



№ 9–10 2014 (сентябрь–октябрь)

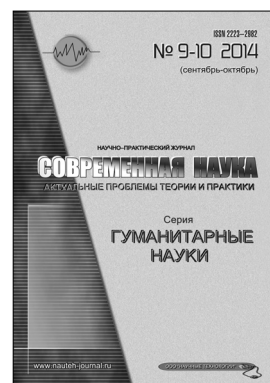
Учредитель журнала
Общество с ограниченной
ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**Редакционный совет**

- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, Московский государственный
индустриальный университет
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, Московский институт
экономических преобразований
А.А. Белик – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и
антропологии РАН
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Я.М. Нейматов – д.п.н., профессор, Фонд развития
инновационных технологий РФ
Н.О. Осипова – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный
университет
В.В. Петрусинский – д.п.н., профессор, Российская Академия
народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ
Г.М. Пономарева – д.филос.н., профессор, МГУ им.
М.В.Ломоносова
Н.Л. Пушкарева – д.и.н., профессор, Институт этнологии и
антропологии РАН
А.И. Савостьянов – д.п.н., профессор, Московский
педагогический государственный университет
А.Е. Чирикова – д.соц.н., Институт социологии РАН
В.Н. Шаленко – д.соц.н., профессор Российского
государственного социального университета
Н.А. Шведова – д.полит.н., профессор, Институт США и Канады
РАН
С.А. Экштут – д.филос.н., профессор, Институт всеобщей
истории РАН

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»
Адрес редакции и издателя:
109443, Москва,
Волгоградский пр–т, 116–1–10
Тел./факс: 8(495) 755–1913
E–mail: redaktor@nauteh-journal.ru
Http: //www.nauteh-journal.ru
Http: //www.vipstd.ru/nauteh

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:
ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА,
ПОЛИТОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ,
ФИЛОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор
В.Л. СтепановВыпускающий редактор
Ю.Б. МиндлинВерстка
VIP Studio ИНФО (www.vipstd.ru)Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» – 80015В течение года можно произвести
подписку на журнал непосредственно в редакции.

Авторы статей
несут полную ответственность за точность
приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука: Актуальные проблемы
теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296Подписано в печать 07.11.2014г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифроваяЗаказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

Е.Ю. Бобкова

К вопросу о периодизации отражения деятельности властных структур по политическому воспитанию личного состава Красной/Советской Армии в отечественной исторической науке

E. Bobkova – The question of periods of reflection power structures personal political education of the Red/Soviet Army in the national historical science3

А.А. Елисеева

Вотчины Шереметевых в верхневолжских губерниях по материалам "Атласа дачам графа Н. П. Шереметева"

A. Eliseeva – Sheremetevs patrimony in the upper Volga region .9

М.В. Ковалева

Переживания бренности бытия и внутреннего протеста в Италии конца XV – начала XVI века

M. Kovaleova – The feelings of frailty of social being and the internal protest in Italy of the end XV – the beginnings of XVI century 12

А.Г. Фот

Жизненный путь протоиерея В.П. Агрова как пример пасторского служения

A. Fot – The life of the Archpriest V. Agrov as the example of pastoral service20

ПЕДАГОГИКА

О.А. Козырева

Авторские подходы к моделированию процесса развития профессиональной компетентности магистра

O. Kozyreva – The original approaches to the modelling of the process of development of professional competence of master 26

О.А. Козырева

Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья

O. Kozyreva – Features and specific educational needs of children with disabilities33

Ю.А. Лагутина

Актуальность проблемного обучения на уроках английского языка в рамках ФГОС

Yu. Lagutina – The relevance of the problem-based learning at the English lessons within the framework of FSES38

О.А. Мальгина

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовании

O. Malgina – The formation of universal communicative educational activities by children of older pre-school age41

Н.А. Ротова

Определение понятия "Коммуникативная компетенция педагога"

N. Rotova – Definition "Communicative competence teacher" .44

ПОЛИТОЛОГИЯ

А.С. Сафонова

Развитие системы политического воспитания молодежи крупного города на примере Санкт-Петербурга

A. Safonova – Development of a political education system of the youth in a large city on the example of St. Petersburg48

ПСИХОЛОГИЯ

И.В. Долгополова

Интеллект в структуре индивидуальности и стиля деятельности учителей начальной и основной школы

I. Dolgoropalova – Intelligence in the structure of personality and style of activity of teachers in primary and basic school52

СОЦИОЛОГИЯ

И.С. Миллер

Анализ студенческой саморефлексии как ресурс управленческой рефлексии о высшем образовании

I. Miller – Analysis of student self-reflection as a source of management reflection on higher education56

К.Б. Сафонов

Социальное управление: Теоретические аспекты

K. Safonov – Social management: Theoretical aspects60

И.А. Чумак

Необходимость формирования конфликтологической компетентности студентов

I. Chumak – Forming "Conflicts competentce" among students 64

ФИЛОЛОГИЯ

Ю.Д. Багров

Авторские инстанции в "Евгении Онегине"

Yu. Bagrov – Copyright instance in "Eugene Onegin"67

Р.А. Мирзаева

Неологизмы в современном языке: к вопросу о происхождении и функционировании

R. Mirzaeva – Modern neologisms: Origin & functioning issue ..76

ФИЛОСОФИЯ

А.В. Краснокутский

Развитие государственно-властного феномена и идеологии государственного строительства в новейшее время

A. Krasnokutskiy – Development of the phenomenon of state power and ideology of state-building in newest time79

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors83

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале84

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ ОТРАЖЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЛАСТНЫХ СТРУКТУР ПО ПОЛИТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ЛИЧНОГО СОСТАВА КРАСНОЙ/СОВЕТСКОЙ АРМИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

THE QUESTION OF PERIODS OF REFLECTION POWER STRUCTURES PERSONAL POLITICAL EDUCATION OF THE RED/SOVIET ARMY IN THE NATIONAL HISTORICAL SCIENCE

E. Bobkova

Annotation

The article deals with the problem of periodization of historical science in the study of power structures activity on political education of the military personnel of the Red/Soviet army. Despite the fact that Russian historical science has accumulated considerable experience of General periodization of the Soviet period of Russian history up to the present time this problem is one of discussion. The article presents an original approach to periodization this problem.

Keywords: the problem of periodization, history, political education, the Red Army, Soviet army, historiography.

Бобкова Елена Юрьевна

*К.п.н., доцент, каф. социально-гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин,
ФГБОУ ВПО "Российский экономический
университет им. Г.В. Плеханова.
Самарский институт (филиал), Россия*

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы периодизации исторической науки при исследовании деятельности властных структур по политическому воспитанию личного состава Красной/Советской армии. Несмотря на то, что в отечественной исторической науке накоплен солидный опыт общей периодизации советского периода отечественной истории, до настоящего времени данная проблема является одной из дискуссионных. В работе представлен авторский подход к периодизации рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова:

Проблемы периодизации, историческая наука, политическое воспитание, Красная Армия, Советская армия, историография.

Одной из ключевых составляющих методологии исторической науки является проблема периодизации исторического процесса [11, 1, 25, 13, 22 и др.].

В теории и методологии историографического исследования проблема периодизации занимает особо значимое место, так как является одним из ключевых способов историографического анализа, выражающимся в рассмотрении процесса формирования и развития исторического знания при помощи разделения на определенные этапы или периоды, что позволяет классифицировать проблему периодизации деятельности властных структур советского государства в области идеологического воспитания военнослужащих в качестве одного из важнейших теоретико-методологических аспектов.

Необходимо подчеркнуть, что в отечественной исто-

рической науке накоплен солидный опыт общей периодизации советского периода отечественной истории.

В советский период научные дискуссии по данному вопросу носили довольно политизированный и идеологизированный характер [20, 12, 14 и др.].

Особо пристальное внимание уделялось при этом периодизации истории правящей политической партии [6,7,28 и др.].

Актуальность изучения проблем периодизации отражения в исторической науке деятельности органов государственной власти в области политического воспитания личного состава военнослужащих так же подчеркивается рядом объективно существующих факторов, графически представленных на **рис. 1**.

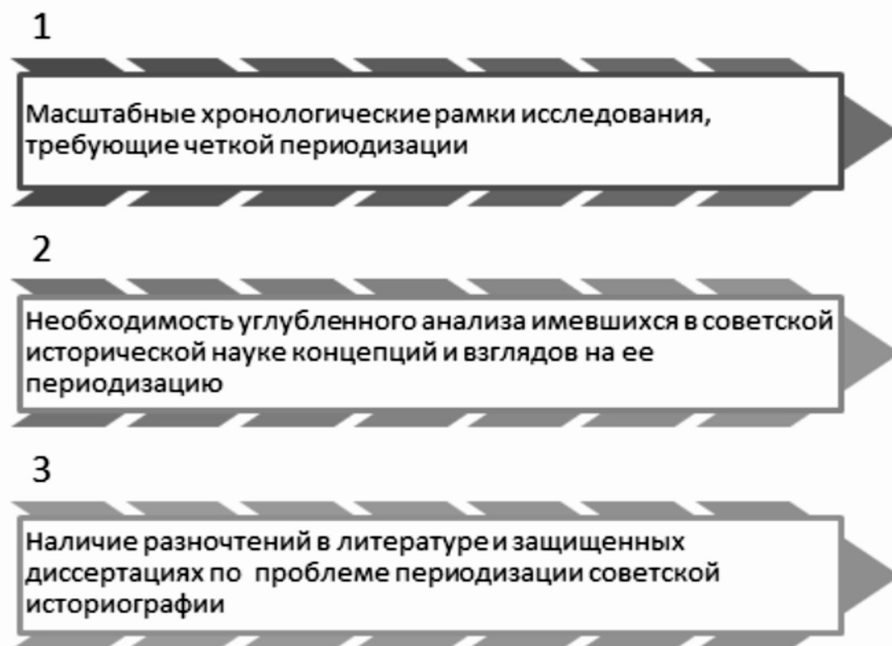


Рис. 1. Ключевые факторы, влияющие на актуальность исследования проблемы отражения деятельности властных структур советского государства в области политического воспитания бойцов и командиров Красной (Советской) Армии

Современный качественный уровень системы исторического научного знания позволяет предложить следующий вариант периодизации исследуемой проблемы: "советский" (1918–первая половина 80-х гг. XX века), "переходный" (вторая половина 1980-х – первая половина 1990-х годов) и "современный" (со второй половины 90-х гг. XX века – по наши дни).

Привязка границ периодизации к знаковому историческому событию – смены государственного строя в нашей стране, имеет под собой весомые основания, ведь периодизация конкретных тем в историографических исследованиях находится в диалектическом единстве с общей периодизацией исторического процесса [21].

В то же время, необходимо отметить, что качественно новое содержание одномоментно (со сменой политического режима) становится неотъемлемой частью исторической науки. Разрыв с прошлым не стал историографическим фактом с начала 1992 г.

Тем более, что новые подходы начали формироваться в недрах исторической науки СССР, активизировавшись в период "перестройки".

Многие исследователи утверждают, что смена цивилизационной произошла в период с 1985 по 1993 гг. [18, 23, 24 и др.]

Необходимо отметить, что до настоящего времени является объектом ожесточенных научных дискуссий во-

прос: как совершается переход от одного историографического периода в исторической науке – к другому: в достаточно плавном темпе, занимая относительно длительный временной промежуток или в форме одномоментного скачка, решительного перехода к новому и разрыву с предыдущей стадией в развитии исторических знаний.

Автор полагает, что более корректно и менее категорично заключить смену цивилизационной парадигмы в такие хронологические рамки: вторая половина 1980-х – первая половина 1990-х годов.

Анализ корпуса историографических источников по проблеме показывает, что многие отечественные исследователи склонны придерживаться четкой фиксации отдельных периодов и этапов в развитии историографии. Но есть и другие точки зрения.

Так, М.Н. Евланова считает, что нельзя с чрезмерной точностью определить рубежи периодов ни в днях, ни в месяцах [15. С. 15].

Даже точное указание года может оказаться излишне узкой хронологической гранью – скорее всего надо говорить о "более широкой "полосе" времени, разделяющей соответствующие этапы развития науки" [15. С. 5–6].

Свою позицию автор аргументировала на примере третьего этапа в развитии советской историографии, считая не совсем обоснованным связывать его только с решениями XX съезда КПСС.

По ее суждению, решения съезда КПСС лишь заложили основу создания благоприятных условий для коренного улучшения научно-исследовательской работы. Результаты "научно-исследовательской работы сказались не сразу после XX съезда партии, а несколько позже, к концу 50-х годов" [15. С.6].

В то же время, с М.Н. Евлановой дискутирует М.Х. Шебзухов, считающий, что у истоков новых периодов, как правило, стоят "рельефные, поворотные события в деятельности государственных и общественных организаций, которые оказывали сильное реальное влияние на научную жизнь" [29. С.18].

Поэтому периоды историографии "имеют право существовать в твердо обозначенных рамках, а не в "расплывчатой" широкой полосе времени" [29. С.19].

В то же время, группа сторонников "плавного перехода между этапами" так же довольно многочисленна.

Так, В.А. Селюнин считает, что состояние обществознания "не может изменяться всякий раз на следующий день после принятия решения определенным управленческим форумом или органом, для этого требуются годы" [26. С. 8].

В то же время, историк отмечает, что изменения, происходившие в политической жизни страны, "сказывались на содержании научных статей, книг, выступлений ученых на научных конференциях... Достаточно сильно просматривается в стремлении историков обнаруживать в исследуемых явлениях то, чего хотелось бы видеть лидерам правящей партии" [26. С.8–9].

Дискуссионность проблем периодизации наглядно показывает, что именно она является базовым инструментом познания целостного исторического явления или процесса.

В то же время, любая периодизация условна, что вытекает не только из особенностей объекта исследования, но и особенностей мышления [10 и др.].

Тем не менее, предложенное выше выделение в периодизации рассматриваемой проблемы трех крупных периодов, позволит более четко методологически структурировать историографическое исследование деятельности властных структур в области политического воспитания личного состава ВС СССР.

Анализ историографических источников в разрезе рассматриваемых историографических периодов позволяет рельефнее отразить уровень развития исторической науки, охарактеризовать ее роль на различных исторических этапах, когда качественно менялись критерии

обобщения исторических знаний, многоаспектно трансформировался уровень научно-теоретической деятельности.

Необходимо отметить, что содержательный уровень источниковой базы так же коррелировал с конкретно-исторической обстановкой отдельных этапов развития общества.

В интересах данного историографического исследования представляется целесообразным дать общую характеристику каждому из историографических периодов, предложенных выше.

Однако предварительно необходимо привести важные рассуждения методологического характера.

Необходимо особенно подчеркнуть, что существенным для разработки любой периодизации выступает выбор ее критериев.

В качестве основных, для выделения периодов и этапов в развитии исторического знания по проблеме деятельности властных структур в области политического воспитания личного состава Вооруженных сил Советского государства в 1918 – 1991 гг., в рамках данной работы представлены следующие, см. рис. 2.

Таким образом, развитие отечественной историографии проблемы рассматривается сквозь призму совокупности внутренних и внешних факторов.

В то же время, не все из указанных критериев имели одинаковое значение в разные периоды развития исторической науки, и не по всем указанным направлениям происходили изменения в каждом из рассматриваемом периодов и этапов.

Например, существенную роль в разработке в целом, проблем Гражданской и Великой Отечественной войн как в советской, так и в постсоветской историографии играли внешние условия развития науки.

Каждый выделяемый период и этап характеризовался приращением исторических знаний, постепенным увеличением количества исследований, дальнейшим развитием источниковой базы, несколько расширяться и круг изучаемых вопросов.

Значительных же изменений в методологии и методике проведения исследований, используемом понятийно-категориальном аппарате в советской историографии не происходило, перемены в данной сфере стали сказываться только в последние годы.

