия для переориентацию школы на организацию качественного иного уровня



ня учебно-воспитательной работы и перевода ее в режим развития и саморазвития творческой личности обучаемого. В качестве наиболее общей тенденции перестройки образования выступает решительный поворот к личности, ее запросам и интересам; главной целью образования ставится стремление заложить основы личности, готовой творчески преобразовывать различные сферы социальной жизни.

Творчество как источник развития внутренне присуще природе и обществу. Г. С. Батищев указывает: «Исходным для понимания творчества является принцип предметной деятельности, доведенный до понимания диалектики субстанций и субъекта..., не просто факт обновления, возникновения новых формований, т. е. становление, а применительно к материи — способ ее существования как деятельностной субстанции, творящей свои формы по объективным законам». [1, С.224-229]

Особенно велика роль творческого процесса как решающего фактора обновления и развития социальной системы, вот почему осознание потребности в творческих личностях, стимулирование процесса становления творческого потенциала нации — важнейшие условия управления общественным и экономическим прогрессом. Теории творчества, обусловленные необходимостью приводить в соответствие содержание и методы образования с исторически меняющимися требованиями общества к личности, разрабатывались во все эпохи. Среди них можно отметить стремление познать мир в процессе художественной интуиции (Аристотель, Платон, Шопенгауэр), раскрыть метафизическую сущность бытия через религиозно-этическую интуицию (Ксенофонт, Сократ, Пло-

тин, Ф. Аквинский, Бл. Августин, Шеллинг, В. С. Соловьев и др.). Деятели эпохи Просвещения (А. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Гердер и др.) прослеживали взаимосвязь творчества и свободного саморазвития личности. В этико-эстетической концепции И. Канта давалось философское осмысление сущности творческого саморазвития, в ходе которого «человек делает себя сам». В отечественной науке плодотворно разрабатывалась философско-лингвистическая концепция бессознательного творчества (Б. А. Лезин, Д. Н. Овсяннико-Куликовский, А. А. Потебня и др.) В последние десятилетия проблема творчества разрабатывается в рамках теории дивергентности (Н. Ю. Вергилес, В. Н. Пушкин, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров).

Однако глобальные потребности общества, порождающие интерес к творческому преобразованию различных сфер экономики, экологии, политики и культуры, в наше время столь остры, что затрагивают самые основы человеческого бытия и немолимостью требуют разработку концепции и механизма реализации процесса становления творческой личности. В связи с этим Г. С. Батищев отмечает: «Речь ведется уже не о том лишь, каким образом продвинуть вперед знание о творчестве как способа быть, как онтологического отношения человека к миру и к самому себе. Каким образом самому человеку пробудиться и подняться, развиваться и усовершенствоваться именно как креативному субъекту и в большей полноте обрести творческий способ быть, способ бытийно-креативно относиться к миру и к самому себе? Как сделать так, чтобы каждый человек как креативный субъект и личность продвинулся к максимальной для себя степени в

выполнении своего реально-творческого, судьбического жизнетворческого призвания?». [2, С. 99]

Осмысление научно-теоретических основ процесса становления творческой личности осуществляется с позиций различных наук, вместе с тем можно констатировать, что еще не разработаны концептуальные основы теории и практики становления творческой личности, отвечающей требованиям времени и соответствующей насущным проблемам формирования подрастающего поколения России.

Сегодня можно говорить, о том, что уже наметились ведущие тенденции в подходах к решению данной проблемы.

Однако, стоит уточнить, что имеющиеся теоретические подходы к процессу становления творческой личности характеризуются ограниченностью, проявляющейся в двух главных моментах. Во-первых, концептуальная разработка проблематики в значительной степени освещает лишь работу образовательных учреждений, формирующих творческую личность средствами учебно-творческой деятельности. Мы считаем, что помимо педагогических аспектов в разработке концепции должны учитываться также достижения философии, социологии, культурологии, психологии, поскольку только в результате комплексных исследований, на основе решения общих и наиболее сложных проблем, разрабатывающих концептуальные основы процесса становления творческой личности, можно определить более узкие направления педагогической деятельности. Во-вторых, при постановке и решении практико-педагогических задач, связанных со становлением творческой личности, многие специалисты и исследователи еще недостаточно учитывают

определяющее значение развивающей среды как специально организованного образовательного и социокультурного пространства.

Обоснование концепции становления творческой личности в условиях развивающей среды обнаруживает, что научно-теоретическая характеристика многоаспектного понятия «становление творческой личности» на сегодняшний день очерчена недостаточно четко и нуждается в специальном межпредметном толковании. Это означает, что необходимо проанализировать состав понятийно-терминологической обеспечения данного процесса и рассмотреть инвариантные характеристики базовых понятий: «творчество», «творческая личность», «становление творческой личности, творческая деятельность, педагогическое творчество», «творческая активность», «развивающая среда», «образовательное пространство», «образовательная сфера», «социокультурная сфера» как общенаучных и педагогических категорий.

Традиционные подходы к личности, культивировавшие долгие годы в отечественной науке и практике, рассматривали ее только в аспекте формирования, исходя при этом из специфики целей образования, методологических и идеологических установок педагогического сознания. Важнейшая из них состояла в примате заданного извне содержания над потребностями личности, субъектный потенциал которой актуализировался лишь как мощное внутреннее условие достижения образовательных целей, в силу чего социальные установки оказывались более значимыми, чем сама личность. Исходя из этого ребенок рассматривался как объект целенаправленного и жестко регламентированного управления, собственные желания, интере-



сы и активность которого не учитывались, что приводило к формированию социального индивида, а не конкретной личности с многообразными формами проявления ее жизненной и творческой активности.

### Литература

1. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества \ Г.С. Батищев – М: 1997, 2-е издание, М: 2005 – С.490
2. Батищев, Г.С. Деятельная сущность человека, как философский принцип / Г.С. Батищев – П: Профсфера: 2007, С. 390
3. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества \ Н.А. Бердяев - М: Просвещение, 2000 – С. 400
4. Бергсон, А. Творческая эволюция \ А. Берсон – Мн:Лад: 2002, С. 290
5. Панкле, А. Наука и методика образования \ А. Панкле– СПб: 2009, С. 398.

# СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

## Особенности отношения к детям в российском обществе XVII— XIX вв.

Василенко Е.В.

Детство как культурно-исторический феномен имеет свои особенности протекания. В статье описываются: государственные формы заботы о детях, внутрисемейные отношения, место детей в обществе, развитие системы образования, динамика индивидуального отражения детства в биографических работах.  
Ключевые слова: детство, автобиография, законодательство, образование, детско-родительские взаимоотношения.

The features of attitude to children in Russian society in the 17-19 centuries  
Vasilenko E.V.

Childhood, being a cultural-historic phenomenon, has its own characteristics of progressing. The article describes the national forms of childcare, intra-family relations, children's position in the society, the development of the educational system, the dynamic of individual childhood depiction in biographies.

Key words: childhood, autobiography, legislation, education, child-parent relations.

Современное, сложноорганизованное общество характеризуется качественными изменениями в политических, экономических, межгрупповых, национальных и других сферах. Изменяется институт семьи, а с ним и феномен детства. Детство как культурно-исторический продукт имеет свою историю и перспективу развития. В междисциплинарных исследованиях изучаются особенности существования ребенка в кругу семьи и общества, на различных исторических отрезках.

Данная статья является логическим продолжением изучения представлений о детстве в России в разные исторические периоды. Ранее нами было проведено исследование «Представления о возрастной периодизации в средневековой Руси» [17]. В ней проводится анализ компонентов отношения к детству в Российском обществе 17 — 19 вв. Под компонентами отношения понимаются когнитивная, поведенческая и эмоциональная составляющая, подробно раскрытые в работе Овчаровой Р.В. «Психологическое сопровождение родительства» [13].

Детство традиционно определяется как период онтогенеза и куль-

турно-исторический феномен. По мере взросления ребенок усваивает нормы, установки и ценности общества в целом и семьи в частности. Продолжительность периодов детства, предъявляемые обществом задачи взросления определяются историческим периодом и доминирующей культурой средой.

Исследование основано на следующих источниках: путевые заметки, воспоминания, работы по истории образования, применению детского труда, работы посвященные благотворительности, юридическая литература.

Под поведенческой составляющей понимаются формы и способы взаимодействия с ребенком, проявляющиеся:

1. В традиционных для средневековой Руси формах воспитания, обрядовых процедурах, связанных с процессом родов, первыми годами жизни ребенка. Еще в 17 в. сохраняется традиция давать ребенку как минимум два имени: христианское и тайное. Связано это было с поверьем о сглазе, заботясь о благополучии ребенка, родители символически его оберегали [11].

2. В приобщении детей к труду. Дети рано начинали работать с 7-8 лет. Детский труд использовался в кустарном производстве, часто в семейной мастерской, при изготовлении ложек, лаптей, vareжек, так и в промышленном: ткацкое, мебельное, игрушечное производство и т.д. [5]. Использовался их труд и в сфере продаж мелкой продукции [10].

3. В правовом регулировании:

3.1. Судеб сирот. Ребенок оказавшийся без опеки родителей мог найти приют среди жителей общины или в стенах монастыря. Еще одной формой общественной заботы о детях, возникшей в этот исторический период, была благотворительность.

Одной из наиболее влиятельных организаций являлось «Императорское женское благотворительное общество». В начале 19 в. общество устраивало сирот, лишившихся родителей в войне 1812 г., в училища. Постепенно область социальной поддержки расширилась к концу 19 в. были построены пансионаты, школы, детские сады для детей от 5 — 7 лет, санатории [19].