Каждый из трех выделенных этапов можно, в свою

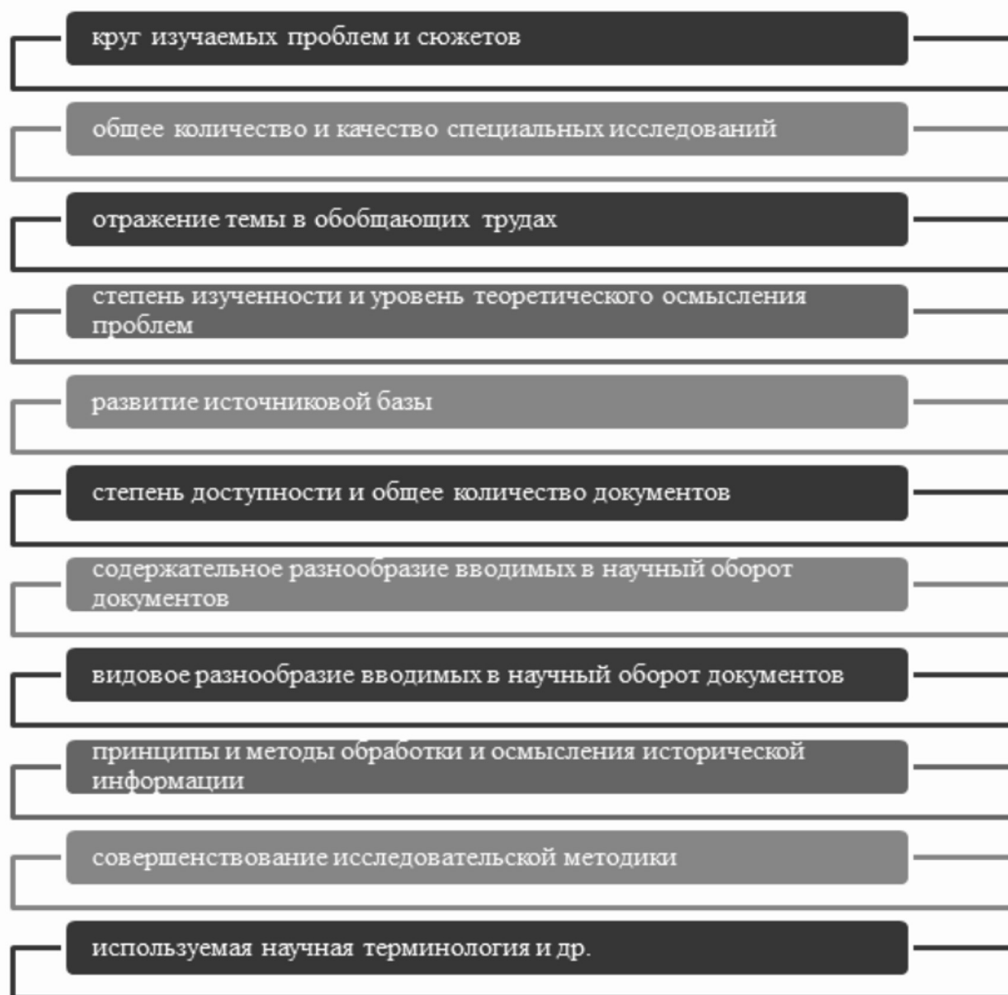


Рис. 2. Базовые критерии выделения периодов и этапов развития исторического знания по проблеме деятельности властных структур в области политического воспитания личного состава Вооруженных сил Советского государства в 1918 - 1991 гг.

очередь, разделить на ряд историографических подэтапов.

Хронологическая структура историографических подэтапов "советского" историографического периода представлена на **рис. 3**.

Необходимо отметить, что, несмотря на название, данный этап не охватывает всего фактического периода существования советского государства, а, в большей степени, рассматривает период господства партийной идеологической системы в методологии исторической науки.

Первый этап – это время "условно мирного сосуществования" старой (формировавшейся в дореволюционный период) и новой исторической науки (1918 – 1920-е годы).

Второй этап может быть охарактеризован как время перманентной ликвидации любой научной альтернативности марксизму, практически полного подчинения науки требованиям партийно-идеологической системы что увязывалось с политической оппозиционностью существующему режиму.

Третий этап объединяет в себе два подэтапа: период развития отечественной исторической науки под влиянием политического курса компартии на преодоление последствий культа личности И.В. Сталина (вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.) и период частичной реанимации сталинских подходов исторической науке (вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.).

На современном этапе развития российской исторической науки "советский" историографический период требует глубокого осмысления и переосмысления.

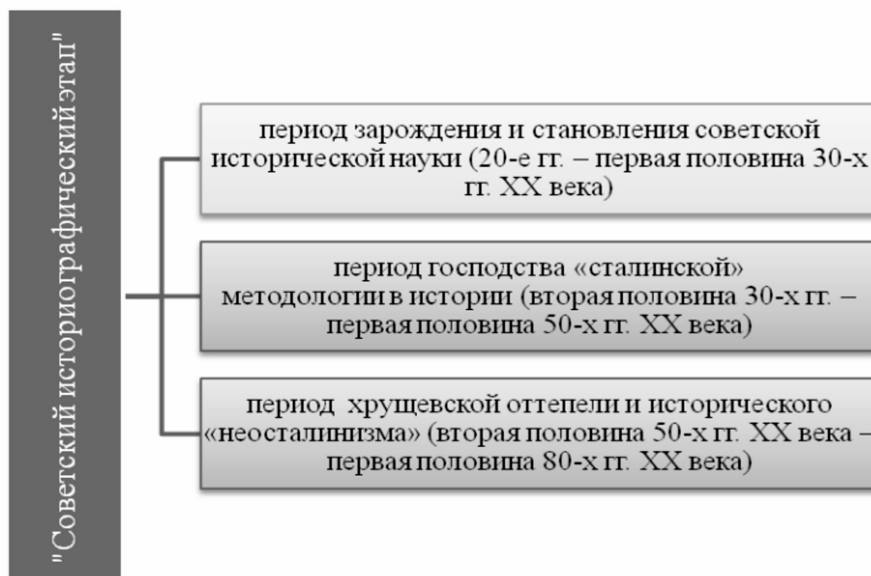


Рис. 3. Структура "советского" историографического этапа.

Постепенно становятся достоянием прошлого истории исторической науки излишне жесткие, категоричные суждения относительно советской историографии, наступает время верификационных, академически взвешенных оценок.

Сегодня все более устойчивый характер принимает тенденция осторожного подхода к изучению истории советской исторической науки, исключаящего как "огульный нигилизм", так "слепую апологетику".

Начиная со второй половины 80-х гг. XX века в отечественной исторической науке начинается следующий крупный условный историографический этап – "переходный". Начало данного периода совпадает с зарождением новых исторических парадигм.

Именно в это время, процессы частичной демократизации и плюрализма, "запущенные" М.С. Горбачевым, определившим курс на "перестройку", стали формирующей силой для начала трансформационных процессов в отечественной методологии.

К сожалению, промежуточным результатом кардинальной перестройки методологической системы координат в отечественной исторической науке стали "кризисные явления", наиболее ярко проявившиеся в публикациях 90-х гг. XX века, когда общий теоретико-методологический уровень исследований значительно снизился [16, 19, 27, 2, 3,4, 8,9,5 и др.].

"Современный" историографический этап, начавшийся со второй половины 90-х гг. прошлого века, ха-

рактеризуется многообразием методологических парадигм в исторической науке, методологическим плюрализмом, сформировавшимся, в том числе, и в связи со значительной доступностью для историка массивов научных материалов, ранее находящихся в закрытом доступе.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, можно сформулировать ряд суждений обобщающего характера:

Разработка проблемы периодизации как одного из ключевых способов историографического анализа, выражающегося в рассмотрении процесса формирования и развития исторического знания при помощи его разделения на определенные этапы или периоды, отражает потребность исследователей в достижении исторической наукой такого уровня, при котором предметом специального изучения становится ее собственное развитие.

В качестве основных критериев для выделения периодов и этапов в развитии исторического знания по нашей теме рассматриваются следующие: круг изучаемых проблем и сюжетов; отражение проблемы в обобщающих трудах, общее количество и качество специальных исследований; степень изученности и уровень теоретического осмысления проблем; развитие источниковой базы, степень доступности и общее количество, видовое и содержательное разнообразие вводимых в научный оборот документов; принципы и методы обработки и осмысления исторической информации, совершенствование исследовательской методики, используемая научная терминология; влияние внешних условий, социально-политической атмосферы на развитие исторической науки; численность и уровень профессиональной подготовки исследо-

вателей проблемы.

Однако не все из указанных критериев имели одинаковое значение в разные периоды развития исторической науки, и не по всем указанным направлениям происходили изменения в каждом из рассматриваемых периодов и этапов.

При этом следует особенно подчеркнуть, что более целесообразно не придерживаться исключительно жестких рамок при обозначении отдельных этапов и периодов.

Хотя подобная позиция не отрицает возможности выделения рубежных вех, привязанных к каким-то эпохальным датам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамаскин Ю.Н. Периодизация истории России: прозрачная ясность или труднейшая головоломка // Вестник Самарского юридического института. 2013. № 2 (10). С. 81–84.
2. Астахов М. В. Методология и историческое исследование // Новая и новейшая история. 1997. № 5. С. 97–98.
3. Астахов М.В. "Мыльные оперы" российско–советской историографии. К дискуссии П.Доорна и М.Таллера о перспективных путях исторического познания // Информационный бюллетень Ассоциации "История и компьютер". 1996. № 19. Специальный выпуск Бюллетеня, посвященный XI Международной конференции "History and Computing" (Москва, МГУ им. М.В.Ломоносова, 20–24 авг. 1996 г.) М., 1996. [239 с.] С. 125–130.
4. Астахов М.В. Методология исторической науки. Историко–библиографическое исследование отечественной литературы 80–х – 90–х гг. XX в. Том I. Библиография. Историография. Общая и специальная методология исторической науки / СЦАИ. – Самара, 2006 – 289 с.
5. Баринаева Е.П., Ипполитов Г.М., Бобкова Е.Ю. Основы теории и методологии исторической науки: учебное пособие в схемах, диаграммах / Под общей редакцией Г.М. Ипполитова, издание 2–е, дополненное. Самара: СИ РГТЭУ, 2012. 107 с.
6. Барсуков И. А. О переломных рубежах, основных периодах и этапах истории КПСС // Вопросы истории КПСС. – 1987. – № 6. – С. 23–34
7. Берхин И. Б. К вопросу о периодизации истории КПСС // Вопросы истории КПСС. – 1987. – № 9. – С. 92–106
8. Бобкова Е.Ю. Исследования по проблемам методологии исторической науки в 1980–2001 гг.: взгляд из сегодняшнего дня (научный историографический обзор) // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2011. № 1. С. 145–151
9. Бобкова Е.Ю. Российская историография на рубеже веков (XX–XXI вв.): кризис отечественной науки. М.: Научные технологии, 2012. 100 с.
10. Быкова А. Г. Культура Западной Сибири: История и современность: курс лекций / А. Г. Быкова, В. Г. Рыженко. – Омск, 2003..
11. Волков А.П. О некоторых подходах к периодизации отечественной истории // Вестник Самарского юридического института. 2013. № 2 (10). С. 90–93.
12. Голиков Г. Некоторые вопросы разработки истории советского общества // Коммунист. – 1954. – № 5. – С. 44–50
13. Грабски Л. Ф. Конструктивизм и репрезентативизм в истории / Л. Ф. Грабски, Р. Торштендаль // Проблемы источниковедения и историограф.: материалы науч. чтений. – М., 2000. – С. 68–69
14. Дискуссия о периодизации истории советского общества // История СССР. – 1988. – № 3. – С. 136–151
15. Евланова М. Н. Рабочий класс – фронту: историограф. очерк. – Челябинск, 1984.
16. Ипполитов Г.М. О новых подходах к освещению советского периода российской истории (на примере Гражданской войны в России) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 3–1. С. 222–228.
17. Ипполитов Г.М., Ефремов В.Я. Условия выполнения советских исторических исследований по проблемам гражданской войны в России во второй половине 1930–х – первой половине 1950–х гг. // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 81–84
18. История России. Проблемы цивилизационного развития: учеб. пособие / под общ. ред. В. В. Рыбникова, В. А. Динеса. – Саратов, 1999. – С. 472–474
19. Камынин В.Д. Российская историческая наука в первой половине 1990–х гг. // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2008. № 5. С. 93–105.
20. Ким М. П. О периодизации истории советского общества // Вопросы истории. – 1988. – № 6. – С. 121–141
21. Киреева Р. А., Алпатов М. А. Очерки истории исторической науки в СССР. – М., 1955–1985. – Т. I–V // История и историки: историографический вестник. – М., 2004. – С. 78–79;
22. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории / Р. Дж. Коллингвуд. – М., 1980. – С. 52–54.
23. Кужилин С. Ф. Военно–патриотическое воспитание допризывной и призывной молодежи: опыт отечественной истории (вторая половина 1950–х – 2000 гг.): монограф. исслед. – Самара, 2006.
24. Кужилин С. Ф. Деятельность государственных органов и общественных организаций по военно–патриотическому воспитанию допризывной и призывной молодежи во второй половине 1950–х – 2000 гг.: историограф. проблемы: моногр. – Самара, 2006.
25. Отрокова О.Ю. Особенности периодизации современной истории России // Вестник Самарского юридического института. 2013. № 2 (10). С. 110–113
26. Селюнин В. А. Промышленность и транспорт Юга России в войне 1941 – 1945 гг. / В. А. Селюнин. – Изд. 2–е, перераб. и доп. – Ростов н/Д., 1997.
27. Сергеев Е.Ю. Проблематика и источниковая база изучения истории XX в. в оценке российского сообщества профессиональных историков на рубеже XX–XXI ВВ. (к постановке проблемы) // Электронный научно–образовательный журнал История. 2010. № 1. С. 15–16
28. Спириин Л. М. К вопросу о периодизации истории КПСС / Л. М. Спириин, И. Б. Берхин // Вопросы истории КПСС. – 1987. – № 9. – С. 80–100;
29. Шебзухов М. Х. Ретроспективный взгляд на историю Великой Отечественной войны (методолог. и историограф. аспекты) // 50 лет Великой Победы: материалы науч.–практ. конф., состоявшейся в апр. 1995 г. – Майкоп, 1996.

ВОТЧИНЫ ШЕРЕМЕТЕВЫХ В ВЕРХНЕВОЛЖСКИХ ГУБЕРНИЯХ

По материалам "Атласа дачам графа Н. П. Шереметева"

SHEREMETEVS PATRIMONY IN THE UPPER VOLGA REGION

A. Eliseeva

Annotation

This article discusses the patrimony Sheremetevs in the Upper Volga region. The author analyzes on the basis of the "Atlas of estates N. P. Sheremetev". The article contains information of patrimony in the region of the Upper Volga, and is also considered the level of economic development of the patrimony.

Keywords: Sheremetevs, Yaroslavl region, Kostroma region, Vladimir region, Ivanovo, Atlas, allotment, craft.

Елисеева Анна Алексеевна

*Аспирант, Ярославский
государственный университет
им. П.Г. Демидова*

Аннотация

В статье рассматриваются вотчины графов Шереметевых, располагавшиеся в Верхневолжском регионе. Автором проводится анализ на основе материалов "Атласа дачам, состоящим в разных губерниях и уездах графа Н. П. Шереметева". Дается общая характеристика владений в регионе Верхней Волги, а также рассматривается уровень экономического развития вотчин.

Ключевые слова:

Шереметевы, вотчина, Ярославская губерния, Костромская губерния, Владимирская губерния, с. Иваново, Атлас, земельный надел, народный промысел.

Ведущую роль в аграрной экономике России в конце XVIII – первой половине XIX в. играли дворяне-землевладельцы. Фундаментом их экономического и политического влияния стала крупная земельная собственность. Так на рубеже XVIII–XIX веков род графов Шереметевых являлся одним из обладателей самых крупных земельных владений на территории Европейской части страны.

В период 1800 г. для учета всех владений рода был составлен документ "Атлас дачам, состоявшим в разных губерниях и уездах селам, сельцам, деревням и пустошам с описанием экономического и камерального домоводства владельца его сиятельства графа Н. П. Шереметева"[1], а также "Полное описание дачам, состоящим во владении гр. Н. П. Шереметева на 1800 г."[2].

Эти документы включали в себя статистические данные о количестве крепостных душ, земельных угодий, доходах с крестьян и мельниц, а также были снабжены географическими картами и подробной характеристикой каждой отдельно взятой вотчины. Всего Атлас содержит описание вотчин, расположенных в 17 губерниях Российской Империи: Московской, Тульской, Рязанской, Орловской, Курской, Харьковской, Воронежской, Тверской, Смоленской, Нижегородской, Владимирской, Костром-

ской, Ярославской, Санкт-Петербургской, Саратовской, Тамбовской, Симбирской. По данным "Полного описания дачам" в вотчинах располагалось 27 816 крестьянских дворов, 103 360 душ мужского пола, 106 987 душ женского пола, соответственно всего 210 347 душ обоего пола, а также 727 017 десятин земли. Данная статистика дается за исключением Саратовской и Симбирской губерний, где межевание на момент составления Атласа было еще не проведено или не окончено.[3]

Для нас в этом документе особый интерес представляют волости, расположенные в Верхневолжском регионе: Ярославской, Костромской и Владимирской губерниях (в административных границах конца XVIII – первой половины XIX вв. эту губернию с регионом Верхней Волги связывали только северо-восточные уезды). Всего на этой территории располагалось шесть вотчин. Эта территория составляет около 30 % [217060 дес.][4] от всех земельных угодий Шереметевых. Здесь проживало 43986 крестьян, что составляет 21% всех крепостных, которыми владел род.