3.2. Способов наказания несовершеннолетних. В проекте 1854 г. возраст малолетних был определен от 10 до 15 лет [15, с. 76-77]. Для малолетних смертная казнь была отменена. За святотатство, убийство, поджоги публично секли плетью и ссылали в монастыри [15, с. 76]. По судебному уложению 1813 г. главы 1, посвященной вопросам смертоубийства наиболее суровое наказание устанавливалось за убийство родителей детьми [2, с. 39]. В случаях неумышленного убийства родителями ребенка «при домашнем исправлении» родителей несли церковное покаяние и могли быть отправлены в монастырь от 1 — 2 лет [2, с. 41]. В проекте существовало понятие безвинного убийства, нанесенное нападавшему обороняющимся. Но, отдельно упоминается, что случай «обороны детей против родителей» не подпадал под категорию безвинного убийства, предполагающего церковное покаяние [2, с. 43].

3.2. Определения положения детей в случае развода родителей (конец 19 в.). Государство заботясь о судьбах детей законодательно запрещало разводы, инициированные желанием одного из супругов вступить в монашество, в семьях имеющих детей раннего возраста, требующих заботы родителей [7, с. 20]. Разрешались разводы в случае неспособности одного из супругов к зачатию ребенка, заражении венери-

ческими болезнями, измены [7, с. 75-76]. Таким образом главной целью семьи было рождение и воспитание ребенка. В случаях развода родителей дети не теряли свои наследственные права.

3.4. Прав наследования. С 1721 г. был принят закон, обязывающий владельца недвижимого имущества оставлять его целиком сыну или дочери, либо кому-нибудь из родственников. При отсутствии завещания имущество переходило в первую очередь старшему сыну, если не было сыновей к старшей дочери [12, с. 213].

3.5. Положение детей каторжников. Ссылка являлась причиной прекращения брака и возможностью последующего замужества, данный закон вступил в силу со времен Петра I. До Петра семья была обречена идти за отцом семейства в места отбытия наказания [7, с. 54]. Значительная часть ссыльных состояла из женщин и детей, добровольно последовавших за главой семьи. По данным 1882-1885 гг. эта категория составляла 23190 женщин и детей из общей суммы ссыльных в количестве 72926 человек [10]. Во время пути в ссылку смертность по большей части затрагивала детей, не способных перенести трудности испытаний.

4. В организации детей с ограниченными возможностями. Попытки создания школ для слепых детей под руководством Гаюи начинаются с 1806 г. Но, в силу бюрократии и слабого финансирования постепенное появление и функционирование школ для слепых и глухонемых детей пришлось на вторую половину 19 в. [1, с. 183].

5. В формах и способах получения образования. В целях расширения образования начиная с Петра I, обучавшегося у Тиммермана математике и военному делу, в России начали приглашать иностранных гувернанток и гувернеров в качестве наставников

[12, с. 155]. В результате реформ Петра I обучение строилось на сословно-профессиональной направленности, ребенок получал профессию своего отца [16, с. 390]. В учебных заведениях активно применялись методы телесного наказания розгами, палкой. Отношение учеников к жестокости воспитания выражалось в грустных семинарских песнях, одна из таких песен называлась «Горе» [16, с. 392]. Уже в это время появляются идеи о необходимости перехода от церковного образования к светскому. Татищев В.Н. предлагал обучать детей грамоте по специально написанным для них книгам и прекратить обучение по церковным [4].

В период правления Елизаветы Петровны продолжают открытия школ. В путевых заметках Барона Августа Гакстаузена сделанных в 50 гг. 18 в., упоминается об училищах для бедных детей, в которых «в России видна потребность в начальных школах» [14, с. 53].

Взятые Екатериной I идеи Руссо и Локка о преимуществах воспитания над обучением изменили систему образования XVIII в. Возможными способами наказания по мнению Екатерины могли служить «обувание ученика в лапти, угрозы отчисления, прислуживание на кухне» [16, с. 399]. По инструкции Владимирской духовной семинарии сечение розгами разрешалось только учеников низших классов [16, с. 405]. Но, полностью систематические телесные наказания в России не были искоренены в плоть до конца XIX в.

Если в 1786 г. при Екатерине I существовало 227 школ, в которых обучалось 14559 учеников [16, с. 451]. То в 1896-97 гг. в одной только Воронежской губернии существовало 1293 школы [20, с. 147]. В 80 гг. 19 в. в среде крестьян из 100 опрошенных 60 человек считали школу лиш-



ней для них — «это дело барское» [20, с. 4]. Не желание отдавать детей в школу в крестьянской среде объяснялось необходимостью дополнительных рабочих рук, дальнейшей не востребованностью и скорой утратой, по завершению обучения полученных знаний.

В XVIII в. образование стало значимой ценностью, люди не достаточно подготовленные не могли занять достойного места в обществе. Большое значение имело моральное поведение учителя, даже при возникновении слухов о слабостях педагога, детей немедленно забирали из под его влияния [8, с. 12].

Когнитивная составляющая выражается в представлениях и знаниях о способах и формах взаимодействия с ребенком. Поведенческая составляющая взаимодействия с детьми, описанная выше, основывалась на знаниях и представлениях о детях эпохи 17-19 в.

Интерес и попытки осмыслить период детства возникает в письменных источниках - автобиографиях с 18 в. Во второй половине 19 в. образ детства отражен в автобиографических повестях Толстого Л.Н., Аксакова С.Т., Гарина-Михайловского Н.Г. В обществе накапливался философский, педагогический, биологический, медицинский опыт, в которых тема детства так или иначе возникала.

Постепенно формировалась детская литература. Дмитриев И.И. вспоминает книги, которые с интересом читал в 70-х гг. 18 в.: «Робинзон Крузо», «Тысяча и одна ночь», «Приключения Маркиза Г.» [8, с. 14]. В среде крестьян конца 19 в. наиболее распространенной была религиозная литература, учебная составляла 11,1 %, сказки 2,4 % [20, с. 52]. Среди всей массы книг, присутствующей на издательском рынке конца 19 в., сказки и детские произведения А.С.

Пушкина, Л. Толстого, Андерсена, Жуковского и лубочные издания составляли 7,6 % [20, с. 76-77].

Эмоциональная составляющая включает настроения, чувства и эмоции как по отношению к детям, так и собственно внутреннего мира детей.

В силу особенностей православной культуры автобиографические произведения были мало распространены, публичное открытие своего внутреннего мира считалось неприличным. Автор, чье детство пришлось на 18 в., так описывает свое отношение: «время первой молодости считают не иначе, как давним сновидением, и стыдились бы сознаться, что об нем помнят» [8, с. 31]. Князь Оболенский ребенок 18 в. в автобиографии описывает основные этапы своей жизни, но тему детства не затрагивает. Одной из причин написания мемуаров являлось желание оставить исторические сведения, участником которых являлся автор [18].

Данный жанр произведений получил свое развитие в России в 19 в. Засодимский, чье детство пришлось на середину 19 в., в своем описании детства эмоционален, описывает тонкие впечатления детства, фантазии возникающие под впечатлением сказок няни: «картина овладевала моим детским воображением» [9, с. 6].

Отмечается суровость методов воспитания детей 17-18 в.: «Весь авторитет родительской власти сводился к страху» [15, с. 66]. Строгость в отношении была свойственна и Европейской культуре того времени. Екатерина I упоминала о пощечинах со стороны ее матери, «интимных, сердечных отношений между нею и ее родителями не существовало» [12, с. 367]. Привычным для детей было и насилие происходящее вокруг. Петр присутствовал при расправе стрельцов с боярами, не проявив страха [12, с. 154]. В 15 лет Дмитри-

ев И.И. из любопытства присутствовал при казни Пугачева И.И. [8, с. 28].

В 40-х годах 19 в. в источниках появляется эмоциональная оценка родителей. Трубецкие так реагировали на смерть своего ребенка: «смерть которого долго составляла неутешительное горе для родителей» [3, с. 35].

Описание отношения к матери в 19 в. проникнуто любовью и нежностью [9, с. 8]. В то время как к отец рисуется отстраненным и холодным «часто недоволен, брюзглив, ворчал на меня... я всегда чувствовал себя как-то неловко, стеснялся» [9, с. 17].

В 18-19 в. в России отношение между отцом и сыном были достаточно строги [8, с. 14]. Ребенок до 5-7 лет оставался на попечении женщин: матери, бабушки, няни. В этом возрасте ребенок считался неразумным и безгрешным. С 7 лет отцы начинали принимать активное участие в жизни детей, а особенно мальчиков. Под руководством отца ребенка отдавали в определенное учебное заведение, подбирали педагогов, контролировали успехи в обучении [8, с. 14].

Вот как описывает Белоголовый Н.А. свое отношение к отцу, человеку достаточно внимательному к своим детям, в возрасте 8 лет: «в силу домашней субординации, расспрашивать не смели, а потому наше детское любопытство было очень возбуждено.» [3, с. 1]. Переход от женского воспитания к обучению в пансионе описывается как травматичный, с преобладанием чувства тоски и горя, навсегда запомнившийся [9, с. 102].

### Заключение

В рассмотренном историческом периоде в России большая часть семейных вопросов уходит из под контроля церкви и законодательно оформляется государством. Сюда

относятся вопросы: презрения сиrot, уголовного права, организации детей с ограниченными возможностями, положение детей после развода родителей и др.

Постепенно увеличивается продолжительность детства. В средневековой Руси возраст окончательного взросления для молодых людей определялся 15 годами, для девушек нижней границей были 12 лет [17]. В 1830 г. законодательно приняты новые сроки вступления в брак, для мужчин — 18 лет, для девушек — 16 лет [6].