Развитие крестьянских хозяйств в этих губерниях осуществлялось в схожих экономических условиях. Так, в Атласе сообщается, что все вотчины в данном регионе состоят на денежном оброке.

Вотчины	Количество				
	Дворов	Душ муж. пола	Душ жен. пола	Душ всего	Всей земли, дес.
Ярославская губ. Ростовский уезд, с. Вошажниково с селы и приселки	698	1 709	1 919	3 628	11 282
Ярославская губ. Угличский уезд, с. Большое, Новое, Покровское с деревнями и с пустошами Юхотской волости	3 340	9 835	11 258	21 093	62 485
Костромская губ. Нерехотский уезд, с. Борисоглебское с деревнями	387	1 023	1 197	2 220	3 583
Костромская губ. Варнавинского уезда, с. Макарей	193	546	660	1 206	4 4632
Костромская губ. Варнавинского уезда, с. Богородское	239	396	446	842	44 519
Владимирская губ.: Шуйский уезд, с. Иваново, с. Воскресенское, Страмвехино с деревнями	1 667	4 334	4 950	9 284	11 127
Владимирская губ.: Шуйский уезд, с. Васильевское с деревнями и пустошами	954	2 541	2 937	5 478	9 599

При оброчной системе хозяйства пахотная земля помещика передавалась в пользование крестьянам и делилась на наделы. Ниже предлагается таблица обеспеченности крестьян земельными угодьями.

Наиболее крупные земельные владения располагались на территории Костромской губернии, но большая их часть была занята лесами – 78 869 дес., то есть практически вся территория земельных угодий в Варнавинском уезде.[5]

Доля земельных угодий, пригодных для сельскохозяйственных работ на душу населения была очень неоднородной и в большинстве вотчин находилась на очень низком уровне.

Так в Ивановской вотчине было 6880 дес. пахотной земли, следовательно на ревизскую душу приходилось (6880 дес.: 4334 душ. муж. пола) 1,58 дес.[6]

Наибольшая доля размер земельного надела приходится на вотчины, располагавшиеся в Варнавинском уезде: с. Макарей – 8,14 дес., с. Богородское 11,57 дес.[7]

Данные земельные угодья были слишком скудны для

того, чтобы обеспечить крестьян всем необходимым.

Так в Атласе о селе Макарей, где доля земельных наделов была одной из самых крыпных, можно прочесть, что "крестьяне живут посредственно, дома крыты соломою".[8]

Также об уровне экономического развития вотчин в этом регионе говорит тот факт, что крестьяне практически всех вотчины, за исключением Варнавинского уезда Костромской губернии, "упражнялись" в различных промыслах.

По данным Атласа в Верхневолжском регионе среди крестьян были распространены более 20 разнообразных видов промыслов. У некоторых вотчин Шереметевых выделяется специализация. Так крупным ткацким центром становится с. Иваново Шуйского уезда, здесь распространяются ткацкий промысел, ткнут полотно фланское, ревенчук, коламенки, особенно распространилось набойное мастерство, а также резьба досок для набивания полотен.[9]

Именно наличие четкой узкой специализации позволило с. Иваново в дальнейшем превратиться в крупный центр текстильной промышленности.

Развитие текстильных промыслов в с. Иваново послужило толчком для смежных территорий. Васильевская вотчина в Шуйском уезде тоже стала специализироваться на ткацком производстве, здесь стали заниматься изготовлением ткацких станков, литьем оловянных и медных крестов и пуговиц, а также широкую популярность получили промыслы, связанные с пошивочным мастерством (шитье шапок, рукавиц, портновский) и обработка кож (овчинный, сапожный).

Волости, расположенные в Костромской губернии, в большей степени получили развитие промыслов, связанных со строительством – штукатурные работы, слесарный, плотничный.[10]

Расположенные в Ярославской губернии волости больше специализировались на торговле. Так в Атласе о Воцажниковской волости отмечается: "Промыслы имеют, и торг производят в Фридрихсгаме, в Выборге, в Вильмострате, в Кронштадте, в Санкт-Петербурге, в Москве." [11]

В Атласе также содержится информация, что в с. Воцажниково было 4 кожевенных завода, свечной и мыльный с объявленным капиталом в 6000 руб. В Юхотской волости также процветала торговля, имелся гостинный двор и три харчевни в с. Новое.[12]

Развитие промыслов и торговли приносило крестьянам значительный доход, так постепенно выделяются крестьяне-капиталисты. Так согласно данным Атласа к

1800 г. в Верхневолжском регионе было 378 "капиталистских крестьянина", а объявленный ими капитал достигал 381 455 тыс. рублей.[13]

Для сравнения, всего в вотчинах Шереметевых к 1800 г. было 766 крестьян-капиталистов, а общий, объявленный ими капитал составлял 774 470 тыс. рублей. То есть чуть меньше половины доходов от крестьян-капиталистов Шереметевы получали именно с региона Верхней Волги.

190 крестьян с объявленным капиталом в 51000 рублей, проживали в Ивановской вотчине Владимирской губернии. Остальные 188 крестьян приходились на Ярославскую губернию. В с. Воцажниково на 1800 г. было 44 крестьянина, с объявленным капиталом от 500 до 15000 руб. на общую сумму 96800 руб. 144 крестьянина с капиталом в 233655 руб. проживали в Юхотской вотчине.[14]

Опираясь на данные Атласа, можно сделать вывод, что вотчины, располагавшиеся в Верхневолжском регионе, были одними из самых развитых и прибыльных владений графов. Уже в этот период времени выделяются определенные тенденции и различия в экономическом облике отдельных вотчин.

Так вотчины Владимирской губернии отличались более высоким уровнем развития производства, а именно ткацкого. Ярославская губерния имела более ярко выраженный торговый облик.

ЛИТЕРАТУРА

1. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 888
2. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887
3. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 21об.–22
4. Там же.
5. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 7об. – 8
6. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 8об. – 9
7. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 7об. – 8
8. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 89об. – 90
9. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 101об. –102
10. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 94об. – 95
11. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 144об. – 145
12. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 153 об. – 154
13. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 21об. – 22
14. РГИА, Ф. 1088, оп. 3, ед. хр. 887, 15об. – 16

ПЕРЕЖИВАНИЯ БРЕННОСТИ БЫТИЯ И ВНУТРЕННЕГО ПРОТЕСТА В ИТАЛИИ КОНЦА XV - НАЧАЛА XVI ВЕКА

THE FEELINGS OF FRAILTY OF SOCIAL BEING AND THE INTERNAL PROTEST IN ITALY OF THE END XV - THE BEGINNINGS OF XVI CENTURY

M. Kovaleova

Annotation

The article explains the ideas of fast pace of life and internal protest being which spread in Italy of the end XV – the beginnings of XVI century, using works of art and literature as the examples. The author considers the attitude of the Italians of the Renaissance to the hostile political circumstances and death.

Keywords: History of Italy, the Italian Renaissance, fast pace of life, frailty of social being.

Ковалева Марина Вячеславовна
К.ист.н., доцент, ФБГОУ ВПО
"Госуниверситет – УНПК",
Орел

Аннотация

Статья, используя примеры из искусства и литературы, освещает настроения бренности бытия и внутреннего протеста, охватившие Италию в конце XV – начале XVI вв. Автор рассматривает отношение итальянцев эпохи Возрождения к враждебным политическим обстоятельствам и смерти.

Ключевые слова:

История Италии, эпоха Возрождения, быстротечность жизни, бренность бытия.

Конец XV – начало XVI вв. стали для Италии временем глубоких социальных и политических потрясений. 1494 г. ознаменовался падением во Флоренции власти семейства Медичи и походом французского короля Карла VIII в Италию. В следующем году французы завоевали Неаполь, но не смогли там удержаться. Государства Италии переживали внутреннее брожение, борьбу различных политических партий и группировок. Разлад и неустойчивость внутренней жизни дополнялись ежегодными эпидемиями.

Бессовестная вседозволенность, которую допускали в своём поведении верхи общества, выливалась в потерю нравственных ориентиров и в других сословиях. В глазах многих людей мир становился настолько шатким в своих основаниях и непредсказуемым, что у них возникала мысль о приближении конца света, которая связывалась с круглой датой, грядущим 1500 годом. Эти настроения наиболее ярко отражались в проповедях настоятеля доминиканского монастыря во Флоренции Джироламо Савонаролы, который предсказывал грядущие на Италию беды, обличал нравы церкви, погрязшей в роскоши, симонии и распущенности, и особенно нравы, установившиеся при дворе папы Александра VI Борджа. Савонарола полагал, что избежать Божьего гнева Италия сможет

только если переродится нравственно, а поскольку в ближайшем будущем это невозможно, то призывал верующих позаботиться о своём личном спасении: "Верь мне, что меч Господень придёт, и скоро. И не насмехайся над этим "скоро", не говори, что оно похоже на "скоро" Апокалипсиса, которое не наступает вот уже сотни лет. Верь мне, что это случится скоро. Если ты будешь верить, это тебе нисколько не повредит, а, наоборот, послужит на пользу, потому что заставит покаяться и обратит на пути Господни. (...) О, Италия! О, правители Италии! О, прелаты церковные! Гнев Господень над вами, и нет для вас другого исхода, кроме обращения ко Господу..." [1, С.616–617] Проповеди Савонаролы имели большой успех, поскольку "у многих чрезвычайно живо было предчувствие близкого кризиса продолжительной борьбы, близости скорого возмущения всего христианского мира против злоупотреблений Рима". [1, С.408]

Противостояние Савонаролы со своими флорентийскими противниками и папой окончилось судебным процессом и его казнью в 1498 г., а уже в следующем году новый французский король Людовик XII вступил в Италию, сокрушив герцогство Миланское и Геную. Одновременно сын папы, Чезаре Борджа, начал поход в Романью с целью создания собственного государства в централь-

ной Италии. В течение следующих 1501–1502 гг. он совершает ещё два похода. Результатом этой военной компании становятся не только многочисленные человеческие жертвы, но и падение правящих династий в целом ряде небольших государств. Трепещут и опасаются за свою судьбу Флоренция и Венеция. В руки французов переходит Неаполитанское королевство.

Смерть папы в 1503 г. не только не заканчивает период длительных войн, но, напротив, становится началом нового витка передела итальянских территорий, как французами, так и итальянскими государствами.

В обстоятельствах политической и нравственной неустойчивости в душах многих итальянцев возникает ощущение преходящего характера любых земных ценностей. Мысли их обращаются к небесам, потому что лишь религия может предоставить им неизменные условия если не земного, то хотя бы духовного спасения, а Бог остаётся единственной постоянной опорой. Позиция эта ярко очерчивается в "Правилах к доброму бытию", которые по просьбе тюремщика пишет на переплёте книги накануне казни Джироламо Савонарола: "Благочестивая жизнь зависит всецело от благодати. Нужно поэтому употреблять все усилия, чтобы достигнуть её, а достигнув, стараться возвращать её себе. Размышление о наших грехах и о тщете всего земного направляет нас к благодати, исповедь и причастие предрасполагают нас к её восприятию. Она, несомненно, есть незаслуженный нами дар Божий. (...) Неуклонная настойчивость в доброй жизни, в добрых делах, в исповеди, в причащении во всём том, что приближает нас к благодати – есть истинный и верный путь к её возвращению". [1, С.563]

Трагические события, происходившие в Италии, вызвали сильный духовный кризис у многих людей, коренным образом меняя их мировоззрение. Знаменитый художник Сандро Боттичелли, который предоставлял свой дом для собраний наиболее радикальных противников Савонаролы, после казни последнего переживает духовное перерождение и становится его горячим последователем. Он отказывается в своих новых картинах от внешней красивости. Внутреннее страдание мастера внешне проявляется в изломанности линий и нарочитом нарушении симметрии. Ярким памятником его личного отношения к современности становится картина "Мистическое рождество" (Лондон, Национальная галерея). В ней художник намеренно прибегает к наивности и даже простонародности изображения, подчёркивая размерами персонажей их место в структуре мира. Пространство мирового космоса показано в разрезе. В разверстых небесах, наполненных божественным золотым светом, танцует хор ангелов. В центральной части, под сенью соломенной крыши хлева, у подножия яслей, за которыми виднеются бык и осёл, Мадонна склонилась в молитвенном

умилении над младенцем Христом. В размышлении замер, подперев седую голову, святой Иосиф. В окружении божественных персонажей находятся только бедняки и представители нижней части среднего класса. Головы людей увенчаны оливковыми венками, в то время как ангелы держат в руках оливковые ветки. Олива символизирует мир. Надписи на белых лентах, которыми обернуты ветви ангелов, складываются в фразы: "Слава Богу в вышних и мир на земле среди людей". (Евангелие от Луки. 2:14) и "Вот Агнец Божий, который уносит грех мира" (Евангелие от Иоанна. 1:29) В нижней части картины ангелы обнимаются с людьми. Они одеты в белую, зелёную и красную туники – символы Веры, Надежды и Любви. Однако в их объятиях с тремя мужчинами – не радость, вызванная происходящим событием. Люди припадают к небесным посланцам, словно ища последнего утешения и опоры после тяжких испытаний. Один из них едва стоит на ногах, глядя невидящим взором, словно умирающий, и ангел вынужден стремительно склониться к нему с выражением крайнего сострадания. Эти странные фигуры, лишённые портретных черт, вызвали появление предположения о том, что таким образом Боттичелли изобразил Савонаролу и двух казнённых с ним сподвижников, заставив себя "исступленно поверить в утопию их небывалого посмертного торжества". [2, С. 179] В верхней части картины художник оставил надпись на греческом языке: "Эта картина была написана в 1500 г. во время беспорядков в Италии, мною, Александром, в половине того периода, в начале которого исполнилась глава XI Евангелиста св. Иоанна и второе откровение Апокалипсиса, когда Сатана царствовал на земле три с половиною года. По минованию этого срока дьявол снова будет закован, и мы увидим его низвергнутым, как на этой картине". Художник олицетворяет дьявола с Цезарем Борджа, и картина его является мольбой о спасении Италии.[1, С.180]

Уверенностью в том, что именно грехи навлекли божий гнев на его родную Флоренцию, проникнута другая картина мастера – "Мистическое распятие" (Музей Фогга, Кембридж), написанная в ключе духовного видения. [3, С.20] На первом плане, посреди бесплодного, каменистого поля с редкой травой возвышается крест с казнённым, уже умершим Христом, лицо которого полно глубокой печали. Обхватив подножие креста руками, в стремительном движении к нему приникла святая Мария Магдалина. Тело её, лежащее на склоне небольшой возвышенности, написано по диагонали. Складки яркого алого покрывала ещё не опали после её падения на землю. Диагональное расположение фигуры святой продолжается диагональным, вихрящимся к небесам столбом чёрно-белого дыма, берущего начало у стен расположенной на заднем плане Флоренции. Всё вместе это движение вызывает ощущение, что крест с распятым Христом вот-вот покинет землю и вознесётся в раскрытые слева небеса, где в золотом сиянии восседает Бог-Отец. Осуждение

Флоренции небесами выражается в том, что в дымной завесе видны падающие на землю горящие факелы, а ангел в правой части картины занёс карающий меч над жалкой фигуркой льва Мардзокко – символического покровителя Флоренции. Мольбой о спасении родного города звучит трагическое "Мистическое распятие".

Порицание внутривластной борьбы во Флоренции иносказательно содержится в картине "Аллегория" ученика Боттичелли – Филиппино Липпи. Под сенью дерева он изображает языческое божество с молниями в руках, скорее всего, Юпитера, которое, с осуждением глядя на двух одинаково одетых юношей–близнецов, в страхе бегущих от двух огромных змей, произносит: "Ничто не может быть хуже чумы, кроме домашнего врага". Слова карающего божества выются в виде надписи золотом. Сцена разворачивается на фоне освещенной сквозь тучи солнцем призрачно-белой Флоренции – родины двух братьев, которые равно караются небом за то, что подняли руку друг на друга.

Обращение к Христу как к последней опоре способствовало росту интереса к погрудным изображениям Христа. Идея страданий Бога при виде всего, что творится на земле, выражалась художниками в образе плачущего Спасителя. Таковы "Христос, коронованный терновым венцом" (1500 г., Академия Каррара, Бергамо) Сандро Боттичелли и Джованни Чима да Коленьяно (1510 г., Национальная галерея, Лондон), "Сё человек" ффра Бартоломео (палаццо Питти, Флоренция), Андреа Соларио (1505–1506 гг., галерея Польди Пеццоли, Милан), Содомы (1510 г., галерея Брера, Милан), "Спаситель" Амброджо де Предиса (музей Лазаро Гальдано). Все эти работы, с одной стороны, изображают поругание Христа накануне казни, аналогичное тому попранию справедливости и всех основ нравственности, а, следовательно, и основ веры, которое современники ежедневно видели вокруг себя, а, с другой стороны, выражают глубокое сострадание Христа по отношению к тем, кто обращался к этим изображениям со своими горестями. По сути, верующий получал в лице подобных изображений сострадательно внимающего ему собеседника, который, благодаря собственным мукам, мог понять и пожалеть его. Недаром в ряде подобных картин правая рука Христа (иногда со следами ран от гвоздей) поднята в благословляющем жесте.

Неисповедимость путей Господних, чьих в руках находились судьбы всего мира, непостижимость Его замысла перед лицом ненаказуемо шагающего зла получили выражение в образе "Спасителя мира", изображения Христа с державой в руке, ставшего особенно популярным в этот период в среде ломбардских живописцев. Поскольку Христос виделся высшим совершенством, а идеалом красоты был юноша, сочетающий во внешности несколь-

ко женственные подростковые черты с лёгким проявлением наступающей мужественности, то облик Иисуса варьируется от подростка до женоподобного молодого человека. Правая рука его поднята в благословляющем жесте, однако на лице написана загадочная улыбка, отсылающая нас к таинственной, многосмысленной улыбке "Иоанна Крестителя" Леонардо да Винчи, указующего на небеса, словно призывая у них искать ответа. Таковы совершенные, но исполненные потусторонней отрешённости "Спасители мира" Джампетрино (ГМИИ им. А.С. Пушкина) и Марко д'Одджоно (галерея Боргезе, Рим), блаженные небожители, далёкие от судеб земли.

Протест против победы враждебных политических сил мог выражаться в ношении на шее изображений опального Д. Савонаролы или свергнутых правителей. Это могли быть портретные медали (Никколо ди Форцоре Спинелли, медаль с портретом Д. Савонаролы, Государственный музей, Берлин), специально сделанные медальоны (Джованни делле Корнеоле "Каменя с изображением Д. Савонаролы" (после 1502 г., Палаццо Питти, Флоренция), монеты с профилями правителей, пробитые для вставки верёвочки (монета с изображением Асторджо III Манфредди, правителя Фаэнцы, казнённого Ч. Борджа). Также это могут быть живописные портреты. Скрытый портрет Асторджо Манфредди итальянские исследователи подготавливают в портрете "Юноши в образе святого", признанном работой Марко Пальмеццано (Музей искусств Равенны).

Традиционная интерпретация персонажа как святого основывалась на наличии ветки пальмы, которую он держит в руке, а также нимба над головой. Нимб, как признаётся, был восстановлен при реставрации и вполне мог быть дописан задним числом. В то же время пальмовая ветвь сильно стилизована и дополнена алыми ягодами, что скорее является отсылкой к куртуазному геральдическому символу, чем к символу мученичества. Пальмовая ветвь с ягодами встречается в гербе рода синьоров Манфредди из Фаэнцы.

В пользу версии портрета свидетельствуют попытка художника передать характерные черты лица конкретного человека, а также индивидуализированная иконография кисти руки. Подробно выписана облегающая одежда со стоячим воротничком и привязанными верхними рукавами, в просветы которых вытянута нижняя рубашка. Такую одежду реально носили на рубеже XV – XVI вв. Тёмный фон картины не позволяет идентифицировать её как часть алтаря, а иконографические трудности – признать картину изображением святого. Ношение и хранение таких изображений представляло реальную опасность для жизни их хозяев. [10]

Желание восстановить попранный справедливость

движет родными погибших синьоров. Единственный спасшийся от рук Борджа наследник правителя Камерино из рода Варано заказывает картину с посмертным триумфом своего отца (Пьержентиле да Мателика, Венанцио да Камерино "Воскресший Христос, молящийся Джулио Чезаре Варано и четыре ангела, держащие знамёна со знаками его синьоров", Рим, Палаццо Ланчиллотти). Престарелый синьор Джулио Чезаре Варано, казнённый с тремя своими детьми, изображён стоящим на коленях в сакральном пространстве, где он становится свидетелем важного события – воскресения Христа. Высоко подняв руку, Христос благословляет как самого Варано, так и маленьких ангелов, которые держат алые знамёна с гербами государей, которым служил в качестве кондотьера синьор Камерино. Воскресение Христа – залог вечной жизни и самого Варано. Будучи принят перед лицом Господа, он становится вечным заступником за всех своих живых потомков.

Гибель множества правителей мелких государств Италии от рук Чезаре Борджа, превращение ещё вчера могущественных синьоров в неимущих изгнанников и пленников, принимающих муки в застенках, произвела неизгладимое впечатление на современников. В разных уголках Италии незнакомые друг с другом создатели хроник и дневников составляют списки этих правителей, размышляют над ними о бренности и преходящем характере жизни, земных даров и славы. Иногда авторы дают открытую оценку действиям Борджа, как флорентиец Лука Ландуччи, сочувствующий его жертвам и называющий Чезаре "человеком дьявольским" [7, P.244], иногда опасаются, ограничиваясь перечислениями и деталями гибели жертв. Венецианский государственный деятель Марино Сануто в своём дневнике приводит список "синьоров, павших живыми", включающий 16 имён. В них он приводит имя правителя и место его укрытия или плена. Лишь для двоих делается исключение и комментарий расширяется. Указывается, что правитель Милана Людовико Сфорца "во Франции, в заключении", а правитель Фаэнцы Асторджо Манфредо "погиб в Тибре, в Риме". [9, colonna 873] Джулиано Уги, укрывшийся от зла мира в монастырских стенах в 1501 г., пишет в своей хронике о действиях Борджа: "...и начав в Риме с римских синьоров Орсини и Колонна, которые все были изгнаны из их синьорий, затем отправился в Романью и Марку против дома Монтефельтро и герцога Урбино, и против дома Малатеста из Римини, и против дома Манфредо в Фаэнце, и против дома графа Джироламо воюя, и все они были высланы и изгнаны из их синьорий. Едва герцог Урбино бежал в Венецию; и мадонна из Имолы, бывшая женой графа Джироламо, и правившая в Форли и Имоле, была вынуждена удалиться во Флоренцию.... И сказанный Валентино взял Фаэнцу; и взял синьора Фаэнцы, которому было 15 лет, и отправил в Рим, и приказал бросить в Тибр. И синьора Камерино умертвил в постели, с двумя или тремя сы-

новьями. И таким образом приобрёл и стал господствовать во всей Романье и Марке". [5, P. 118]

Расцвет эстетического начала в эпоху Возрождения накладывает свой отпечаток на восприятие людьми смерти. Сочувствуя жертвам Борджа, некоторые современники жалеют их не за страдания, не за добрые дела или качества характера, не за юность, а за погубленную в их лице красоту. Иоанн Бурхарт пишет в своём дневнике в 1502 г.: "9 дня месяца июня отыскивали в Тибре задуманного до смерти правителя Фаэнцы, юношу 18 лет, настолько прекрасного обликом и сложением, которому и среди тысячи навряд ли найдёшь подобного..."

[4, T.3, P.208]. Ему вторит в том же году в своём дневнике римлянин Себастьяно ди Бранка Тедаллини: "Он (Борджа – К.М.) уморил всех этих синьоров, которые упомянуты. Сперва брата, который прозывался герцог де Гандия, бросил в реку; убил зятя, который был сыном герцога Калабрии; был он наиболее красивым из тех, кого видел Рим. Ещё убил Вителоццо из Читта де Кастелло; был он наиболее доблестным человеком из тех, кто жили в это время; и ещё Ливеротто да Фермо, и мессера Людовико да Фермо: были главами партии эти двое; герцога Гравина, синьора Паоло Орсини, синьора Фаэнцы; был он (синьор Фаэнцы – К.М.) прекраснейшим юношей в мире, ему ещё не исполнилось пятнадцати; его бросили в реку; и ещё синьора Сермонеты: он был также красив, как синьор Фаэнцы". [8, P.303]

С тех пор, как люди эпохи Возрождения нашли смысл своей жизни на земле, смерть, даже с обещанием блаженства на небесах, стала восприниматься ими более трагично. Внутренний протест против смерти проявлялся в желании остаться в памяти путём завоевания славы, возведения великолепных надгробий, упоминания в текстах. Успех и слава любой ценой как залог того, что человек оставит след на земле, движет действиями правителей, кондотьеров, учёных мужей. Ощущение смерти как печального конца всему читается в пышных надгробиях, заказчики которых в красоте вечного камня желают сохранить память об умерших в земном мире. Слегка отвернувшись друг от друга, с лицами, исполненными внутренней печали и обиды, возлежат на своих саркофагах миланские герцоги Людовико и Беатриче Сфорца (мастер Антонио Солари, 1497 г., Павия, Чертоза). Страстное желание вырваться у смерти самое дорогое – память о своём ребёнке, показывает надгробие знатной женщины Марии Перейры работы Сильвестро Абрुцци делл'Аквила (1490–1500, Сан Бернардино, Аквила). Памятник был заказан после смерти дочери Марии – Беатриче Кампониески. Ребёнок показан мирно спящим на детской постели, расположенной под саркофагом матери. Фигура Марии с молитвенником в руках и откинутой на подушки головой скорее вызывает мысль о том, что она "отмучи-

лась", чем о счастливом воссоединении матери и ребёнка на небесах. Беспробудным сном охвачены кардиналы Асканио Сфорца и Джироламо делла Ровере (1505–1507 гг., Санта Мария дель Пополо, Рим), хотя скульптор Андреа Сансовино и изобразил их полулёжа с рукой, подпирающей голову.

Страстное желание удержать время и память о людях, больших и маленьких, выражается в составлении многочисленных хроник и дневников. Их пишут как знатные и учёные мужи, так и люди попроще, такие как парикмахер, автор "Форлийских хроник" Андреа Бернарди, оставившие дневники каменщик Гаспаре Нади, аптекарь Лука Ландуччи. Часто наряду с важными историческими событиями туда включаются сведения о людях обычных, замечательных главным образом в глазах самого пишущего.

Именно поэтому в дневнике каноника Томмазо ди

Сильвестро, среди записей о политике, вдруг встречается запись о том, что "Гвидантонио ди Гицо, добрый человек и хороший родственник, молодой, цветущий человек умер от чумы" или сбивчивая заметка о том, что "жена Барто, больная чумой и беременная, когда уже умер её муж, она, заразившаяся от своего мужа...40-ка лет, она умерла...". [6, Р.161].

Вопреки обстоятельствам, вера в письменное слово всех этих людей позволила им не только сохранить для нас подробности событий, свидетелями которых они были, но и рассказать о множестве своих современников, знаменитых и не очень. Их непреклонное стремление прорваться сквозь вечность, донести правду, сообщить трогательные подробности о знакомых или даже малознакомых людях, позволили им преодолеть бренность человеческого существования и приобщиться к бессмертию.

ИЛЛЮСТРАЦИИ:



С.Боттичелли. Мистическое рождество.
Лондон, Национальная галерея.



С. Боттичелли. Мистическое распятие.
Музей Фогга, Кембридж.



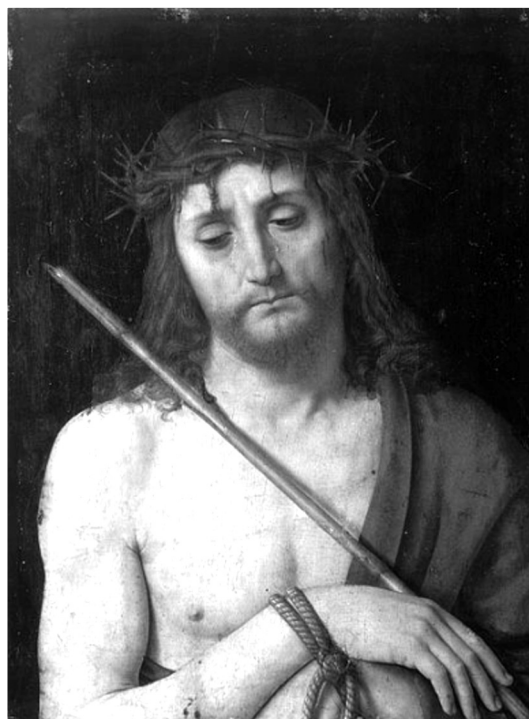
Филиппино Липпи. Аллегория. 1498.
Галерея Уффици, Флоренция.



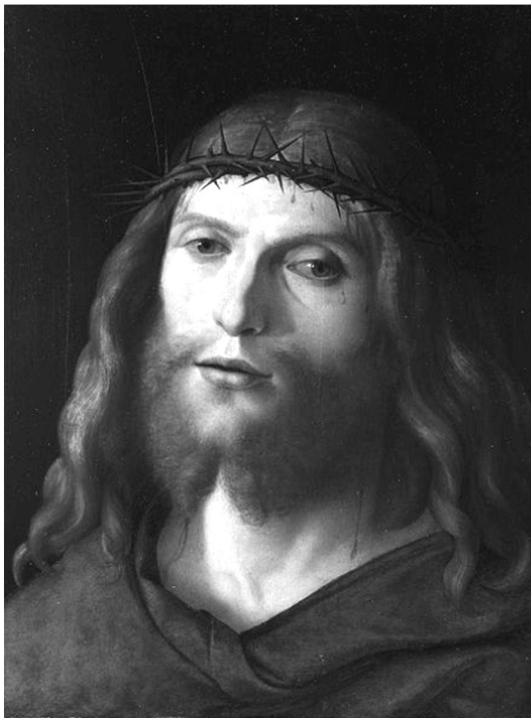
Амброджо де Предис. Спаситель.
Музей Ласаро Гальдано, Мадрид



Сандро Боттичелли.
Христос, коронованный терновым венцом.
1500. Акажемия Каррара, Бергамо.



Андреа Срларио. Сё человек. 1505-1506.
Галерея Польди Пеццоли, Милан.



Джованни Баттиста Чима да Конельяно.
Христос, коронованный терновым венцом.
1510. Национальная галерея, Лондон.



Джампетрино. Спаситель мира.
ГМИИ им. А.С. Пушкина.



Никколо ди Форцоре Спинелли.
Медаль с изображением Д. Савонаролы.
Государственный музей, Берлин.



Монета Асторджо III Манфреди,
пробитая для ношения на шее. Частное собрание.



Марко Пальмеццано. Портрет юноши в образе святого. Музей искусств Равенны.



Пьержентиле да Мателика, Венанцио да Камерино. Воскресший Христос, молящийся Джулио Чезаре Варано и четыре ангела, держащие знамена со знаками его синьоров. Рим, Палаццо Ланчиллотти

ЛИТЕРАТУРА

1. Виллари, П. Джироламо Савонарола и его время. / П. Виллари. – М.: АСТ – Астрель, 2002.
2. Петрочук, О.К. Сандро Боттичелли. / О.К. Петрочук. – М.: Искусство, 1984.
3. Силина, М. Музей Фогга. / М.Силина. – М.: Директ–Медиа – Комсомольская правда, 2012.
4. Burchardi, Johannis. Diarium (1483 – 1506): avec introduction, notes appendices, tables et index par L. Thuasne. – Tome truisieme (1500 – 1506). – Paris: Ernest Leroux, editeur, 1885.
5. Della cronica di Firenze di fra Giuliano Ughi. / Archivio storico italiano. Tomo VII. – Firenze, Gio. Pietro Vieusseux, direttore–editore, 1849.
6. Diario di ser Tommaso di Silvestro. / Rerum italicarum scriptores. – T.15. – P.5. – Citta di Castello: col tipi della casa editrice S.Lapi, MDCCCIII.
7. Diario fiorentino dal1460 al 1516 di Luca Landucci. Pubblicato sui codici della comunale di Siena e della Marucelliana con annotazioni da lodoco del Badia. – In Firenze: G.C. Sansoni, editore, 1883.
8. Diario romano di Sebastiano di Branca Tedallini. / Rerum italicarum scriptores. – T.23. – P.3. – Citta di Castello: col tipi della casa editrice S.Lapi, MDCCCIV.
9. I diarii di Marino Sanuto. Tomo IV. Pubblicato per cura di Nicolo Barozzi. – Venezia, a spese degli editori, MDCCCLXXX.
10. <http://samira.sebina.it/samira/v2fe/index.do> // Каталог музейных ценностей провинции Эмилия–Романья

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ПРОТОИРЕЯ В. П. АГРОВА КАК ПРИМЕР ПАСТОРСКОГО СЛУЖЕНИЯ

THE LIFE OF THE ARCHPRIEST V. P. AGROV AS THE EXAMPLE OF PASTORAL SERVICE

A. Fot

Annotation

This article investigates the life of the Orenburg archpriest V. P. Agrov. Special attention is paid to the period of the archpriest's service in the village of Nikolaevka of Troitsk district of the Orenburg eparchy, his role in establishing an independent parish and parish school. During the research process the author is able to prove that V. P. Agrov's life can serve as the example of true pastoral service.