Процесс образования постепенно переходил из сферы семейных и церковных задач, по воспитанию ребенка к обязанностям общества, что начинается с реформ Петра I и просветительских работ Екатерины II. К концу 19 в. в среднестатистической деревни половиной от общего числа владеющих грамотой были дети [20]. Среди них большая часть состояла из мальчиков, обучение девочек в школе считалось не выгодным мероприятием [20]. Возникает не существовавший до этого времени прецидент, дети становятся носителями тех знаний, которыми не владели их родители.

Появление автобиографических произведений положило начало раскрытия и изучения образа детства в культуре России. Появляются данные характеризующие эмоциональную жизнь ребенка и отношения к нему ближайшего окружения. Женская половина описывается как заботливая, любящая, балующая; мужская часть характеризуется формальностью отношения к детям, холодностью, безразличием.

Постепенно меняется представление о месте девушки и женщины в обществе. Если главной целью воспитания девочек в школах и пансионах по указанию Императора Николая Павловича являлось: «образованию

добрых жен и полезных матерей семейства» [19, с. 70]. То в конце 19 в. возникла необходимость в получении профессионального образования для женщин и возможность устройства независимой жизни. Создаются курсы для выпускниц пансионов и вольных слушательниц по изучению «бухгалтерии, счетоводства, стенографии, новых языков, обучение на пишущих машинках» [19, с. 191].

### Литература

1. Абрамов Я.В. Новейшие успехи и знания. Популярныe очерки. С.-Петербург: Типография Ю.Н. 1890. — 306 с.
2. Безверхов А.Г. Проект уголовного уложения Российской империи 1813 года: монография / А.Г. Безверхов, В.С. Коростелёв. - Самара: Издательство «Самарский университет». 2013. - 192 с.
3. Белоголовый Н.А. Воспоминания и другие статьи. Москва: Типо-лит. К.Е. Александрова. 1897 — 654 с.
4. Бестужев-Рюмин К. Биографии и характеристики. С.-Петербург: Типография В.С. Балашева. 1882. — 358 с.
5. Воронцов В. Очерки кустарной промышленности в России. С.-Петербург: Типография В. Киршбаума. 1886. — 233 с.
6. Гончаров Ю.М. Городская семья Сибири второй половины XIX - начала XX в. Барнаул: Изд-во Алт. унта, 2002. — 384 с.
7. Григоровский С.П. О разводе. Причины и последствия развода и бракоразводное судопроизводство. Историко-юридические очерки. С.-Петербург: Синодальная типография. 1911 — 341 с.
8. Дмитриев И.И. Взгляд на мою жизнь записки действительного тайного советника. В трех частях. Москва: Типография В. Готье. 1866. — 313 с.
9. Засодимский П. Из воспоминаний. Москва: Типография Т-ва И.Д. Сытина. 1908. — 450 с.
10. Кеннан Г. Сибирь! Пер. д-ра Генр. Руэ и д-ра Алекс. Вольфа С.-Петербург: Тип. М.П.С. (Т-ва И.Н. Кушначев и К). 1906. — 397 с.
11. Костомаров Н.И. Быт и нравы русского народа в XVI-XVII столетиях. - Смоленск: «Русич», 2011. - 512 с.
12. Мякотин В.А. Лекции по Русской истории. С.-Петербург: Типография Р. Голике. 1892. — 468 с.
13. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319 с.
14. Рагозин Л.И. (ред.) Исследования внутренних отношений народной жизни и в особенности сельских учреждений России. Барона Августа Гакстгаузена. Том I. Москва: Типография А.И. Мамонтова и К, Большая Дмитровка. 1869. — 490 с.
15. Тимофеев А.Г. История телесных наказаний в Русском праве С.-Петербург: Типография С.-Петербургской тюрьмы. 1897. — 227 с.
16. Турцевич А. (ред.) Императрица Екатерина II. Сборник исторических статей. Вильна: Типография А.Г. Сыркина. 1904. — 471 с.
17. Филиппова Г.Г., Василенко Е.В. Представления о возрастной периодизации детства в средневековой Руси // Знание. Понимание. Умение. 2014. №3. С. 277-286.
18. Хроника недавней старины. Из архива Князя Оболенскаго-Нелединскаго-Мелецкаго. С.-Петербург: Типография Собственной Е.И.В. Канцелярии. 1876. — 398 с.
19. Шуминорский Е.С. Императорское женское патриотическое общество (1812-1912). Исторический очерк. С.-Петербург: Государственная типография. 1912 — 224 с.
20. Щербина Ф.А. (ред.) Материалы по народному образованию в Воронежской губернии. Составил И. Воронов. Воронеж: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева». 1899. — 710 с.

## Земская власть в России и местная сельскохозяйственная и пищевая перерабатывающая промышленность во второй половине XIX–нач. XX вв.

Рогатко С.А.

Данная статья рассказывает о влиянии земской власти на формирование и развитие основных сельскохозяйственных и пищевых перерабатывающих отраслей во второй половине XIX–начале XX вв. В статье дан анализ земской агрономической организации, показаны просветительские и образовательные начала земской власти, как важнейшего фактора развития местной сельскохозяйственной и перерабатывающей промышленности.

Ключевые слова: земская власть, сельскохозяйственная и пищевая перерабатывающая промышленность

The territorial power in Russia both the local agricultural and pishchepererabatyvayushchy industry in the second half of the XIX head of the XX centuries.

Rogatko S. A

The article in reference tells about the influence of the Local authorities on formation and development of the main farming and foods processing industries in the mid-to-late XIX – beginning XX centuries. It contains analysis of the local agricultural organization and shows outreach and educational features of the Local authorities as an important factor of the local farming and food processing industry development.

Keywords: territorial power, agricultural and pishchepererabatyvayushchy industry

Для того, чтобы правильно определить значение земской власти для развития местных сельскохозяйственных и пищевых перерабатывающих отраслей, необходимо обратиться к основному документу с которого началась земская реформа в России. По словам Б.Б. Веселовского земское Положение 1 января 1864 г. пошло на трех основных принципах[1]: «земское представительство было построено на всеобщем начале, круг деятельности земства был ограничен хозяйственными вопросами, и в этих пределах ему была предоставлена самостоятельность»[2, с.40-41]. Как видим в этом определении имеются три ключевых слова - «всеобщее», «хозяйственные» и «самостоятельность». Свешников М.И. также подтверждая один из этих принципов, между тем говорил об особом статусе земства: «Земские учреждения создавались как бы для заведывания местными хозяйственными интересами... Дела чисто правительственные не считались возможным доверить новым учреждениям; вообще эти учреждения получили такой странный характер положения акционерных компа-



ний и частных учреждений» [3, с. 130]. В принципе Веселовский и Свешников исходили из текста самого Положения, в котором говорилось, что «дела подлежащие к ведению земских учреждений в губернии или уезде по принадлежности суть» относятся «попечение о развитии местной торговли и промышленности» [1, Гл. 1 П. 2. VI]. И далее в документе пояснялось в главе о предметах ведомства и пределах власти земских учреждений, что к ведомству губернских земских учреждений относятся «дела об открытии новых ярмарок и о перенесении или изменении сроков ярмарок существующих» [1, Гл. III. П. 62, II.]; уездные земские учреждения дают «разрешения на открытие торгов и базаров» [1, Гл. III. П. 63, IV]; к ведомству Губернских Земских Собраний относятся: «назначение губернских выставок местных произведений, с целью поощрения местных промыслов» [1, Гл. III. П. 68]. Как видим по закону земские власти должны были проявлять заботу о результатах сельскохозяйственного производства, т.е. об организации торговли пищевыми продуктами, которые производители реализовывали на местных рынках, а также о создании конкурентоспособной атмосферы на местах. К этим полномочиям о торговли и выставках, хотя и косвенно, но также касающихся сельскохозяйственной промышленности, можно отнести полномочия земской губернской власти о народном продовольствии, т.е. о продовольственных капиталах и хлебных запасах на случай различных бедствий, которые находились в ведении Комиссий Народного Продовольствия, Уездных Предводителей Дворянства, Палат и Окружных Управлений государственных имуществ и Удельных Контор [4]. Как видим, что касается статей о продовольственных запасах на различ-

ные непредвиденные случаи земские учреждения должны были взаимодействовать с представителями МГИ и Министерства Уделов на местах.

Из подробного анализа Положения 1864 г. о земских учреждениях выясняется, что прямых законодательных функций о попечении отдельно сельскохозяйственного производства и в целом об аграрной промышленности у земской власти на тот период просто не было. Однако вполне логично встает вопрос: каким тогда образом земская власть разных уровней в лице представителей различных сословий могла влиять и влияла ли на развитие сельскохозяйственных и пищеперерабатывающих отраслей на местах в пореформенное время?

Как уже было сказано заботясь о развитии местной торговли, открытии и попечении выставок различных товаров и продуктов земские власти согласно Положения 1864 г. уже тем самым обязаны были помогать местным сельскохозяйственным производителям: помещикам, крестьянским хозяйствам всех видов, купцам и мещанам сбывать свои пищевые продукты на местных рынках. Не будем забывать, что забота земских властей о земских повинностях как раз и была той одной из главных мотиваций, которая заставляла местные власти в лице нарождающихся земских губернских и уездных учреждений, и даже в каком то смысле волостных общинных собраний искать способы и методы помощи сельскохозяйственному процессу и развитию отдельных его отраслей. В этом как раз и проявлялась та непосредственная самодеятельность и самостоятельность, о которых рассуждали многие деятели земства в 60-80-е гг. XIX вв. Например, деятельность земских собраний по вопросам зем-

леделия, как основной отрасли исходила из решения множества насущных проблем. Как известно нарождающиеся крестьянские хозяйства, которые специализировались главным образом на производстве зерновых культур, волновали с конца 60-х гг. чисто традиционные для пореформенного времени вопросы землеустройства и землепользования, кстати, стоявшие тогда весьма остро в связи со сложностью получения мелкого земельного кредита для покупки земли, арендой казенных, удельных и частновладельческих земель и появлением в 1883 г. Крестьянского Поземельного банка, а также переселенческих вопросов и проблем сельскохозяйственных рабочих. На многочисленных земских собраниях эти вопросы, а также вопросы крестьянских платежей и недостаточности земельных наделов, выдвигались на первый план, оттесняя таким образом, как тогда называли «технические вопросы земледелия», т. е. производственные вопросы земледелия на задний план. Так продолжалось в общем до конца 70-х годов, когда в земских собраниях стали замечаться поворот к непосредственно земледельческой отрасли с точки зрения техники крестьянского хозяйства. Этому способствовало несколько причин. Во-первых к этому времени обнаружился кризис крестьянского хозяйства и его довольно быстрый упадок. Земские деятели вначале продолжали думать, что во всем виноваты коренные проблемы - обременительность платежей и малые земельные наделы. Однако позже земские деятели из числа дворян стали понимать, что «обеднение крестьян, разрушение их земледельческого хозяйства вредно отзываясь на культуре частных имений» [5, с. 131]. Сознание, что частновладельческое и крестьянское хозяйства связаны

многочисленными нитями общего интереса ( в отношении сбыта продуктов, обработки земли, а следовательно и в отношении техники крестьянского хозяйства ) постепенно начало проникать в руководящие сферы земских учреждений. Во-вторых фискальная и таможенная политика правительства все более и более объединяла различные слои земледельческих хозяйств всех сословий и заставляла уже не так пассивно относиться к крестьянскому земледелию. К этому надо добавить и развившийся сельскохозяйственный кризис в конце 70-х гг. под влиянием конкуренции на мировых хлебных рынках, который достиг своего апогея к середине 90-х гг. и как следствие резкое понижение хлебных цен в 80-е гг. Все это заставило земство искать формы и методы работы по выведению земледелия на новый уровень.

Одной из первых форм земской работы земледельческой и других отраслях явилось земская агрономическая организация, которая стала появляться на местах в конце 70-х гг. В 1876 г. на обсуждение земских собраний был разослан Императорским Московским Обществом сельского хозяйства (ИМОСХ) проект агронома и публициста М.В. Неручева « О мерах к распространению сельскохозяйственных знаний и улучшению земледелия» [5, с. 132]. Агроном, педагог В.Э. Брунст подытоживая в 1910-е гг. становления агрономической земской организации отмечал, что при создании и развитии этой организации на местах важны следующие факторы: степень развития народного образования, наличие средств у земства для агрономической организации, уровень агрономического персонала, работа агронома с общественностью на коллегиальной основе ( совещания, со-



веты, комитеты, комиссии, консультации, и т.д.), передвижение агрономов по местности, специализация земской агрономии по отраслям [6]. В 1896 г. всего коллегияльных сельскохозяйственных и экономических советов, комитетов и комиссий были образованы при 127 уездных и 20 губернских земских управах [7]. О создании комиссий в этой сфере известный аграрий Шатилов писал, что «деятельность подобных комиссий должна состоять: 1) в собирании сведений о земледелии и приведения их в такой порядок, чтобы легко было составить общие выводы; 2) на них лежит обязанность устройства выставок, указаний на всякий успех, поощрение которого могло быть вызвано подражание всякого хозяев; 3) они должны стараться о распространении сельскохозяйственных знаний в народе и об образовании наибольшего количества второстепенных деятелей, - практическим обучением молодых людей у лучших хозяев и мастеров; 4) комиссии наблюдают об устройстве мер к отвращению общественных бедствий; 5) наконец, им принадлежит инициатива объявлять перед правительством о всех нуждах перед правительством и т.д.» [5, с.151]. Начиная с 1876 г., когда в Усманском земстве (Тамбовской губ.) по инициативе гласного Г.Б. Бланка была организована «хозяйственно-промышленно-торговая комиссия для обсуждения вопросов, могущих служить развитию земского дела» [8, с.169] Однако на этом дело и остановилось. Затем в уже в 1885 г. возникла «продовольственно-экономическая комиссия» Казанского губернского земства, которая также просуществовала не долго. В это время по инициативе МЗ и ГИ вопрос о создании различных хозяйственных комиссий и комитетов стал, так сказать модным, и земства спе-

шили учредить организацию, не даваясь даже мыслью, а каковы должны быть задачи совета, и при каких условиях он мог бы нормально функционировать.

Впрочем, благодаря развивающейся в стране земской агрономической организации в глубинках появлялись и работали такие организации, как, например, институт сельскохозяйственных волостных старост или младших помощников агрономов. Об основных методах работы земских уездных агрономов Брунст напоминал, что не надо «ждать хозяина, а идти к нему; не ждать вопроса, а добиваться того, чтобы выслушали, заинтересовались, а затем и применили то, что агроном советует - такова задача земского агронома. Проповедник и учитель, а в последующей стадии организатор...» [6, с.130]. И далее Брунст констатировал, что «Тип организации, как первоначальной, так и существующей, общеагрономический, а не специальный. Лишь постепенно земства переходят к развитию, и притом во вторую очередь, специальных отраслей хозяйства в отдельности и специального персонала. Существенный шаг в развитии вышеуказанного типа земской организации, который мы называем общеагрономическим, был сделан при переходе от уездной организации к участковой» [6, с.130]. Поэтому Брунст предлагал для участковых агрономов не только «просветительские» формы и методы работы, но и «показательные», а именно: полевые работы на участках, севооборотах, отдельные опыты, показательные работы в садах, на огородах, на пасеке, птичнике и т.д. А также внедрении соревновательных форм: премий, конкурсов и выставок. При этом вся деятельность участковых агрономов работы во многих местах пере-

секались с идеями земской кооперации и участковой агрономии. То есть, если в крестьянское хозяйство поступал производственный кредит (частный или кооперативный) гарантией успеха такого земледельческого производства должна была быть деятельность участковых агрономов в виде своевременной, качественной помощи.

Начиная с 90-х гг. по результатам работы многих земств возрастало и финансовое обеспечение земской агрономической организации в России. Достаточно сказать, что сумма земских ассигнований на сельскохозяйственные мероприятия, включая затраты на агрономический персонал, оборотные средства, на земские склады и оборотные кредиты начиная с 1895 г. возросла с 678 000 руб. до 20 531 000 руб. в 1910 г. Количество земских агрономов увеличилось с 1 человека в 1877 г. до 422 агрономов в 1905 г. [6, с.327]. Таким образом, деятельность земской агрономической организации начиная с конца 70-х гг. XIX в. и вплоть до 1917 г. не взирая на все общие издержки, недочеты и порой формальное отношение некоторых агрономов к своим обязанностям показала, что русская земледельческая отрасль благодаря этой безусловно важной помощи получило в дальнейшем достойное развитие приблизившись по многим показателям к общемировым практикам и стандартам.

Немаловажную роль играло земство по распространению сельскохозяйственных орудий и семян, которое началось со второй половины 60-х гг. XIX в. сразу же после известной земской реформы. Первенство в этой деятельности принадлежало Вятским и Пермским земствам. Именно Глазовское уездное земское собрание Вятской губ. в 1870 г. по-

становило поручить управе выпустить земледельческие орудия на сумму 600 руб. и разместить их в селениях бесплатно. Однако из этой суммы на орудия (закупку сеялок и молотилок) было истрачено только 220 руб., а остальное решено было потратить в 1873 г. на выписку семян льна и на машины по его обработке [9, с.180]. Но только с 1875 г. Глазовское уездное земское собрание стало выделять почти ежегодно на покупку семян для раздачи крестьянам с обязательством возвратить полученное количество семян. Впоследствии Глазовское земство стало продавать семена по стоимости выписки, т.е. довольно дорого. Подобные первые шаги в этом деле, которые разве что можно было назвать «просветительскими», были сделаны и в других губерниях. Что касается распространения машин и орудий, то делалось это в 70-80-е гг. либо по собственной инициативе земства, либо по заявкам желающих сельских хозяев. При каждой управе таким образом постепенно образовывался склад. В 1887 г. вятское уездное земское собрание решило, что управа должна продавать улучшенные машины и орудия, главным образом сложные и ценные, в основном не отдельным лицам, которые бы стали извлекать из них выгоды, отдавая их аренду беднейшим крестьянам, а целым селениям или товариществам домохозяев. Такая практика применялась и в других земствах. Однако системную основу это направление получило только в 90-е гг., когда получило развитие агрономическая земская организация. Именно тогда появляются земские склады, как реальный механизм по внедрению в земледелие самых насущных и передовых средств производства. До издания закона 1895 г. о мелком кредите земские сельскохозяйственные



склады находились в непосредственном заведывании земских управ и обслуживали кредитом в основном единоличных заемщиков [10]. При этом способе управления складами для направления их деятельности не требовалось особенных регламентаций и сама техника торговых операций в складах и их отчетность укладывались в рамки обычных земских предприятий. С открытием же учреждений мелкого кредита деятельность земских сельскохозяйственных складов резко изменилась. Многие земства заведывание своими складами поручали кассам мелкого кредита, а они в свою очередь привлекали в качестве сотрудников по перепродажи населению земледельческих машин и различных хозяйственных товаров сельские кооперативы. То есть по существу практика, когда земский склад в 70-е - нач. 90-х гг. XIX в. являлся чем-то наподобие «благотворительной» земской организации ушла в прошлое. Она конечно на первых порах сыграла свою роль в пропаганде и распространении различных передовых земледельческих средств производств. Но далее коммерческая сторона вопроса, что называется, в реальной жизни земства взяла верх.