Keywords: Orenburg eparchy; archpriest V. P. Agrov; pastoral service; parish; parish school.

Фот Алёна Гергардовна

Аспирант,

Оренбургский государственный
педагогический университет

Аннотация

В данной статье рассматривается судьба Оренбургского протоиерея и благочинного В. П. Агрова. Особое внимание уделено периоду служения протоиерея в селе Николаевка Троицкого уезда Оренбургской епархии, его роли в организации самостоятельного прихода и открытии церковно-приходской школы. В процессе исследования автор доказывает, что жизненный путь В. П. Агрова может служить примером истинного пасторского служения.

Ключевые слова:

Оренбургская епархия; протоирей В. П. Агров; пасторское служение; приход; церковно-приходская школа.

Интерес к повседневной жизни представителей различных сословий Российской империи – характерная черта современной исторической науки. Её изучение даёт более тонкое ощущение времени, позволят лучше понять эпоху. Особое место в социальной структуре Российского государства занимало приходское духовенство. Именно оно, будучи проводником государственной идеологии и духовно-нравственных основ, выполняя свои культурно-просветительские функции, часто являлось посредником между властью и простым народом. Поэтому исследователям важно проникнуть в жизнь рядовых священно- и церковнослужителей. Повседневность охватывает такие сферы человеческого бытия, как быт, досуг и труд, подразумевает публичное общение и взаимодействие между людьми. Изучение повседневности приходского духовенства предполагает глубокий анализ различных жизненных ситуаций, в которых оказывались клирики. Такой анализ даёт наиболее значимые результаты в случае изучения биографии отдельно взятого человека. С натяжкой, первой попыткой такого рода можно считать вышедшую с 1900 по 1911 годы в Петрограде "Православную богословскую энциклопедию" [20], куда составители включили информацию и о некоторых известных приходских священниках. После октября 1917 г., по идеологическим соображениям исследователи не собирали сведений о священниках. В современной отечественной исторической науке тема на-

ходится в состоянии разработки. В 2007 г. вышла книга Н. А. Лазуко и О. А. Шетковой "От Вас беру воспоминанья, а сердце оставляю Вам...". Исследуя историю своего села, авторы рассказали и о его приходском священнике Н. Г. Образцове [16]. В справочном издании, составленном А. Г. Шегольковым, содержатся краткие сведения о духовенстве и церковнослужителях Оренбургской епархии 1912–1917 гг. [14]. Продолжение этого издания содержит информацию о духовенстве епархии за 1917 г. [15]. Очевидно, что исследований, посвящённых жизни и деятельности конкретных представителей приходского духовенства, в отечественной исторической науке практически не предпринималось.

Очень важно сохранять память о людях, живших когда-то на нашей земле. Данная статья повествует о жизни Викторина Прокоповича Агрова, который с момента своего рукоположения и до самой смерти верой и правдой служил родной Оренбургской епархии.

Год и место рождения Викторина Агрова точно установить не удалось. Однако, судя по формулярному списку молодого человека за 1866 год, где указан его возраст – 22 года [11, л. 71об], он родился в 1844 году. Его малой родиной, скорее всего, стало село Красный Яр Уфимского уезда Оренбургской губернии. Там в это время при Троицкой церкви служил священником его отец – Прокопий Петрович [7, л. 9об]. Мать Викторина Агрова – Евдокия Афанасьевна – была дочерью священника Афанасия

Петровича Уварова. Таким образом, родители Викторина оба принадлежали к семьям потомственных священнослужителей [5, л. 4 об]. Сам Викторин, как когда-то его отец, в 1858 г. поступил в Уфимскую духовную семинарию [11, л. 71 об]. В это время у молодого человека не было иного пути. Церковная реформа Александра II, позволявшая детям священно- и церковнослужителей, не теряя привилегий, покинуть сословие и заняться другим делом, ещё только разрабатывалась [23]. Впрочем, на наш взгляд, даже располагая возможностью без ущерба для себя порвать с духовным сословием, Викторин Агров всё равно не воспользовался бы ею.

Отец Викторина, Прокопий Петрович, проходил своё служение в течение 35 лет сначала в сане священника, а позже протоиерея. Пасторские обязанности он совмещал с преподавательской деятельностью, состоял членом Уфимского попечительства о бедных духовного звания и 12 лет являлся благочинным IX округа, пока по собственному желанию не был освобождён от этой должности [7, л. 9 об, 11 об]. Послужной список Прокопия Петровича свидетельствует о том, что он подходил к своим обязанностям отнюдь не формально. Его усердие отмечали и епархиальные архиереи, и члены Святейшего Синода. Не раз случалось протоиерею получать от них благословение и благодарность за "отличную", "усердную", "ревностную и безупречную", службу, а также за "добрую нравственность и пастырское попечение в назидании прихожан" [7, л. 9 об, 10 об].

Прокопий Петрович имел высокие награды – набедренник, камилавку, бархатную фиолетовую скуфью, бронзовый и серебряный наперсные кресты [7, л. 9 об, 10 об]. В 1855 г. Прокопий Агров по указу Синода был избран священником к походным церквям, "как священник благонадёжный и образованный" [7, л. 9 об.]. Такая формулировка доказывает доверие, которым протоиерея обличало высокое начальство, и является ещё одним свидетельством его безупречной службы.

Прокопий Агров сам попросился за штат в 1874 г., "по причине преклонных лет" [7, л. 11 об.]. В епархии не забыли о его заслугах, не сразу, но всё же назначили пенсию – 130 р. в год – которую протоиерей получал до самой смерти 17 декабря 1888 г. [7, л. 11 об, 12 об].

В том, что Прокопий Петрович был духовным пастырем не только в силу своих служебных обязанностей, но и по велению сердца сомневаться сложно. Нам представляется, он передал это стремление своему сыну Викторину. Скорее всего, молодой человек, поступая в семинарию, следовал своему призванию. Доказательством этого послужит вся его дальнейшая жизнь.

В семинарии Викторин Агров изучил церковную историю от ветхозаветных времён до современной ему Русской церкви. Отдельным курсом шла история русского раскола. Получил семинарист представление и о гражданской истории: Всемирной, Российской, Греческой, Естественной; священной археологии, лингвистике, алгебре, геометрии, физике и медицине. Из языков в семина-

рии преподавали латинский и греческий. Разумеется, курс также включал в себя науки, необходимые каждому священнику: дидактическое богословие, нравственное пастырское Собеседовательное учение о вероисповеданиях и расколах, толкование Священного Писания, теологию, учение о богословских книгах, психологию и риторику. Священная герменевтика учила будущих пастырей толковать сакральные тексты. Патристика знакомила с творениями святых отцов церкви – Василия Великого, Григория Богослова, Иоанна Златоуста и Афанасия Александрийского [11, л. 71 об].

Викторин Агров покинул стены учебного заведения в 1864 году с аттестатом второго разряда. Такой аттестат не позволял поступать в духовную академию, уменьшал шансы на получение высоких должностей, но открывал путь к церковному служению, учительству и гражданской службе. Задумываться о месте службы новоиспечённому специалисту не пришлось, его тотчас определили в низшее отделение Челябинского духовного училища преподавать детям чтение, чистописание, нотное пение и закон Божий [11, л. 71 об]. Зарплата составляла всего 107 р. 25 к. в год, а снимать квартиру приходилось за свой счёт [11, л. 71 об]. Насколько успешной была деятельность Агрова на ниве обучения детей неизвестно, но к своим обязанностям, если верить отметке в формулярном списке ("поведения очень хорошего. В должности исправен и надёжен" [11, л. 72]), он относился серьёзно.

Всю жизнь заниматься только учительством Викторин не хотел. В 1866 г. молодой человек уволился из училища и женился. Его супругой стала дочь коллежского асессора Андрея Быданнова – Анна. Тесть занимал должность казначея в городе Троицке [5, л. 12 об]. Нелёгко сказать принёс ли брачный союз какие-либо выгоды Викторину, но, во всяком случае, выбирая спутницу жизни, он не стремился получить за женой приход.

В том же году, 4 декабря Викторин Агров был рукоположен в священники к Михаило-Архангельской церкви. Молодожёны отправились в село Петровское Челябинского уезда. Приход, состоящий из 648 дворов, растянулся на 15 вёрст. В совокупности здесь проживало 5514 человек [2, л. 2 5 об]. Заботы службы с Агровым разделял младший священник, так что нагрузка его была не слишком велика. Остальной причт состоял из дьякона, дьячка и пономаря. Поскольку каждый из них получал фиксированное казённое жалование, то трений из-за разделения доходов между членами причта, скорее всего, не возникало. Не могли они поссориться и на почве раздела земли – её при церкви просто не было. Не приходилось духовенству и ютиться под одной крышей – все члены причта имели отдельное жильё, за которое они не платили. Как старший священник Викторин Агров получал 141 р. 12 к. в год [2, л. 19], что было даже больше, чем в Челябинском училище. С учетом этих обстоятельств остается загадкой – почему Агров в 1867 г. подал прошение о переводе в Кичигинскую станицу.

Духовенство Христорожественской церкви, где стал

служить Викторин Агров, не располагало землёй и не получало жалования. Причт пользовался от прихожан "доброхотными сборами хлеба разного сорта, какового набирается в год на весь причт до 600 пудов и денег в дозволенных законом количествах, каковых набирается в год до 300 р." [5, л. 11]. Доходы приходилось делить между священником, дьяконом, дьячком и пономарем. При этом заработок не был стабильным, в силу чего содержание не удовлетворяло нужды причта [5, л. 11].

В течение двух лет Агров с семьёй жил в доме "весьма ветхом и неудобопоместительном" [5, л. 11; 4, л. 12]. В этом неустроенном доме у Викторина родился сын Александр [4, л. 13об]. Лишь в 1869 г. священнику и дьякону выстроили новые дома [6, л. 11]. Однако вряд ли в семье Агрова могли полноценно радоваться этому событию – к тому времени их ребёнок умер [6, л. 13об].

При всех горестях и неудобствах и забот в этом приходе было несравнимо больше, чем на предыдущем месте служения. Дворов в Кичигинском приходе оказалось несколько меньше – сначала 588 [5, л. 16об], затем их количество возросло до 596 с населением 3236 человек. Деревни находились на значительном расстоянии друг от друга. Самая дальняя станица Дувакульская располагалась от церкви в 20 верстах [6, л. 19об].

Семейное горе, однако, не заставило Викторина Агрова пристраститься к выпивке и прочим порокам. Первую награду – набедренник – священник получил именно "за ревностное исполнение своих обязанностей" уже 19 ноября 1871 г. В 1874 г. Викторин, как когда-то его отец, указом Духовной Консистории был назначен благочинным IX округа [7, л. 4об]. Через год окружное духовенство своим выбором подтвердило это назначение. Шли годы, происходили переименования и перераспределения благочинных округов, менялись правила выбора их руководителей, а Викторин Агров оставался на посту благочинного в общей сложности 22 года, покинув должность только 28 мая 1896 г. [9, л. 9об, 10об]. Это обстоятельство свидетельствует о высоких моральных качествах священника.

Будучи благочинным, Викторин не забывал и о других сторонах пастырской деятельности. Ещё с 1864 г. в пределах прихода были организованы приходские попечительства, занимающиеся вопросами "о благоустройстве и благосостоянии приходской церкви и причта в хозяйственном отношении, а также об устройстве первоначального обучения детей и для благотворительных действий" [19, с. 689]. С 1878 г. Викторин стал членом такого попечительства, занимаясь приобретением средств в попечительный совет [7, л. 4об]. Вскоре Агров стал председателем попечительства. Деятельность священника в этом направлении была успешной: 25 июля 1881 г. он получил от своих коллег благодарность за усердное и ревностное старание о благоденствии сирот вверенного ему округа. Через шесть лет такая благодарность повторилась, поскольку в округе были сделаны значительные пожертвования на детей [7, л. 5об].

В 1880 Викторин Агров стал действительным членом православного миссионерского общества [7, л. 4об]. К этому периоду жизни относится малоприятный эпизод в биографии священника. Неизвестный 25 октября 1880 г. направил в канцелярию Оренбургского и Уральского епископа Вениамина послание, которое в числе прочего содержало и жалобу на Викторина Агрова. Провести расследование по этому поводу поручили благочинному XV округа Льву Емельянову [13, л. 1–1об]. Он разослал в Кичигинский, Нижнеуельский, Кочкарский, Кособродский, Степнинский, Дуваинкульский, Рождественский, Петровский, Пинсколовский и Вагановский приходы, входящие в IX благочиние [25, с. 960] секретные послания: "доставить мне сведения на сём же точно ли ваш местный Благочинный священник Викторин Агров, не Благочинный, а Злочинный, обижает много невинных за то, что они не делаются с ним половиной [доходов – А.Ф.], за подписанием всего причта" [13, л. 6–6об, 8–8об, 10–10об, 17–17 об, 19–19 об].

Примером типичного отзыва о Викторине Агрове может служить мнение причта Кочкарского прихода: "кроме нашей искренней признательности к Отцу Благочинному Агрову за его деятельное, честное и бескорыстное с лишним 6-ти летнее служение Благочинным IX округа мы ничего более не можем по истинной совести засвидетельствовать перед св. Владыкою. В семье не без урода, может быть и в нашем округе такой нашёлся, который, вероятно, из личных видов сделал грустную и ложную клевету на нашего доброго и многоуважаемого Отца Благочинного Агрова. В заключение сего, от души желаем, чтобы сия гнусная и ложная клевета всецело обрушилась на главу самого доносчика" [13, л. 5об].

В этом же духе были выдержаны ответы и других подчинённых Агрова. Они категорически отрицали саму возможность, какого-либо давления или вымогательства с его стороны [13, л. 4, 7об, 11–12об, 16об, 20]. Из общего хора выбивался, однако, голос священника Вагановского прихода Александра Грузинского, который писал: "фамилия Агрова и без справок известна не только здесь, но и в Оренбурге. Положим, известен больше отец, который при всей своей дряхлости и теперь ещё не оставляет свою привычку ловить в мутной воде рыбу; но ведь как от осинового корня не вырастет яблонь, так и от Агрова не родится Емельянов" [13, л. 2об–3]. В завершении оскорбительного для семейства Агрова отзыва пишущий советовал Льву Емельянову обратиться к церковному старосте и причту Кидыщловского прихода: "пусть сии последние, скажут, что понудило их бежать в другое благочиние?" [13, л. 2об–3]. Речь шла о том, что духовенство Кидыщловского прихода перешло в подчинение XV благочинного округа. Причина такого перехода крылась в том, что данный округ располагался ближе к городу Верхнеуральску, куда настоятелю необходимо было часто ездить по делам. Кроме того, удобное почтовое сообщение позволяло причту вовремя получать важную корреспонденцию. Клирики при этом тепло вспоминали Викторина

Агрова и свидетельствовали, что "осведомлены о нём с весьма хорошей стороны" [13, л. 4об].

Итак, донос оказался ложным и на карьере Викторина Агрова никак не отразился. Священник продолжал усердно трудиться и даже получил за труды бархатную фиолетовую скуфью [7, л. 5об]. Однако можно представить, как тяжело Викторин переносил всю эту ситуацию. Хотя расследование и проводилось в тайне, это был секрет Полишинеля. Невозможно сохранить тайну, когда под отзывом необходимы подписи духовенства всего округа. Прихожане также наверняка знали об обвинениях в адрес своего священника. Не удивительно, что у отца Викторина возникло желание покинуть это место. Именно в это время он начал поддерживать идею жителей села Николаевки о постройке там церкви и открытии самостоятельного прихода.