В конце 80-х гг. земство старалось преодолеть разрыв осенних и весенних хлебных цен для сельских хозяев. Поэтому неоднократно в торговых и земских кругах поднимался вопрос об учреждении так называемых варрантных (от слова «варрант» - квитанция) (товарных, зерновых) складов, которые появились у нас из Англии [11]. Сущность их деятельности состояла в том, что расписки, квитанции, которые выдавала администрация складов за обычное вначале хранение товаров, главным образом, сезонного урожая зерна, затем в последствии становились кре-

дитными документами и переходили среди торговцев из рук в руки, становясь на бирже вроде своеобразных денежных знаков. Их можно было заложить в банках или обменять на деньги. Основным тормозом в России среди земства в создании варрантных складов являлся фактор отсутствия взаимного кредита всех вкладчиков. То есть в русском земстве в отличие от европейских муниципальных образований фактор посреднического торгового доверия был еще значительно низок. Это обуславливалось разрывом между земледельческим классом и увеличивающейся капитализацией торгово-посреднического слоя, который всячески стремился нажиться на первых. Земские организации и в том числе склады призваны были как раз устранить этот разрыв участвующий с каждым десятилетием.

Возвращаясь к теме агрономической земской организации, напомним, что также одной из основных задач являлось способствовать развитию всех видов сельскохозяйственного производства. В постановлении Тамбовского губернского земства за 1894 г. говорилось: «Целью агрономической организации должны быть не только технические улучшения в области земледелия, но и вообще возвышение доходности земли путем улучшения во всех отраслях сельского хозяйства» [5, с.174].

Несомненно, из многогранной деятельности земских организаций следует отметить вопросы, которые решало земство в развитии местного скотоводства. Известно, что в 60-90-е гг. среди специалистов-аграриев трудно было кого удивить слабосилием нашей рабочей лошади, низкой молочностью среднестатистической русской коровы, малым получением шерсти с обычной овцы,

средней мясистостью крупного рогатого скота и т.д. Поэтому одной из задач земской агрономической организации являлось способствовать развитию травосеяния и введение в севооборот корнеплодов, увеличивая таким образом кормовую базу среднестатистических крестьянских хозяйств. Все разнообразие земских мероприятий по улучшению скотоводства можно группировать в следующем порядке:

1) устройство земских случных пунктов; 2) содействие устройству казенных случных пунктов; 3) аренда племенных производителей у частных лиц для общего пользования; 4) раздача племенных животных отдельным хозяйствам или крестьянским обществам на разных условиях; 5) выдача ссуды частным лицам и крестьянским обществам на покупку племенных животных; 6) устройство племенных рассадников; 7) организация выставок животноводства.

Как видим в этих мероприятиях земства прослеживалась одна мысль: предоставить населению возможность пользоваться улучшенными производителями, как в крупном животноводстве, так и в остальных направлениях: коневодстве, свиноводстве, овцеводстве и пр. В 1883-88 гг. была проведена первая компания по предоставлению главного управления государственного конезаводства и местными конезаводами таким губернским и уездным земствам, как Вятское, Крестецкое (Новгородской губ.), Владимирское, Грайворонское, Екатеринбургское, Курское, Московской, Кунгурское (Пермской губ.) производителей иностранной породы. Кроме этого этим и другим земствам были отданы производители быки симментальской и других иностранных пород [12]. Некоторые земства, например Епифанское (Тульской губ.) по-

купало племенных быков на средства МЗ и ГИ. Свободное территориальное распространение земских случных пунктов в начале XX в. встречалась в 78 уездах 25 губерний [13].

Среди земских мероприятий по улучшению сельскохозяйственных отраслей кроме земледелия и скотоводства следует указать: 1) мероприятия по развитию садоводства, виноградарства, огородничества, пчеловодства и шелководства; 2) по устройству маслодельных заводов, льнообделочных и льноочистительных пунктов; 3) мероприятия по борьбе с вредителями сельского хозяйства; 4) по ирригации и осушению болот; 5) мероприятия по лесоразведению и облесению песков и оврагов и 6) по организации метеорологических наблюдений. Из всех перечисленных отраслей, которые с 1870-х по начало 1900 гг. не получили значительного развития и в большинстве случаев имели эпизодический, бессистемный характер можно все-таки выделить некоторые мероприятия по отдельным отраслям, в которых земство добилося ощутимых результатов. Например мероприятия по развитию садоводства и огородничества, которые относились в то время к «специальным культурам и техническим сельскохозяйственным производствам». Главными из них были учреждение в конце XIX в. школ садоводства, огородничества и пчеловодства, а также школ садовых рабочих. В конце 80-х и в начале 90-х гг. XIX в. земства направили свою деятельность на устройство курсов садоводства и других форм обучения для народных учителей, а также устройством при школах огородов и садилов. Хотя первые при школах сады и огороды появились еще в 1881 г. в Московской губ. по инициативе Общества любителей садоводства. Верейское земство ус-



троило в 1884 г. огороды почти во всех школах. Всего в Московской губ. огороды при школах были устроены в 1890 г. в 9 уездах при 41 школе [5, с.217]. Эти земские «увлечения» достаточно быстро прошли и по словам Б.Б. Веселовского «не оставив после себя почти никаких следов» [5, с.217]. Главным образом по причине образовательного, а не промышленного характера этих мероприятий.

До середины 90-х гг. случайные земские «ассигновки» для поощрения садоводства и огородничества, которые как правило передавались сельскохозяйственным обществам, встречались у 4 губернских (Бессарабского, Новгородского, Саратовского и Таврического) и 18 уездных земств [5, с.217-218]: Мещовского, Ямбургского, Горбатовского, Константиновоградского, Симферопольского, Тираспольского, Екатеринославского, Красноуфимского, Одесского, Екатеринославского, Новомосковского, Александровского, Мариупольского, Псковского, Острогожского, Курского, Волдайского и Сорокского. Как видим, главным образом уезды Юга и Юго-запада России. Примерно такой же случайный характер носили ассигновки для развития виноградарства, виноделия, табаководства и хмелеводства, а также пчеловодства. Эти мероприятия были направлены как правило на организацию опытных питомников, закупку семян и саженцев, инструментов, на борьбу с вредителями растений и т.д. С середины 90-х гг. земства кроме организации специальных школ, стали создавать институт инструкторов по виноградарству, виноделию, пчеловодству и т.д. Всего подобного рода специалистов в 1904 г. имели 37 земств, из них 34 уездных. Также инструктора по огородничеству, садоводству и пчеловодству имели в губернские земства:

Вятское и костромское в 1898 г. и Калужское с 1904 г. Наибольшее количество инструкторов приходилось на Херсонскую, Самарскую и Вятскую губ. С целью объединения деятельности инструкторов, а также вообще деятелей по этим отраслям земства организовывали съезды. Так, например в 1903 г. состоялся съезд пчеловодов в Курской, а в 1904 г. в Самарской губ [5, с.219].

По мнению Веселовского меньшее развитие среди сельскохозяйственных отраслей получило маслоделие. Он считал, что в данном случае сказалось влияние «неудачного опыта 70-х гг. с артельными сыроварнями» [5, с.219]. Веселовский в своем труде прямо намекал на якобы неудавшийся опыт артельных сыроварен, которые организовывал в Тверской губ. в 60-е гг. родоначальник молочного хозяйства в России Н.В.Верещагин благодаря поддержке МГИ и ИВЭО. Не последнюю роль в этой истории сыграло Тверское земство. Благодаря поддержке гласных А.Н.Толстого, П.А.Кисловского, князя Б.В.Мещерского, П.А.Бакунина и др., которые противостояли нападкам на Верещагина в прессе со стороны дворян, членов ИВЭО Баталлина и Кардо-Сысоева, доказывавшие бесполезность мероприятия и его экономическую несостоятельность, земское собрание все-таки поддержало начинание Верещагина, субсидировало в 1866 г. на учреждение артелей в отчетное распоряжение губернской управы 3000 руб. [12, с.1534]. Возражая против соображений Кардо-Сысоева о дорогом обходящихся ИВЭО и Тверскому Земству молочных продуктов Толстой доказывал, «что нельзя в новом с большою будущностью деле все издержки на распространение его возлагать на количество произведенных продуктов, общество и земство на деле

того воспользовалось честным трудом Верещагина, чтобы дешево произвести сыр и масло Видогожской сыроварни» [14, с. 112-113]. На заседании Тверского Земства Толстого поддержали многие, в том числе Председатель гласный князь Б.В.Мещерский, который «вместе с членами Управы осматривал на месте Видогожскую сыроварню и может засвидетельствовать, что она доставляет большие выгоды участвующим в ней крестьянам, что видно из книжек представленных ими. Все крестьяне сами высказывают тоже, что сыроварня доставляет им большие выгоды. Управа также видела счетные книжки другой сыроварни в Великосиль Бежецкого уезда от каждой коровы получается прибыли от 12 до 15 руб. За исключением прокормления самой семьи и расходов производства» [14, ЛЛ. 112-113]. Таким образом, артельное сыроварение, по словам князя Мещерского, «составляет совершенно новый источник дохода, и кроме того крестьяне приучаются правильному уходу за скотом. Гласный П.М.Коряхин заявил с своей стороны, что «ему известна также одна сыроварня устроенная г.Верещагиным. Участвующие в ней получили до 16 руб. дохода с коровы и все выражали, что они совершенно довольны этим делом» [14, ЛЛ. 112-113.]. Гласный А.Бакунин указывал «на выгоду приносимую артельными сыроварнями в том отношении, что у нас будут свои знающие и хорошие сыровары и не придется с большими издержками выписывать из-за границы. Он также просил выдать Верещагину «из ассигнованных уже на сыроварни 3000 руб. безвозвратно 300 руб. на разъезды...» [14, Л. 114]. За это высказались и другие члены Тверского Земства: гласные Трубников, Чаплин, а гласный Шиманский просил

«произвести Губернской Управе осмотр складов и вообще составить подробный доклад о ходе сыроваренного дела» [14, Л. 114]. В результате была образована Комиссия Земства в составе князя Б.В.Мещерского, гласных П.А. Кисловского и П.А.Бакунина, которая и произвела ревизию Петербургского склада артельных сыроварен, на которую как раз и ушла большая часть земских субсидий. Нет надобности здесь приводить все расчеты относительно деятельности Петербургского артельного склада по реализации масла и сыра, выделения средств на ссуды артельщикам, инвентарь и пр. Из отчета склада артельных сыроварен в С.Петербурге за первое полугодие 1869 г. [15] видно, что если разделить чистую прибыль склада 623 р.79 с коп. [14, ЛЛ. 136-137] на общее число сыроварен 14, то получится примерно 44 руб. 55 коп. на каждую, или 7 руб. 42 коп. в месяц, учитывая что месячный расход на сыроварню по данным за март 1867 г. не превышал 15 руб. сер. [14, ЛЛ. 43-44]. Это не высокий результат для того времени не смотря даже на зимне-весенний период, учитывая возвращения артелями 5% по ссудам земству, разъезды основателя всего дела Н.В. Верещагина в Голштинию для изучения молочного дела, обучение его учеников и прочие непредвиденные расходы самих сыроваров. При этом заметим, что из ассигнованных 3000 руб. тверским земством - 2000 руб. шли на содержание склада и ссуды под залог сыра и масла. При этом чтобы склад мог себя содержать, он должен был бы повышать цены на продукцию на 5%. И хотя продажи увеличивались, склад не мог полностью себя обеспечить. То есть теоретически рассчитанный складом капитал так и не образовывался. А при этом Верещагин уже снова про-



сил губернское земство выделить ему еще 7500 руб. из особого продовольственного земского капитала для выдачи ссуд организуемому в Москве обществу на паях для развития артельного сыроварения. В свою очередь земская Комиссия доложила собранию, что дело по Петербургскому складу ведется в «совершенном порядке», торговля усиливается и небольшие средства губернского земства принесли желаемые плоды. В виду этого она предложила гарантировать Государственному Банку своевременный возврат под наличный товар в складе 5000 р., что и было утверждено губернским собранием в 1869 г. [12, с.1536]. То есть Верещагин и артельщики практически действовали по принципу экономической пирамиды, создавая все больше и больше предприятий в Ярославской, Вологодской, Костромской губ. которые рассчитывая на земскую помощь, сами по существу с трудом сводили концы с концами. Непродолжительная по меркам отраслевого развития история со складом артельных сыроварен Тверской губ. в Петербурге показала, что артельное сыроварение могло существовать на основе не только энтузиазма Верещагина, земских чиновников и других заинтересованных помещиков. Основную роль в этом процессе должны были сыграть крестьянские хозяйства. Однако в это время они еще отставали от помещичьих хозяйств, где явно прослеживалась рука образованных управляющих. Но все-таки из явно нерентабельного проекта по развитию артельного начала в молочном производстве, Верещагин смог сделать новое начало во всей отрасли. Тем самым он в переломные 60-70-е гг. XIX в. смог разбудить ту дремавшую энергию среди крестьян, которая с каждым десятилетием затем прино-

сила ощутимые плоды в сфере всего молочного производства.

Однако критики этого периода в лице Веселовского Б.Б по истории взаимоотношений земства и сельскохозяйственных отраслей считали, что после неудавшегося опыта в 60-70-е гг. земские собрания в 80-90-е гг. не спешили поддерживать маслоделие и сыроделие. На этот путь поощрения артельного маслоделия стало лишь Пермское земство. Земство само решило создавать молочно перерабатывающие предприятия. Раньше других в 1893 г. маслодельный завод организовало Крестецкое земство Новгородской губ. С начала 1900-х гг. устроили две маслодельни Вятское губернское земство: одну в Уржумском уезде, а другую - в г. Орлове с двумя отделениями. В 1902 г. на эти заводы Вятским земством было истрчено 8841 руб., а получено от продажи продуктов 8356 руб. [5, с.219]. В 1900 г. наибольшее участие в деле организации маслоделия, и в том числе артельного принимали земства вятское, Олонечское и Пермское, которые в 70-х гг. находились в стороне от этого дела. И наоборот, те земства, которые ранее субсидировали маслодельные артели, в начале XX в. уклонились от этих проектов. Так, например, когда съезд молочных хозяев в Ярославле в 1899 г. обратился с соответствующим предложением к северным земствам, в 1900 г. Вологодское, Ярославское и др. решили воздержаться от устройства маслоделен [5, с.220]. Практика показывала земству, что необходимо организовывать молочную переработку на широких началах и в тоже время без убытков от предприятий. Например, агрономический съезд в Вятке в 1901 г. высказался за устройство маслоделен лишь начиная с 15 тыс. пуд. молока. То есть земство таким образом выступало

за увеличение молочного дойного стада, которое могло быть увеличено лишь благодаря развитию крестьянского молочного хозяйства. Идя по этому пути земства могли организовывать целую систему предприятий - ряд крупных заводов с отделениями, которые служили бы источником земских доходов.

Кроме устройства маслоделен и выдач на их организацию ссуд, участие земств в данной отрасли выразилось в приглашении штата инструкторов маслоделия. Таких инструкторов имели: Вятское губернское земство - с 1898 г., Пермское губернское - с 1903 г. - 3 и Камышловское уездное - с 1903 г.

Подытоживая этот раздел можно сказать, что влияние земской власти всех уровней на развитие сельскохозяйственных и пищеперерабатывающих отраслей на местах начиная с 60-х XIX в. в общем основывалось на просветительских и образовательных началах. Производственно-экономическая сфера уходила на второй план. Земские собрания поддерживали тех производителей и в тех сельскохозяйственных отраслях, которые могли бы реально повлиять на благосостояние местного населения. Организовывая агрономическую помощь в виде агрономов, волостных помощников, инструкторов, а также сети земских учреждений, опытных ферм и участков, питомников, складов, выставок и т.д., субсидируя школы, училища и курсы, земство по сути наравне с сельскохозяйственными обществами, съездами и волостными сходами решала задачи местной агропромышленной интеграции, без которой не возможно формирование и развитие любой отрасли в любом регионе, связанной с пищевым продовольствием.

### Литература

1. ЗПСЗ. Т. XXXIX Ч.1. № 40457. - Января 1. Высоч. утв. Положение о губернских и уездных земских учреждениях.

2. Б.Б.Веселовский. Децентрализация управления и задачи земства. / Юбилейный земский сборник. СПб., 1914. С.40-41.

3. Свешников М.И. Основы и пределы самоуправления : Опыт критического разбора основных вопросов местного самоуправления в законодательстве важнейших европейских государств : (С прил. стат. табл., содержащих данные о составе земского представительства в 34 губерниях России.) СПб., 1892. С. 130.

4. ЗПСЗ. Т. XXXIX. Ч.1. №40458. - Января 1. Высоч. утв. Временные Правила о земских учреждениях по делам о земских повинностях, народном продовольствии и общественном призрении. Гл. II.

5. Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. Т. II. СПб., 1909. (Цитировано по «Сборнику статистических сведений по Московской губ. 1880 г.»)

6. Брунст В.Э. Земская агрономия. // Юбилейный земский сборник. СПб., 1914. С.324-341

7. Справочный указатель земских сельскохозяйственных учреждений ( по сведениям на 1896 г.), СПб., 1897. С.4.

8. Сазонов Г.П. Обзор деятельности земств по сельскому хозяйству (1865-1895) Т.1. СПб., 1896. С. 169.

9. Абрамов Я.В. Что сделало земство и что оно делает. (Обзор русского земства). СПб., 1889. С. 180.

10. ЗПСЗ. Т. XV. № 11756. - Июня 1. Высоч. утв. Положение об учреждениях мелкого кредита.

11. Гефштеттер И. Земские зерновые склады, как учреждение кре-

дитное и посредническое. Чернигов., 1888.

С.2-3

12. Сазонов Г.П. Обзор деятельности земств. Т. III. СПб., 1896. С.1501-1602.

13. Березов Ф.А. Земские мероприятия по улучшению скотоводства. Саратов, 1904. С.3.

14. РГИА. Ф.91. Оп.1 Д.349. ЛЛ.112-114.

15. К протоколу 8 декабря 1869. Доклад Комиссии по поводу отчета об артельном сыроварении. // Журналы заседаний Тверской губернского земского собрания в декабре месяце 1869 г. Тверь., 1870. С.280-281.

## Современная германская и российская историография о причинах популярности Германии в качестве страны обучения среди российских студентов в конце XIX – начале XX вв.

Рогозин А.А.

В статье исследуются причины академической миграции из России в Германию на рубеже XIX – XX вв. Автор, опираясь на труды немецких и отечественных ученых, указывает на многообразие факторов, послуживших поводом для поездок российских студентов в Германию. Ключевые слова: академическая мобильность, научные связи, высшие учебные заведения, Россия, Германия, XIX – XX вв., образование, студенчество.

Modern German and Russian historiography about reasons of the popularity of Germany as the country of study among Russian students in the late XIX - early XX centuries  
Rogozin AA

The article investigates the causes of academic migration from Russia to Germany at the turn of XIX - XX centuries. The author, based on the works of both German and Russian scientists, indicates the variety of factors that give rise to numerous trips of young people from the Russian Empire to Germany.

Key words: academic mobility, scientific communications, higher education institutions, Russia, Germany, XIX - XX centuries, education, students.