Постройка церкви была разрешена Его Преосвященством Преосвященным Вениамином I епископом Оренбургским и Уральским указом Оренбургской Духовной Консistorии от 26 июня 1881 г. за № 3555. Через 6 с половиной лет под руководством Викторина Агрова на пожертвования прихожан в Николаевке была воздвигнута каменная церковь с печами, трёхъярусным деревянным золоченым иконостасом и деревянными клиросами. Её освящение состоялось по распоряжению Епископа Макария 5 февраля 1887 г. [7, л. 2]. Разумеется, Викторин Агров сам стал священником в новом храме [7, л. 6 об], 7 марта 1887 г. к церкви был назначен и псаломщик. [7, л. 7об]. В 1888 г. при церкви соорудили каменную колокольню [7, л. 2]. В Клировой ведомости за 1909 г. появилось упоминание о том, что церковь обнесена деревянной оградой на каменном фундаменте [9, л. 7].

Своим благолепием внутри и снаружи храм во многом был обязан взаимопониманию, установившемуся между отцом Викториним и его прихожанами. Благоустройство церкви вылилось для жителей села в значительную сумму. После завершения строительства жители остались должны 10000 рублей [7, л. 3] – огромную по тем временам сумму. Положение осложнялось тем, что в административном отношении село Николаевка составляло одну волость, и тяжесть по её содержанию невозможно было разделить с жителями соседних деревень. Вдобавок крестьяне продолжали выплачивать 3000 в год своему бывшему владельцу за земельные и общественные угодья. Надель были небольшими – от 3 до 8 десятин на душу, так что крестьяне сами испытывали ощутимый земельный голод и не могли отвести клиру ни пахотного, ни сенокосного участка. Вместо этого сельчане предоставили духовенству право два раза в год собирать с них пшеницу и, сверх того, обещали предоставлять ещё 400 пудов хлеба. Однако сбор этот производился нерегулярно и был, как правило, ниже установленной нормы [7, л. 2об; 8, л. 234 об; 9, л. 7 об]. В начале XX в. жители вообще прекратили выдачу хлеба [10, л. 102].

Из-за долгов сельское общество часто не выплачивало причту годовое жалование в 300 рублей. В основ-

ном духовенству приходилось рассчитывать на плату за отправление треб, которая была весьма нерегулярной [7, л. 2об].

В то же время, вопрос материального обеспечения для Викторина Агрова стоял не так остро, как это обычно бывало в среде духовенства. Судьба священника сложилась таким образом, что ему не пришлось заботиться о многочисленном семействе. К моменту перехода в Николаевку отец Викторин овдовел, после смерти первенца детей у них с женой больше не появилось. Иерей взял на воспитание сироту племянницу, но она обучалась в Троицкой женской гимназии за казенный счёт [7, л. 6об]. Благочинному приходилось заботиться только о престарелой матери, которая к тому же сама получала пенсию [7, л. 8об]. Наверняка эти обстоятельства порой заставляли его чувствовать своё одиночество, но позволили уделять больше времени проблемам села Николаевки и его обитателей.

Более двадцати лет служил Викторин Агров в этом приходе, оставив после себя добрую память. В 1891 г., несмотря на сложную денежную ситуацию, пастырь убедил крестьян в необходимости организовать в приходе церковно-приходское попечительство. Оно было открыто общественным приговором 20 октября 1891 г. за № 8. Главной задачей попечительства в этот период стала забота о голодающих. В 1893 г. удалось собрать неплохую сумму денег – 330 рублей [8, л. 234об]. В остальных попечительствах округа, где сбором средств руководили другие священники, дело обстояло не так хорошо. Отчитываясь перед Духовной Консistorией Агров писал, что, например, в Кичигинском приходе "денежных средств при церковно-приходском попечительстве в наличности 2 руб. 75 коп <...> и хлебом 25 пуд. пшеницы <...> Указанный хлеб поступил в попечительство частично от посева в пользу онаго, частью от пожертвований. За низостью цен и за отсутствием крайне нуждающихся в продовольствии, хлеб этот предложено весь употребить на посев, который в настоящее время служит единственным источником средств для церковно-приходского попечительства, т. к. жители поселка все обеднели и потому не имеют средств жертвовать в пользу попечительства и в большом количестве разошлись по приискам" [1, л. 172]. В Консistorии понимали: как бы не был высок авторитет Викторина Агрова, он не мог побудить всех жителей своего благочинного округа делать одинаково щедрые пожертвования, тем более что крестьяне сами испытывали нужду.

Благочинного занимала ещё одна важная проблема. Мальчики, проживающие в Николаевке, могли получать образование в мужской министерской школе, а вот школы для девочек в приходе не было [12, л. 12]. Свои затруднения иерей описывал епископу Оренбургскому и Уральскому Макарию так: "Относительно открытия Николаевской церковно-приходской школы я отыскивал все возможные средства, но к несчастью своему не достиг желаемых результатов, а потому <...> решился просить в этом деле, неофициальным порядком личной помощи

Вашего Преосвященства" [12, л. 12об]. С помощью епископа Агров рассчитывал получить деньги у Троицкого золотопромышленника Ефима Корнелицина. "Я осмеливаюсь питать надежду – объяснял благочинный Макарию, – что если Ваше Преосвященство собственноручным письмом удостоит г. Корнелицина, просить быть почётным попечителем Николаевской церковно–приходской школы и пригласить его также к денежному пожертвованию на постройку этой школы, то личность эта услышит особу Вашего Преосвященства, что таковое приглашение Ваше сочтёт наравне с приказом к выполнению оно" [12, л. 12об].

Преосвященный с готовностью откликнулся на просьбу благочинного. В тот же день Корнелицину было отправлено письмо, в котором архипастырь, призывая на него "милость и благословение Божье", в сдержанно вежливой форме просил предпринимателя помочь "устроить это священное дело" [12, л. 14]. Ответа Корнелицина на письмо епископа обнаружить не удалось, и причина его отказа осталась загадкой. Однако благочинный Агров оказался настойчивым человеком. Он нашёл другого мецената – купца Константина Семёновича Сыромятникова. В итоге церковно–приходская школа для девочек была открыта при женском Казанском монастыре города Троицка 21 сентября 1897 г. [24, с. 15]. Через год в Николаевском приходе была организована ещё одна школа [9, л. 7об.]. В отчёте о состоянии церковных школ Оренбургской епархии за 1902–1903 гг. эту школу назвали лучшей среди подобных ей учебных заведений Троицкого уезда [18, с. 23–24.]. Когда школу разместили в специально выстроенном для неё здании, заниматься там стало ещё и удобно [9, л. 7об.]. В 1911 г. здесь получали образование 20 мальчиков и 51 девочка [10, л. 103об.]. Так, благодаря настойчивости Викторина Агрова, был решен вопрос о начальном образовании для детей его прихода.

Сам Викторин Агров обучал мальчиков закону Божьему в министерской школе, которая также находилась в Николаевке. Он состоял там учителем с 1890 по 1905 гг. С 1898 г. иерей совмещал эту должность с обязанностями заведующего церковно–приходскими школами и участкового попечителя по народной трезвости, а с 1902 г. являлся ещё и попечителем по народному продовольствию. Несмотря на то, что с 1896 г. Викторин Агров был освобождён от благочинческих обязанностей, он продолжал состоять членом благочинического совета 16 округа [9, л. 11об.].

Труды Викторина Агрова ценили и в Оренбургской епархии, и в Святейшем Синоде. За эти годы иерей получил немаловажные награды: 22 февраля 1888 г. "за особенно усердную двенадцатилетнюю службу в должности Благочинного Высочайше награждён Императорским Орденом св. Анны 3–й степени"; "Указом Оренбургской Духовной Консистории от 6 сентября 1893 г. за №8523 объявлено ему, что за заслуги по духовному ведомству выдан ему пожалованный Святейшим Синодом Напер-

сный крест" [9, л. 10об.]. Через три года – в 1896 г. "за заслуги по духовному ведомству" иерею был пожалован ещё один Наперсный крест от Святейшего Синода. Наконец, 7 июля 1902 г. епископ Оренбургский и Уральский Владимир посвятил Викторина Агрова в сан протоиерея [9, л. 10об, 11об.].

Все годы своего служения в селе Николаевка Викторин Агров упорно добивался для своего прихода статуса самостоятельного. Дело продвигалось медленно. Чтобы подать прошение в Святейший Синод по этому вопросу необходимо было построить дома для причта [7, л. 2.]. Однако дом для священника в приходе появился лишь три года спустя [8, л. 234об.]. Дома для младших членов причта не были выстроены и к началу второго десятилетия XX века [10, л. 102 об.]. Однако протоирей умел преодолевать возникающие на его пути препятствия – в 1904 г. причт Николаевской церкви был записан как штатный, а в 1906 г. в Синоде окончательно решили вопрос о признании прихода самостоятельным [9, л. 7].

Сам отец Викторин при этом радостном событии не присутствовал. Резолюцией Преосвященного Иоакима епископа Оренбургского и Уральского от 3 августа 1905 г. за № 5789, согласно прошению, он был временно уволен за штат.

Затем, по неизвестным причинам, Викторин Агров подал прошение на имя Томского епископа Макария с просьбой принять его на службу в Томскую епархию. 3 сентября 1905 г. епископ ответил согласием и определил протоиерея на место священника Хмельницкого прихода. Вероятно, Викторина Агрова что–то там не устроило, поскольку по его просьбе 12 января 1906 г. он был перемещён в Смоленский посёлок Бельского уезда. В общей сложности Викторин Агров прослужил в Томской епархии три года [9, л. 11 об.].

Но, очевидно, протоирей не смог без малой родины – 17 апреля 1909 г. он снова был принят на службу в Оренбургскую епархию и по собственному желанию отправлен в село Николаевку. Там он не только принял на себя священнические обязанности, но и вновь стал заведующим и преподавателем в церковно–приходской школе, к созданию которой приложил столько сил. [9, л. 11 об.].

Признавая заслуги отца Викторина в организации Николаевской школы, правительство наградило протоиерея серебряной медалью для ношения на груди на двойной Александровской и Владимирской ленте в честь двадцатипятилетия существования церковно–приходской школы, а 19 мая 1909 г. – Императорским орденом св. Анны 2 степени [9, л. 11 об.].

Постановлением епархиального начальства от 11 августа 1909 г. за № 3680 Агров был утверждён членом Благочинического совета Кавказского округа [9, л. 11 об.].

С 1911 г., несмотря на неважное самочувствие, отец Викторин Агров принял на себя обязанности заведующего и законоучителя церковно–приходской школы на хуторе Николаевка, который незадолго до этого присоеди-

нился к приходу [10, л. 105об; 17, с. 28]. За штат протоирей Агров вышел за месяц до смерти – 23 ноября 1912 г., поскольку прогрессирующая болезнь мешала ему исполнять свои обязанности [21, с. 513].

Скончался Викторин Прокопович Агров 17 декабря 1912 г. [22, с. 3].

Судьба Викторина Проковича Агрова была типичной для представителя духовного сословия. Он принадлежал к семье потомственных священнослужителей, и выбор духовной карьеры был предопределён для него с самого рождения. Однако Викторин Агров смог превратить службу в истинное служение церкви и людям. Прежде всего, об этом свидетельствуют не многочисленные награды, полученные им от высокого начальства, а уважительные и теплые отзывы подчинённых, служивших в его благочинном округе. Особую роль Викторин Агров сыграл в судьбе жителей села Николаевка Оренбургской губернии Троицкого уезда. Протоирей помог организовать

здесь самостоятельный приход, под его руководством на пожертвование прихожан в селе был возведён и благоустроен храм, а затем начало работу приходское попечительство и церковно-приходская школа. Являясь более двадцати лет священником Николаевского прихода, протоирей нес своим прихожанам не только слово Божье, но и свет просвещения.

Если не считать ложного анонимного доноса, который вызвал искреннее возмущение духовенства, история не сохранила свидетельств конфликтов протоирея с причтом или прихожанами. Это можно считать доказательством честного пастырского служения на протяжении всей жизни священника.

Пример Викторина Прокопыча Агрова свидетельствует о том, что далеко не все священнослужители подходили к своим обязанностям формально, среди них были и те, кто добросовестно исполнял свой долг и становился истинным духовным пастырем для прихожан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф. 173. Оп. 3. Д. 4990.
2. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 586.
3. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 586.
4. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 644.
5. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 615.
6. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 672.
7. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 1344.
8. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 1459.
9. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 1635.
10. ГАОО. Ф. 173. Оп. 9, ч. 2. Д. 1672.
11. ГАОО. Ф. 174. Оп. 1. Д. 19.
12. ГАОО. Ф. 174. Оп. 1. Д. 204.
13. ГАОО. Ф. 174. Оп. 1. Д. 279.
14. Духовенство и церковные деятели Оренбургской епархии по публикациям "Оренбургских епархиальных ведомостей" 1912–1917 годах в 4 т. / сост. А. Г. Щегольков. Челябинск, 212. 408 с.
15. Духовенство и церковные деятели по публикациям газеты Оренбургский церковно-Общественный вестник за 1917–1918 годы. / сост. А. Г. Щегольков. Челябинск, 212. 392 с.
16. Лазуко Н. А., Шеткова О. А. "От Вас беру воспоминанья, а сердце оставляю Вам...". Челябинск, 2007. 173 с.
17. Отчёт оренбургского епархиального наблюдателя церковных школ об учебно-воспитательном состоянии церковных школ епархии за 1911–12 уч. Год. // Оренбургские епархиальные ведомости. 1913. № 3. Часть неофициальная. С. 17–29.
18. Отчёт о состоянии церковных школ Оренбургской епархии за 1902/3 гг. // Оренбургские епархиальные ведомости. 1904. № 3. Часть официальная. С. 21–32.
19. Положение о Приходских попечительствах при Православных церквах (02.08. 1864) // Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. Т. 39. № 41144. С. 688–691.
20. Православная богословская энциклопедия. / сост. А. П. Лопухин, Н. Н. Голубовский. СПб, 1900–1912. 5991 с.
21. Распоряжение епархиального начальства. // Оренбургские епархиальные ведомости. 1912. № 48–49. Часть официальная. С. 511–513.
22. Распоряжение епархиального начальства. // Оренбургские епархиальные ведомости. 1913. № 1. Часть официальная. С. 1–3.
23. Римский С. В. Российская церковь в эпоху великих реформ (церковные реформы 1860–1870гг.) М., 1999. 567 с.
24. Священник Матвей Преображенский. Освящение и открытие Николаевской церковно-приходской школы при Троицком Казанском женск. Монастыре. // Оренбургские епархиальные ведомости. Неофициальная часть. 1898. № 1. С. 15–18.
25. Список приходов и церквей по благочинным округам. // Оренбургские епархиальные ведомости. 1880. № 23. Неофициальная часть. С. 952–966.

АВТОРСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРА

Козырева Ольга Анатольевна
К.п.н., доцент,
каф. коррекционной педагогики,
КГПУ им. В.П.Астафьева

THE ORIGINAL APPROACHES TO THE MODELLING OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MASTER

O. Kozyreva

Annotation

The development of professional competence of teachers working with children with disabilities, we understand as a multilevel process, therefore, requires a certain system in order to identify the mechanism of development of the individual professional and organized them in teaching. Real pedagogical practice shows that teachers working with children with disabilities, the components of professional competence, as a rule, may be at different stages of development or absent. Dynamics of development of professional competence of a teacher is determined by the change of reproductive level actions and operations creative; harmonization and complexity of activity and communicative components of pedagogical competence.

Keywords: professional competence of the teacher, the master, the children with disabilities.

Аннотация

Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, мы понимаем как многоуровневый процесс, поэтому требуется определенная система, чтобы выявить механизм развития личности профессионала и организуемой им педагогической деятельности. Реальная педагогическая практика показывает, что у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, компоненты профессиональной компетентности, как правило, могут находиться на различных стадиях сформированности или отсутствовать вообще. Динамика развития профессиональной компетентности учителя определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

Ключевые слова:

Профессиональная компетентность педагога, магистр, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Изучив методологию, теорию и практику решения проблемы развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) [1; 2], мы пришли к выводам, ставшим концептуальными для разработки модели профессиональной компетентности магистра, обучающегося по программе "Подготовка к профессионально-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ".