### Введение

Обоснование темы. С подписанием Болонской декларации 19 июня 1999 года началась новая эпоха в процессе создания единого европейского пространства высшего образования. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г., что предоставило российским студентам возможность беспрепятственно обучаться в зарубежных университетах. Германия всегда являлась и продолжает являться одним из приоритетных партнеров России в сфере академического сотрудничества. Сегодня более трети россиян, обучающихся за границей, учатся именно в ФРГ (1). Экскурс в историю наших контактов может способствовать более глубокому их пониманию и всесторонней актуализации двусторонних связей в сфере науки и образования.

Обзор литературы. В настоящее время проблемой причин обучения российских студентов в Германии на рубеже XIX – XX вв. серьезно занимаются очень немногие отечественные исследователи (2). Отдельные аспекты этой проблемы в том или ином



виде затронуты в некоторых статьях, опубликованных в российских научных журналах в последние несколько лет (3).

Вместе с тем, ограниченное количество отечественных исследований, не охватывающих или же только лишь косвенно затрагивающих комплекс вопросов, связанных с проблемой российского студенчества за рубежом в конце XIX – начале XX вв., позволяет судить об общей неизученности данной темы и необходимости обращения к опыту зарубежных ученых.

Цели и задачи исследования. В статье предполагается сопоставить взгляды российских и немецких ученых на многообразие причин популярности Германии в качестве страны обучения среди российских студентов в конце XIX – начале XX вв. с целью выявления специфики и особенностей германской историографии проблемы.

### Исследование проблемы

В немецкой историографии к настоящему времени сложилось устойчивое мнение, что молодые люди из Российской империи обучались в Германии в конце XIX – начале XX вв., в основном, потому что, как метко выразился восточногерманский ученый Бото Брахман, «условия отбора в российские университеты были чрезвычайно жесткими, количество принимаемых студентов ограничивалось по таким признакам как национальность и сословная принадлежность, чего не наблюдалось в университетах Германии» (4).

Х.Р. Петер согласился с Б. Брахманом в том, что причина миграции заключалась в специфичности образовательной политики российского правительства. «Существовала двухуровневая система, в которой гимназии и университеты были доступ-

ны лишь элите: дворянству и чиновничеству. Средние же школы и высшие технические заведения были доступны менее знатным слоям общества. При этом была ограничена студенческая мобильность. Молодые люди могли перейти из гимназии в высшую техническую школу, но из общеобразовательной средней школы попасть в университет было практически невозможно» (5).

Х.Р. Петер упоминал также о бюрократизации университетского руководства, монотонном образовательном процессе, стремлении студентов «получить образование не столько для саморазвития и продолжения научной деятельности, сколько для обретения вождельного диплома с последующим определением на государственную службу» (6).

Существовали национальные и конфессиональные барьеры при зачислении студентов в университеты. «Члены национальных меньшинств, к коим относились, в том числе, поляки и немцы, с большим трудом могли поступить в российские университеты. Проблема усугублялась тем, что российское правительство проводило политику «русификации» университетов в Тарту, Варшаве, Риге и других областях. Особенно жесткой политика дискриминации была по отношению к евреям. Их допускали в высшие школы и университеты в два раза реже, чем студентов остальных национальностей. Их количество в университетах страны не должно было превышать следующих цифр: 3% в Москве и Санкт-Петербурге, 5% за пределами зон поселения евреев, и 10% в пределах этих зон» (7).

Больше всего причин уехать из Российской империи и обучаться за границей имели еврейские и польские студенты. «Эти две группы молодых людей, вместе с их товари-

цами из Прибалтики, имевшими немецкие корни, составляли большинство российскоподданных студентов в Германии» (8), - писала Т. Хайдборн.

Отметили немецкие историки и тот факт, что до начала 20 века вопрос о женском образовании не стоял на повестке дня образовательной политики, проводимой российским правительством.

Исследования И. Пискер посвящены российским студенткам в Швейцарии и Германии. Автор пришла к выводу, что «в связи с низкими темпами развития законодательства в области женского образования в России, российские девушки, устав ждать каких либо существенных послаблений, превратились в авангард высшего женского образования в Европе во второй половине XIX – начале XX вв» (9).

К. Вайль указала, что «женщины стали регулярными студентами в Прусских университетах задолго до зимнего семестра 1908-1909 гг., когда число русских девушек в германских университетах достигло пика за все предшествовавшие годы. Во Фрайбурге российские студентки обучались с лета 1901 г., в Тюбингене с летнего семестра 1904 г., в Мюнхене с 1905 г.

Число студенток из Российской империи было настолько велико, что, к примеру, в Гессене в период с 1910 по 1911 гг. российские девушки составляли более половины обучающихся женщин» (10).

На большое количество российских женщин в университетах Германии косвенно указывают данные, предоставленные в своей работе Т. Маурер. По ее мнению, Геттингенский университет пользовался особой популярностью среди российских девушек. «Среди 8 женщин, получивших степень доктора наук в течение

30 лет перед началом первой мировой войны, 5 были русскими» (11).

Примечателен еще один случай, описанный С. Глитш. В Геттингенском университете «под руководством известного германского химика Фридриха Вёлера защитила докторскую диссертацию в 1874 году Юлия Лермонтова - первая женщина, получившая степень доктора - пионер женского образования» (12).

Й. Баур в своей монографии «Российская колония в Мюнхене в 1900-1945 гг.» писал о том, что не только политика дискриминации приводила к тому, что сотни и даже тысячи молодых людей из России ежегодно уезжали за рубеж. «Проблема заключалась и в крайне консервативной образовательной политике российского правительства. После убийства Александра II в 1884 году был принят новый реакционный университетский устав. По уставу студенчество и профессура должны были быть подвергнуты жесткому дисциплинарному контролю в целях предотвращения всякого инакомыслия. Пик реакционной политики в отношении университетов пришелся на период министерства Дмитрия Андреевича Толстого. Но чиновникам так и не удалось решить проблему политизации российского студенчества. С февраля 1899 г. начались студенческие забастовки сначала в Петербурге, а затем и в других промышленных центрах страны. До 1905 г. российские университеты и высшие школы время от времени сотрясались от студенческих протестов» (13).

На желание наших соотечественников обучаться в Германии повлияло также то обстоятельство, что «экономика Российской империи в начале XX века активно развивалась и требовала все больше и больше квалифицированной рабочей силы. Это,



вкупе с высокими образовательными стандартами Германии, приводило к тому, что огромное количество молодых людей из России ехало получать образование именно в эту страну» (14).

Конечно, определенную роль играли и заниженные требования для иностранцев при поступлении в университеты Германии. Так, Т. Маурер особо отмечала тот факт, что «условия поступления российских студентов в Гёттингенский университет были гораздо либеральнее, чем условия поступления немцев туда же. Неоднократные попытки ужесточения вступительных условий для иностранцев, в целом, не дали положительного результата, поскольку вступительные испытания для немцев и абитуриентов из России признавались равнозначными ввиду отсутствия точного соответствия между образовательными системами Российской и Германской империй» (15).

Строго говоря, немногие отечественные ученые занимались проблемой причин обучения российских студентов в Германии в последние двадцать лет. Среди известных фамилий можно назвать только А.Е. Иванова, Я.Н. Щапова, А. Ю. Андреева. В своих исследованиях они неоднократно упоминали факт отсутствия какой-либо статистической информации в российских архивах вследствие того, что «ни одно из государственных ведомств дореволюционной России не вело учет наших студентов, обучавшихся за рубежом» (16).

Начавшись как поездки государственного значения, путешествия молодых людей в Европу с целью получения образования в эпоху правления Екатерины II претерпели существенные изменения. Именно в этот период у российского дворян-

ства появилось «осознанное желание дать детям европейское университетское образование, причем внеотносительно возможности применить его напрямую на службе, но именно как элемент воспитания просвещенной личности» (17). Это была «золотая пора» русского студенчества за границей, поскольку масштабы этого движения были превзойдены лишь на рубеже XIX – XX вв., однако, по уже совсем другим причинам.

Главным фактором, побудившим российскую молодежь в конце XIX в. учиться в Германии, А.Е. Иванов назвал несовершенство системы высшего образования в России. «Российская империя отставала от Европы по количеству высших учебных заведений, не отличалась гибкостью и приспособленностью к современным реалиям всей системы образования» (18).

В. Р. Лейкина-Свирская отметила, что одной из причин отъезда за рубеж российской молодежи стали беспорядки внутри страны в начале столетия, когда «высшая школа стала ареной массовых расправ правительства с протестующим студенчеством и либеральной профессурой» (19).

Я.Н. Щапов оказался солидарен с коллегами и среди причин, побудивших российских студентов учиться в Германии, назвал напряженную «общественно-политическую жизнь внутри страны, высокое развитие научной мысли в Европе, и невозможность российских университетов подготовить необходимое число квалифицированных кадров, ввиду неспособности принять всех желающих» (20).

И.И. Васина также отметила, что «количество мест в российских университетах было ограничено, и они не могли принять всех желающих, несмотря на то, что Россия остро

нуждалась в специалистах высшей квалификации. Выпускники средних школ не могли свободно выбирать специальность при поступлении в высшую школу» (21).

Р.П. Гиргилов считал, что «стремительное развитие науки, техники и культуры Германии на рубеже XIX и XX веков делало ее особенно привлекательной для интеллектуальной элиты России» (22).

Отметил А.Е. Иванов и более мягкие, чем в России, условия приема студентов в германские университеты. «До 1900 года студенты из России не сдавали вступительных государственных экзаменов в специальных комиссиях, поскольку, естественно, не претендовали на места в имперском чиновничьем аппарате Германии» (23).

Также А.Е. Иванов писал о «польском» и «еврейском» вопросах. «Поскольку в Польше проводилась активная русификация университетов, то польским студентам не оставалось ничего иного, кроме как отправляться на учебу в Германию. Политика царского правительства по отношению к евреям также способствовала отъезду за границу именно студентов еврейской национальности. Таким образом, эти два явления стали причиной того, что более 75% русских студентов были евреями и поляками» (24).

Не оставили без внимания отечественные ученые и «женский вопрос». Я.Н. Щапов писал о том, что «доля российских студенток в зарубежных университетах доходила до 50% от всех учащихся там женщин, что было вызвано трудным становлением женского образования в нашей стране» (25).

### Выводы

Таким образом, в работах зарубежных и отечественных историков

наблюдается немало общего в рассмотрении причин появления столь большого числа российских студентов в университетах Германии на рубеже XIX – XX вв. И российские, и германские ученые в своих исследованиях указали на основные недостатки российской системы образования, не допускавшей к учебе в ВУЗах студентов из незнатных слоев населения, девушек и некоторых представителей национальных меньшинств. Препятствием для отечественных студентов была и политика русификации многих окраинных университетов, а также политическая нестабильность в стране. Не последнюю роль играли и такие факторы, как низкие вступительные требования для иностранных студентов в немецких университетах, а также высокая популярность высших учебных заведений Германии.

При этом немецкими исследователями к числу причин, вызвавших эту миграцию, оказалась отнесена также чрезвычайная бюрократизация образовательной системы в целом и университетского руководства в частности, во многом и определившая неспособность предпринимавшихся образовательных реформ решить проблему нехватки в России в конце XIX – начале XX вв. квалифицированных кадров.

### Литература

(1) Арефьев А.Л. Молодежные обмены между Россией и Германией: статистический и социологический анализ. – М., 2008. – С. 11.

(2) Андреев А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века. – М., 2005; Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Социально-историческая судьба. – М., 1999; Щапов Я.Н. Русские студенты в западноевропейской высшей школе в



начале XX века // Исторические записки. – 1987. – № 115.

(3) Гиргилов Р.П. Русская интеллигенция и немецкие университеты на рубеже веков // Профессионализм в образовании и инновации. – 2008; Васина И.И. Научное и образовательное сотрудничество России и Германии (1900–1914 гг.) // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 1 (57).

(4) Brachmann B. Russische Sozialdemokraten in Berlin 1895-1914. Mit Berücksichtigung der Studentenbewegung in Preußen und Sachsen – Berlin, 1962. – P. 98.

(5) Peter H.R. Migration als Strategie: Die "Universitätsfrage" in Russland und der Zustrom russischer Studenten an die deutschen Universitäten vor dem Ersten Weltkrieg // Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa im 19. Jahrhundert – Wiesbaden, 2011. – pp. 94-95.

(6) Ibid. – P. 96.

(7) Ibid. – pp. 95-96.

(8) Heidborn T. Russländische Studierende an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität und der Technischen Hochschule Berlin 1880-1914. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde – Bonn, 2009. – pp. 19-26.

(9) Piesker Y. Die höhere Mädchen- und Frauenbildung in Russland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts // Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa im 19. Jahrhundert – Wiesbaden, 2011. – P. 307.

(10) Weill Claudie. Les étudiants russes en Allemagne, 1900-1914 // Cahiers du monde russe et soviétique – Paris, 1979. – Vol. 20 №2. – pp. 222 – 223.

(11) Maurer T. «Der historische Zug der Deutsch-Russen nach Göttingen» oder: Auslese und Abschreckung: Die Zulassung zarischer Untertanen an einer

preussischen Universität // Zeitschrift für Ostforschung – Marburg, 2004. – Jg. 53, H. 2. – P. 229.

(12) Glitsch S. Von der Leine an die Newa und zurück: Wege und Beziehungen zwischen Göttingen und St. Petersburg im 18. und 19. Jahrhundert // Göttinger Jahrbuch – Göttingen, 2004. – Bd. 52. – P. 128.

(13) Baur J. Die russische Kolonie in München 1900-1945: deutsch-russische Beziehungen im 20. Jahrhundert – Wiesbaden, 1998. – P. 28.

(14) Brachmann B. Russische Sozialdemokraten in Berlin 1895-1914. Mit Berücksichtigung der Studentenbewegung in Preußen und Sachsen – Berlin, 1962. – P. 100.

(15) Maurer T. «Der historische Zug der Deutsch-Russen nach Göttingen» oder: Auslese und Abschreckung: Die Zulassung zarischer Untertanen an einer preussischen Universität // Zeitschrift für Ostforschung – Marburg, 2004. – Jg. 53, H. 2, – pp. 252-253.

(16) Иванов А.Е. Российское студенческое зарубежье. Конец XIX – начало XX вв. // Вопросы истории естествознания и техники. – 1998. – С. 99.

(17) Андреев А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века. – М., 2005. – С. 242.

(18) Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века. Социально-историческая судьба. – М., 1999. – С. 343.

(19) Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900-1917 годах. – М., 1981. – С. 6.

(20) Щапов Я.Н. Русские студенты в западноевропейской высшей школе в начале XX века // Исторические записки. – 1987. – № 115. – С. 195.

(21) Гиргилов Р.П. Русская интеллигенция и немецкие университеты



на рубеже веков // Профессионализм в образовании и инновации. – 2008. – С. 204.

(22) Иванов А.Е. Российское студенческое сообщество в высшей школе Германии в конце XIX - начале XX вв. // В кругу учеников, коллег, друзей. – 2000. – С. 89.

(23) Васина И.И. Научное и образовательное сотрудничество России и Германии (1900–1914 гг.) // Вестник ВЭГУ. – 2012. – № 1 (57). – С. 159.

(24) Иванов А.Е. Российское студенческое сообщество в высшей школе Германии в конце XIX - начале XX вв. // В кругу учеников, коллег, друзей. – 2000. – С. 94.

(25) Щапов Я.Н. Русские студенты в западноевропейской высшей школе в начале XX века // Исторические записки. – 1987. – № 115. – С. 194.



## Авторы

- Абдуллина** Айгуль Абдибековна, магистр, ст. преподаватель, Костанайский социально-технический университет имени академика З.Алдамжар, pkkstu@mail.ru
- Аканова** Гульжан Каймулдиновна, магистр, ст. преподаватель кафедры, Костанайский социально-технический университет им. академика З. Алдамжар
- Александрова** Тамара Ивановна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Дальневосточного государственного гуманитарного университета, tomalex99@mail.ru
- Анашкин** Вячеслав Игоревич, аспирант кафедры гражданского права ФГБОУ ВПО «Российская правовая академия при Министерстве юстиции Российской Федерации», Slava-869@bk.ru
- Анисимов** Максим Владимирович, аспирант, Московский государственный университет культуры и искусств, anisklarnet@rambler.ru
- Арутюнян** Роберт Владимирович, канд. физ.-мат. наук, доцент, Московский технический университет связи и информатики (МТУСИ), rob57@mail.ru
- Василенко** Елена Владимировна, аспирант, Московский гуманитарный университет, elvasilenk82@gmail.com
- Ватацк** Ирина Сергеевна, магистр психологии, зам. директора по организационным вопросам, Институт психологии практик развития, contact@mik2.ru
- Вязникова** Любовь Федоровна, д-р психол. наук, профессор, чл.-кор. АПСН (Академия педагогических и социальных наук), профессор кафедры теории и практики социально-гуманитарных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета, lviaz@inbox.ru
- Гусакова** Тамара Федоровна, канд. филос. наук, доцент кафедры философии, Тюменский государственный университет, t\_gus@mail.ru
- Дробинина** Юлия Сергеевна, ст. преподаватель, Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, drobininae@mail.ru
- Кожанова** Наталья Сергеевна, канд. пед. наук, ст. преподаватель, Сургутский государственный педагогический университет, nskozhanova@rambler.ru;
- Коленькова** Мария Алексеевна, аспирант, Российский государственный университет туризма и сервиса, Mariyarus@bk.ru
- Комиссаренко** Тамара Ивановна, канд. психол. наук, проф.
- Коротовских** Татьяна Владимировна, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ г. Сургут, s.korotovskih@mail.ru
- Ли Чжэньнин**, аспирант, Московский педагогический университет (МПГУ), kissingggg@hotmail.com
- Логина** Наталья Федоровна, руководитель центра, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Центр содействия профессионального развития педагогических работников, contact@mik2.ru

**Марков** Никита Александрович, соискатель, Государственный академический университет гуманитарных наук, nikitamarkov@mail.ru

**Митрофанов** Кирилл Германович, канд. пед. наук, руководитель центра, Федеральный институт развития образования, Центр методологии проектирования стандартов и оценки качества образования.

**Прохорова** Анна Александровна, канд. филол. наук, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, prohanna@yandex.ru

**Рогатко** Сергей Александрович, канд. ист. наук, Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН (ИИЕТ РАН), roгатko1@yandex.ru

**Рогозин** Алексей Алексеевич, аспирант, Российский университет

дружбы народов, moroz366@yandex.ru

**Спирина** Алена Вадимовна, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогического и специального образования СурГПУ г. Сургут, spirina.av@mail.ru

**Хасан** Борис Иосифович, д-р психол. наук, канд. юрид. наук, проф., директор, Институт психологии практик развития

**Шемет** Геннадий Иванович, канд. пед. наук, начальник кафедры иностранных языков и военного перевода, Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники, gshemet@yandex.ru.

**Яковлева** Инна Алмазовна, директор, преподаватель хора МБОУ ДОД Детской школы искусств «Хоровая школа «Подлипки» имени Б.А. Толочкова», innaalmazovna@mail.ru