(Указанная магистерская программа разработана сотрудниками кафедры коррекционной педагогики под руководством д.пс.н., профессора, зав. кафедрой Л.П.Уфимцевой)

1. Компетентность

– это сложная система знаний и умений, внутренних психических состояний, свойств личности специалиста, его готовность к осуществлению коррекционно-развивающей работы, проявляющаяся при решении возникающих в практике профессионально-педагогических задач. (Учитывая то, что это система не поддается прямому

наблюдению, а проявляется косвенно в процессе и результате профессиональной деятельности, для ее изучения нами использован метод моделирования [3; 4; 5; 6]. Разработана модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ОВЗ).

2. В качестве основных элементов профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, мы выделяем: методическую, психолого-педагогическую, специальную, коммуникативную, технологическую и аутопсихологическую (рефлексия собственной деятельности) компетентность [6].

3. Профессиональная деятельность педагога, работающего с детьми ОВЗ – это процесс обеспечения овладения детьми, образовательным стандартом.

4. В связи с внедрением образовательной инклюзии возникла необходимость формирования компетентности педагогов в следующих областях: психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ, тяжелыми и множествен-

ными нарушениями развития; технология организации эффективного взаимодействия специалистов службы сопровождения; инновационные коррекционные технологии и др. [7].

Модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ, является основой для организации процесса обучения в магистратуре, и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности, носит концептуальный характер [8; 9; 10; 11].

Процесс построения структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности магистра, состоял из трёх этапов: гипотетического (или поискового), информационного и конкретного.

На гипотетическом этапе определялась форма будущей модели, изучалась сущность профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ. На информационном этапе осуществлялась декомпозиция её элементов с целью последующей установки связей и их последовательности. Были разработаны критерии развития профессиональной компетентности, которые были соотнесены с уровнями развития последней. На конкретном этапе модель развития профессиональной компетентности магистра была построена в окончательном варианте и получила название структурно-функциональной. Составлялось описание, поясняющее её назначение, принципы, логика построения.

Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистра в процессе обучения по магистерской программе "Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья" представлена на **Рисунке 1**.

Предлагаемая структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистров, позволяет нам выделить взаимосвязанные блоки, компоненты и уровни развития профессиональной компетентности, определить вариативные возможности выстроенной модели.

Назначение концептуальной модели состоит в том, чтобы быть основанием, используемым при развитии профессиональной компетентности магистров.

Основываясь на этом, мы рассматриваем профессиональную компетентность магистра как интегральную многоуровневую профессионально значимую характеристику личности и деятельности педагога, опосредующую результативный профессиональный опыт, мы определили сущность и компонентный состав профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ [6; 9].

Выделенные компоненты составили структуру про-

фессиональной компетентности магистра, на совершенствование которых и будет направлен процесс обучения в магистратуре.

В концептуальной модели развития профессиональной компетентности магистра рассматривается:

1. В качестве объекта развития – профессиональная компетентность магистра (в составе которой мы рассматриваем методическую, психолого-педагогическую, специальную, технологическую, коммуникативную и аутопсихологическую компетентности);

2. Принципы развития профессиональной компетентности магистров: принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности педагогов к сознательно управляемому и самоуправляемому; принцип педагогической оценки, самооценки и рефлексии в процессе развития профессиональной компетентности магистров; принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности;

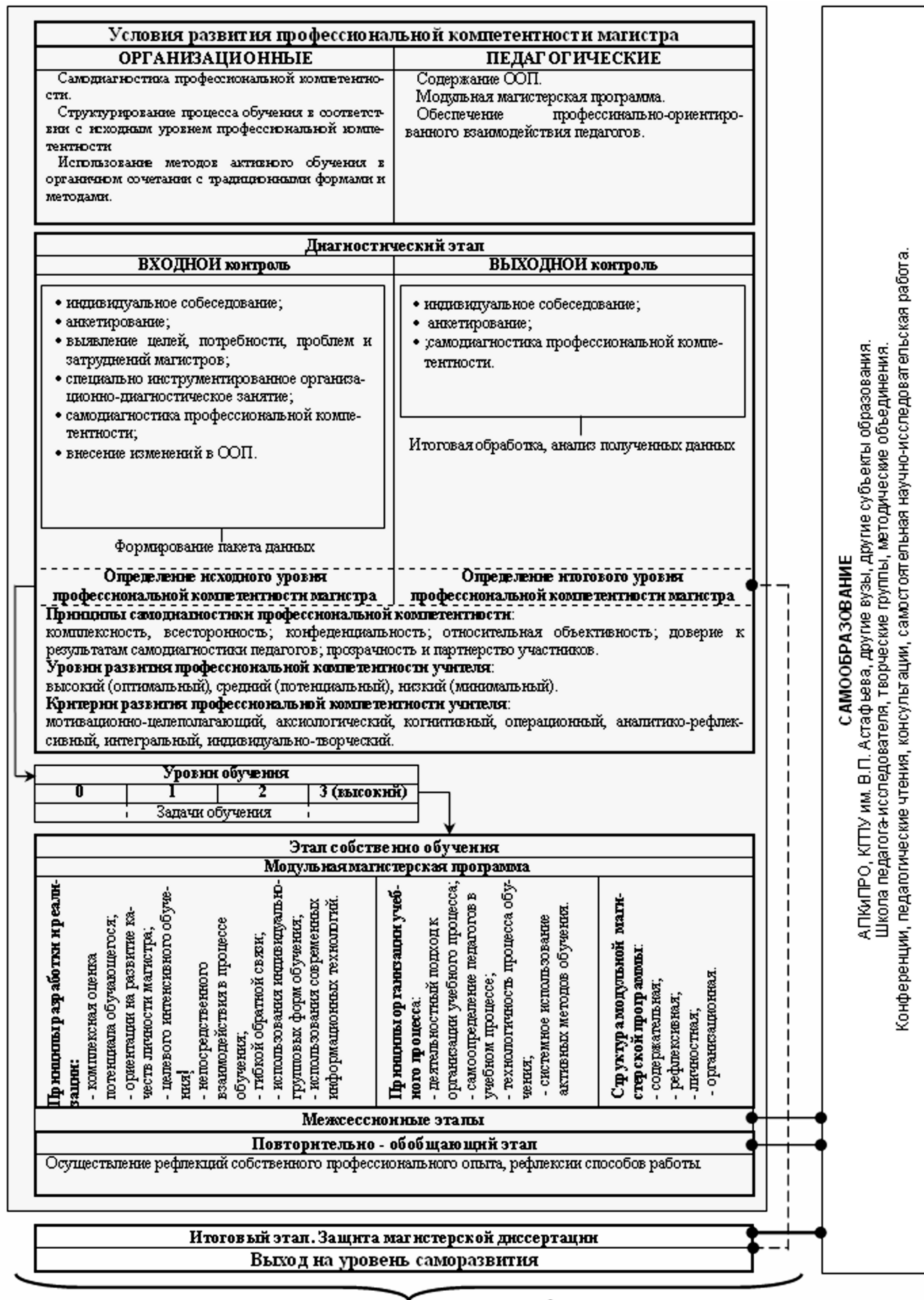
3. Критерии развития профессиональной компетентности магистров определяются нами как мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный, интегративный и индивидуально-творческий аспекты деятельности.

Критерии развития исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров – личностного и деятельностного, по которым производится оценка профессиональной компетентности педагогов.

Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

◆ мотивационно-целеполагающий критерий – готовность и интерес к работе с детьми с ОВЗ, постановка и осознание целей профессиональной деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества; постоянное стремление к саморазвитию, профессиональному росту, реализация этих стремлений; потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости;

◆ аксиологический критерий – осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность профессиональной деятельностью, признание приоритетности субъектно-субъектных отношений в педагогической деятельности; постановка задач общения: взаимообмен информацией учителя и учащихся, взаимопознание друг друга и взаимокоррекция поведения; мобилизация резервов участников общения; разумное, педагогически целесообразное самовыражение личности педагога; умение слушать ученика, воздействовать на него не пря-



САМООБРАЗОВАНИЕ

АПКИПРО, КПКУ им. В.П. Астафьева, другие вузы, другие субъекты образования.
 Школа педагога-исследователя, творческие группы, методические объединения.
 Конференции, педагогические чтения, консультации, самостоятельная научно-исследовательская работа.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРА

Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности магистра.

мо, а косвенно; применение сочетания приемов и форм обучения и воспитания, наиболее оптимальных для уровня развития школьников с ОВЗ;

- ◆ когнитивный критерий – знание основных категорий коррекционной педагогики, закономерностей психического развития и индивидуально–психологических особенностей личности ребенка с ОВЗ; наличие умений, навыков и способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять профессиональные проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики; владение активными методами и формами воспитательной деятельности и практическое участие в ней; умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно–воспитательной работы;

- ◆ операционный критерий – эффективность и продуктивность профессиональной деятельности; овладение общепедагогическим и специальными умениями; применение на практике новых методик, использование знаний современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики, осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся с ОВЗ; планирование собственной профессиональной деятельности по окончании курсов повышения квалификации; педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий;

- ◆ аналитико–рефлексивный критерий – овладение аналитическими и оценочно–информационными умениями; самокритичность; самоконтроль, самооценка педагога; умение осуществлять педагогический самоанализ; предвидение себя в педагогической ситуации и обоснование решения с учетом этого, а также многоступенчатая рефлексия с учетом представлений учеников об учителе на основе того, как осознают они представления учителя о себе; умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально–педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития; умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью; умение анализировать природу достижений и недостатков в профессионально–педагогической деятельности, умение анализировать опыт других учителей с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы;

- ◆ интегральный критерий – умение видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов; понимание причинно–следственных отношений между ними; способность перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом; осознание

взаимосвязи между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников; умение видеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах; умение соотносить и различить успеваемость и особенности развития школьников; умение хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда; анализировать, обобщать и описывать свой опыт, прогнозировать свою деятельность;

- ◆ индивидуально–творческий критерий – гибкость и вариативность профессионального мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности; создание авторских методик, исследовательский подход к профессиональной деятельности; готовность к педагогическому творчеству; творческий поиск; новизна педагогических идей; понимание учителем своего права на самобытность, стремление к индивидуальному почерку; подход к индивидуальности как средству преодолевать шаблоны в своем труде.

4. Понятие "уровень" выражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений. В структуре профессиональной компетентности мы выделяем три взаимосвязанных уровня: высокий (оптимальный), средний (потенциальный), низкий (минимальный);

Предназначение каждого уровня развития профессиональной компетентности заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития профессиональной компетентности магистра и определении перспектив дальнейшего развития данного вида компетентности специалистов.

Для высокого уровня характерна позиция учителя "я знаю, умею, принимаю" и установка на развитие индивидуальности учеников. Она предусматривает наличие индивидуальной творческой педагогической системы.

Для магистров этого уровня характерны ярко выраженное чувство нового, стремление к исследовательской деятельности, адекватная самооценка, сформированные умения и навыки педагогического общения, способность создавать доброжелательный микроклимат в учительском и детском коллективе. Он предполагает наличие у педагога рефлексии, с помощью которой происходит перемещение смыслового центра с деятельности на себя, обретая форму "деятельность во мне" (моделирующий уровень).

Для среднего уровня характерна позиция учителя "я умею" и установка на свой предмет. Она предполагает готовность к работе, владение учебным материалом и методиками. На этом уровне магистр способен осуществлять объективный анализ теории и практики обучения и

воспитания детей с ОВЗ. В педагогическом общении магистру не всегда удается решение коммуникативных задач. Этот анализ субъективизируется личностью педагога, при этом он выделяет главное, важное для себя, "пропускает" через свою деятельность (адаптивный уровень).

Для низкого уровня характерна позиция учителя "я знаю" и установка на себя. Она предполагает осмысление и самоутверждение себя в профессии, ориентация в новой среде, контроль учащихся, возможна неадекватная самооценка. В общении исходит из непререкаемого авторитета учителя.

В работе опирается на методические указания и рекомендации, а также достижения передового педагогического опыта, если он достаточно подробно описан и широко используется коллегами (репродуктивный уровень).

Соотношение уровней развития профессиональной компетентности и критериев оценки представлено в **Таблице 1**.

Развитие профессиональной компетентности магистра предполагает изменение профессионально важных

личностных качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которая обеспечивает повышение эффективности профессиональной деятельности.

В качестве результата развития – переход на более высокий уровень профессиональной компетентности. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

Развитие профессиональной компетентности магистров мы понимаем как многоуровневый процесс, поэтому требуется определенная система, чтобы выявить механизм развития профессиональной компетентности педагога и организуемой им педагогической деятельности. Процесс развития профессиональной компетентности педагога совершается непрерывно, и любые изменения в социальной и профессиональной среде могут повлиять на ее развитие.

Предложенные нами концептуальная и структурно-функциональная модели развития профессиональной компетентности магистров являются основой для организации процесса обучения в магистратуре педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности.

Таблица 1. Соотношение уровней развития профессиональной компетентности и критериев.

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
мотивационно-целеполагающий	Умеет определять мотивы образовательной деятельности. Готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Систематически повышает собственную квалификацию. Постоянно стремится к саморазвитию, профессиональному росту. Испытывает потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости.	Как правило, самостоятельно определяет мотивы образовательной деятельности. Имеет интерес, но не всегда готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Регулярно, но не систематически повышает собственную квалификацию. Стремится к саморазвитию, профессиональному росту. Но реализует эти стремления не всегда. Планирует отдельные профессиональные действия. Изменяет их план в случае необходимости.	Определяет мотивы образовательной деятельности только с помощью коллег или администрации. Не готов к работе с детьми, имеющими ОВЗ. Повышает собственную квалификацию не регулярно (от случая к случаю). Хочет быть профессионально развитым, но ничего для этого не делает. Плана профессиональных действий не имеет.
аксиологический	С пониманием и уважением подходит к ученикам с ОВЗ. Каждый ученик - субъект отношений. Объект отношений - класс, субъект - ученик, группа. Выстраивает отношения взаимопонимания в классе. Имеет демократический стиль общения с учащимися. Заботится о поддержании стабильного состояния учебного процесса. Преимущественно использует организуемые (по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими) воздействия. Способен занимать разные позиции в общении и гибко их перестраивать по мере изменения ситуации. С юмором относится к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечает некоторых негативных моментов. Умеет принимать другого таким, какой он есть.	Использует методики взаимодействия. Объект отношений - группа, субъект - ученик. Заботится о состоянии учебно-воспитательного процесса. Не всегда способен поддерживать демократического стиля общения с учащимися. Преимущественно использует оценивающие (по сравнению с организующими и особенно дисциплинирующими) воздействия. Способен занимать разные позиции в общении, но имеет некоторые трудности их перестраивать по мере изменения ситуации. Старается принимать учащегося таким, какой он есть.	Овладевает методами регулирования отношений. Объект отношений - отдельный ученик. Авторитарный стиль общения с учащимися. Заботится о реализации потенциальных возможностей ребенка. Заботится об утверждении собственного авторитета. Преимущественно использует дисциплинирующие (по сравнению с оценивающими и особенно организующими) воздействия. Не может занимать разные позиции в общении. Очень серьезно относится к отдельным аспектам педагогической ситуации, замечает все негативные моменты.

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
КОГНИТИВНЫЙ	<p>В рамках своего предмета исследует и прогнозирует интеллектуальные возможности школьников. Знает содержание своего предмета и смежных дисциплин. Знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологических особенностей личности ребенка с ОВЗ. Ведет постоянный поиск возможных приемов и способов обучения. Выбирает оптимальные методы и приемы обучения. Владение активными методами и формами воспитательной деятельности. Умеет применять знания в нестандартной ситуации. Умеет переносить опыт из одной области в другую. Выделяет профессиональные проблемы, анализирует и решает их.</p>	<p>Знает свой предмет сверх программы</p> <p>Использует педагогические методы и приемы обучения. В основном знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологические особенности личности ребенка с ОВЗ. Владение методами и формами воспитательной деятельности. Владеет умениями в общем виде, приблизительно, неуверенно.</p> <p>Затрудняется в выделении профессиональных проблем, анализе и их решении.</p>	<p>Знает свой предмет в объеме школьной программы.</p> <p>Овладевает методами и приемами обучения. Не знает основные категории коррекционной педагогики, закономерности психического развития и индивидуально-психологические особенности личности ребенка с ОВЗ. Овладевает методами и формами воспитательной деятельности. Не владеет необходимыми умениями и испытывает затруднения и не стремится к овладению ими.</p> <p>Не видит профессиональных проблем и, как следствие, не может их преодолеть.</p>
операционный	<p>Выбирает в работе оптимальные виды психолого-педагогической, коррекционной деятельности. Умеет предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий. Эффективно осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, имеющим ОВЗ. Учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Использует знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики. Способен предвидеть и принять оптимальное решение в нестандартных условиях.</p>	<p>Репродуктивно реализует в работе психолого-педагогические умения. Способен принимать решение лишь в типичных ситуациях. Старается и иногда эффективно осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, имеющим ОВЗ. Не всегда учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Частично использует имеющиеся у него знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики.</p>	<p>Овладевает необходимыми видами психолого-педагогической деятельности. Педагогическая интуиция выражена слабо. Не интересуется мнением учеников и не может предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий. Затрудняется в осуществлении индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, имеющим ОВЗ. Не учитывает особенности детей при организации процесса обучения и воспитания. Не использует имеющиеся знания современного состояния педагогики, психологии и коррекционной педагогики, поскольку не владеет ими.</p>
аналитико-рефлексивный	<p>Умеет осуществлять анализ, рефлекссию и оценку собственной профессиональной деятельности. На основании этого умеет корректировать деятельность. Умеет анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью. Анализирует природу достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Умеет анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>	<p>Частично осуществляет анализ, рефлекссию и оценку собственной профессиональной деятельности. Не всегда на основании этого умеет корректировать деятельность. Анализирует полученные результаты в сопоставлении с исходными данными. Анализирует природу достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Овладевает анализом опыта других педагогов с целью переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>	<p>Частично осуществляет оценку собственной профессиональной деятельности. На ее основе собственную профессиональную деятельность не корректирует. Не всегда связывает полученные результаты с исходными данными. Овладевает анализом достижений и недостатков в собственной профессиональной деятельности. Затрудняется в анализе опыта других учителей, но осуществляет перенос не всегда эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы.</p>

Критерии	Уровни развития профессиональной компетентности магистров		
	Высокий (оптимальный)	Средний (потенциальный)	Низкий (минимальный)
интегральный	<p>Умеет видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Понимает причинно-следственные связи между ними.</p> <p>Способен перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом.</p> <p>Осознает взаимосвязь между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Видит истоки неуспеха учащихся в своих просчетах.</p> <p>Соотносит и четко различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Умеет хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда.</p> <p>Анализирует, обобщает и описывает свой опыт.</p> <p>Успешно прогнозирует свою деятельность.</p>	<p>Не всегда сразу видит свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Понимает причинно-следственных связи между ними.</p> <p>В основном переходит от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом.</p> <p>Связывает способы труда и результаты обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Связывает неуспехи учащихся и свои просчеты.</p> <p>Соотносит, но не всегда четко различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Умеет хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда.</p> <p>Иногда затрудняется в анализе и обобщении своего опыта.</p> <p>Как правило, прогнозирует свою деятельность.</p>	<p>Затрудняется в том, чтобы видеть свой труд в целом, в единстве его задач, целей, способов, условий, результатов. Не видит и не понимает причинно-следственные связи между ними.</p> <p>Оценивает только отдельные собственные педагогические умения.</p> <p>Не всегда связывает способы труда и результаты обученности и воспитанности школьников.</p> <p>Не видит истоки неуспеха учащихся в своих просчетах.</p> <p>Не всегда соотносит и различает успеваемость и особенности развития школьников.</p> <p>Затрудняется в хронометрировании процесса и фиксации результатов своего труда.</p> <p>Сильно затрудняется в анализе, обобщении и описании своего опыта. Не прогнозирует свою деятельность.</p>
индивидуально-творческий	<p>Осознает наличие у себя творческих способностей.</p> <p>Умеет нестандартно мыслить.</p> <p>Понимает свое право на самобытность.</p> <p>Готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Имеет индивидуальный почерк.</p> <p>Видит несколько вариантов решения одной задачи.</p> <p>Создает авторские методики.</p> <p>Осуществляет подход к индивидуальности как средству преодолеть шаблоны в своем труде. Исследовательский подход к профессиональной деятельности. Возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности.</p>	<p>Осознает наличие у себя творческих способностей.</p> <p>В некоторых ситуациях способен нестандартно мыслить.</p> <p>При создании условий готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Стремится к индивидуальному почерку.</p> <p>Ищет нескольких вариантов решения одной задачи.</p> <p>Стремится преодолеть шаблоны в своем труде.</p> <p>Стремится не только к получению готовых рецептов (например, как научить школьников быстро запоминать учебный материал), но и к изменению типа мышления, к самостоятельному выбору, творческому решению педагогических задач.</p>	<p>Не осознает наличия у себя творческих способностей.</p> <p>Как правило, мыслит стандартно.</p> <p>Даже при создании условий не всегда готов к педагогическому творчеству.</p> <p>Не стремится к индивидуальному почерку.</p> <p>Не предполагает о шаблонах в своем труде.</p> <p>Работает по инструкции, новые пути решения знакомых задач не ищет.</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Агавелян Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Монографическое исследование. – Новосибирск. – 1999. – 408с.
2. Бочарова Ю.Ю. Профессиональное сознание как фактор профилактики эмоционального выгорания специалистов социальной сферы// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. №3. С. 47 – 52.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – 72с.
6. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности учителя// Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – №4(50). – С.24–25
7. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. – 2014. – С.112 – 115.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк. – 1990. – 119 с.
9. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов.// Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10.– 2011. – С. 29–33.
10. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России. – № 2, 2012, С. 80–82.
11. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29–37.

ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

FEATURES AND SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

O. Kozyreva

Annotation

Considers the problem of identifying the educational needs of children with disabilities. Children with disabilities are children who have deficiencies in physical and (or) mental development, with significant deviations from normal mental and physical development caused serious congenital or acquired defects and therefore in need of special conditions of education and training. Thus, for this group of children includes children with a medical condition that prevents the acquisition of all or individual sections of the school out of special conditions of education and training.

Keywords: children with disabilities, educational needs, inclusion.

Козырева Ольга Анатольевна

К.п.н., доцент,

каф. коррекционной педагогики,

КГПУ им. В.П.Астафьева

Аннотация

Рассматривается проблема выявления образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. Т.о., к этой группе детей относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению ими всех или отдельных разделов образовательной школы вне специальных условий воспитания и обучения.

Ключевые слова:

Дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательные потребности, инклюзия.

Реализация права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ОВЗ, в настоящее время является острой проблемой.

Наряду с другими правами человека право на образование является одним из фундаментальных прав человека.

В законе "Об образовании в Российской Федерации" закреплено понятие "обучающийся, с ограниченными возможностями здоровья" – это обучающийся, имеющий особенности физического и (или) психического развития, затрудняющие или препятствующие получению им образования без создания для этого специальных условий. Данный термин закрепляет смещение акцентов в характеристике детей с ОВЗ с недостатков, нарушений, отклонений от нормы на фиксацию их потребностей в особых условиях и средствах образования.

Одной из основных задач реализации "Современной модели образования на период до 2020 года" является создание безбарьерной среды. Это позволит детям с ОВЗ получить качественное образование в общеобразовательном учреждении.

В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Право на образование – важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное, прежде всего, Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования – гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав [1; 2; 3; 4; 5].

Необходимо дать детям с ОВЗ доступное им качественное образование для того, чтобы они смогли стать полноценными и полезными членами общества, способными самостоятельно обеспечивать себя и по возможности исполнять гражданские обязанности, быть социально активными [1; 2; 6].

Государство гарантирует, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения. Поэтому возникает проблема, как максимально полно реализовать образовательные потребности детей с ОВЗ. Невозможно решить ее без кардинальных изменений в структуре профессиональной компетентности современного педагога. В связи с этим возросло значение профессиональной компетентности педагогов в направлении гуманизации процесса обучения детей с ОВЗ. получения детьми с ОВЗ доступного и качественного образования, в том числе в рамках инклюзии, рассматривается нами как объективная необходимость для современной системы образования.

Важнейшая общечеловеческая ценность, на которой основывается сегодня выживание человека и социальное развитие во всем мире, – это толерантное, терпимое отношение к людям, не похожим на остальных.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования [3].

Важная характеристика текущего этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать образовательную инклюзию. Они нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с ОВЗ [3; 4; 5; 6; 7].

Термин дети с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) появился в российском законодательстве сравнительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья употребляемые в нормативных правовых актах слова "с отклонениями в развитии", "аномальные дети", ... заменены термином "с ОВЗ". Так было введено в действие понятие "лицо с ОВЗ".

Однако, законодатель при этом не дал четкого нормативного определения этого понятия. Это привело к тому, что этот термин воспринимался как равнозначный или близкий термину "инвалиды".

Понятие "дети с ограниченными возможностями" охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

Понятие охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным.

В странах Западной Европы и США используются термины "children with special educational needs" ("дети с особыми нуждами") и "challenged" (от слова "challenge" – "вызов"), "slow learners children – медленно обучающиеся дети; "children with learning disabilities" – дети с трудностями в обучении; "with specific learning problems" – дети со специфическими проблемами в обучении, handicap (ограничение, препятствие).

Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии.

В соответствии с этим, понятие "дети с ограниченными возможностями" позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе.

В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации.

В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения.

Наиболее распространенными основаниями являются следующие:

1. причины нарушений;
2. виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
3. последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Необходимо отметить тот факт, что некоторые подгруппы ОВЗ переходят из одной классификации в другую, иные представлены в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

Наиболее популярная, на наш взгляд, классификация В.В. Лебединского [2].

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии:

- 1) дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушениями речи;
- 4) дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые дети);
- 5) дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- 7) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- 8) дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

ОВЗ человека связаны не только с первичным физиологическим неблагополучием, но и с так называемым "социальным вывихом" (термин Л.С.Выготского).

Ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т.е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это "другой" ребенок, "другой" человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком.

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устранимые трудности, до детей с необратимым тяжелым поражением центральной нервной системы. От ребенка,

способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования. При этом столь выраженный диапазон различий наблюдается не только по группе с ОВЗ в целом, но и в каждой входящей в нее категории детей [1; 2; 7].

Потребность – важнейший стимул человеческой деятельности. Этимология данного понятия показывает его многоаспектность, раскрывает достаточно широкое его значение.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности.

Образовательная потребность представляет собой обусловленное социокультурными доминантами активно-деятельностное отношение человека к сфере знания, являющееся сущностной характеристикой его развития, самоопределения и самореализации. Потребность в образовании – это сложная комплексная потребность, имеющая свою структуру и конкретизирующаяся в таких потребностях, как потребности в знаниях, умениях, навыках, общении, самообразовании, самореализации, самоактуализации.

Анализ потребности как внутреннего источника целенаправленной деятельности человека является очень важным, поскольку позволяет определить их целевую ориентацию. В то же время это дает возможность обнаружить степень совпадения потребности личности с общественными представлениями об образовательных потребностях детей с ОВЗ [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют особые образовательные потребности.

В.З.Денискина понимает под термином "особые образовательные потребности детей с ОВЗ" "спектр образовательных и (ре)абилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации" [1]. Т.В.Фурьева определяет "особые образовательные потребности" детей с ОВЗ как "потребность в общем образовании и понимается как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса. Т.о., потребность нельзя атрибутировать одному только субъекту, как нечто лишь ему принадлежащее, она включает в себя отношение минимум двух субъектов, один из которых выступает адресантом, а другой – адресатом социального запроса... Понятие "особые потребности" ставит на передний план пе-

дагогические решения, связанные с самим ребёнком, с его воспитанием, с улучшением его жизненной, учебной ситуации" [5; 6].

И.Д.Маркевич и Л.Ф.Фатихова рассматривают особые образовательные потребности детей с ОВЗ в качестве особых условий организации обучения и воспитания, а также получения ими специальной психолого-педагогической помощи [7].

Реализуя образовательные потребности детей с ОВЗ следует опираться на:

- ◆ способы коммуникации ребенка с ОВЗ с окружающими;
- ◆ особенности усвоения и использования бытовых навыков, уровень их сформированности относительно возрастной нормы;
- ◆ специфику речевой деятельности, знание и представление об окружающем мире;
- ◆ наиболее типичные особенности индивидуального поведения.

Современные научные представления позволили ученым выделить общие для разных категорий детей с нарушениями психофизического развития особые образовательные потребности.

В аспекте времени начала специального образования – потребность в совпадении начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребёнка.

В аспекте содержания образования – потребность во введении специальных разделов обучения, отсутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребёнка (например, занятия по развитию слухо-зрительного и зрительного восприятия речи у глухих, слабослышащих и позднооглохших детей, и др.).

В аспекте методов и средств обучения – потребность в построении "обходных путей", использовании специфических средств обучения, современных коррекционных технологий.

В аспекте организации обучения – потребность в качественной индивидуализации обучения, в разработке и реализации адаптированной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ.

В аспекте границ образовательного пространства – потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В аспекте продолжительности образования – потребность в пролонгированности процесса обучения и выход за рамки школьного возраста (вертикаль образовательной инклюзии: детский сад, школа, техникум, университет).

В аспекте определения круга специалистов, участвующих в образовании, модели их эффективного взаимодействия.

Продолжим обозначать круг образовательных потребностей детей с ОВЗ:

- ◆ Потребность в как можно более раннем выявлении первичного нарушения в развитии.

◆ Потребность в целенаправленном специальном обучении, которое должно начинаться сразу же после диагностики первичного нарушения в развитии, независимо от возраста ребенка. Игнорирование целенаправленной психолого-педагогической помощи приводит к необратимым потерям в достижении возможного уровня реабилитационного потенциала ребенка.

◆ Потребность в своевременном определении всех направлений развития "социального вывиха", которые могут возникнуть у ребенка в силу характера первичного нарушения, и возраста, в котором оно наступило.

◆ Потребность во введении в содержание обучения ребенка с ОВЗ специальных разделов, ориентированных на целенаправленное решение задач его развития. Например, ребенок с нарушением зрения, слуха, интеллекта нуждается в специальном разделе обучения – социально-бытовой ориентации, где он изучает функции различных социальных служб и правила элементарного социального поведения в быту, правила социального взаимодействия, коммуникации.

◆ Потребность в построении "обходных путей" обучения, использованы специфические средства, которые не применяются в образовании нормально развивающегося ребенка.

◆ Потребность в индивидуальном подходе, в целостности планирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы.

◆ Потребность в системном мониторинге успешности овладения детьми адаптированной образовательной программой и соответствия этих программ их познавательным возможностям.

- ◆ Потребность в специфическом использовании

традиционных методов обучения. Коррекционная направленность применения традиционных методов обучения, а также коррекционная направленность предметного преподавания, воспитательного воздействия и досуговой деятельности.

◆ Потребность в том, чтобы проведение коррекционно-педагогического процесса осуществлялось специальными педагогами (тифлопедагогами, сурдопедагогами, дефектологами, логопедами).

◆ Потребность в организации доступной образовательной среды.

◆ Потребность во включении семьи в процесс образования ребенка и особая подготовка родителей силами специалистов.

◆ Потребность в медико-психолого-педагогическом сопровождении.

◆ Потребность специфической работы по профессиональной ориентации.

◆ Потребность во всесторонней оценке потребностей и необходимых ресурсов для нормального функционирования семьи ребенка с ОВЗ.

Т.о., можно сделать следующие выводы:

Признание за детьми с ОВЗ особых образовательных потребностей, позволяет им иметь равный доступ к образованию.

Индивидуальную образовательную траекторию мож-

но понимать как процесс последовательного удовлетворения потребностей в образовании и формирования новых.

В зависимости от степени ограничения возможностей и в первую очередь от сохранности интеллектуальных возможностей, а также от качества и своевременности создания специальных образовательных условий лица с особыми образовательными потребностями могут осваивать разные уровни образования.

Дети с ОВЗ чаще других подвергаются негативному влиянию и саморазрушительному поведению.

В условиях борьбы за качество обучения в современной школе, конкуренции за успехи в учебной деятельности со здоровыми школьниками они и их родители способны тратить дополнительное время и усилия ради достижений, ухудшая здоровье ребенка. Поэтому следует опасаться предъявления завышенных требований, ожиданий от ребенка с ОВЗ более высоких результатов, чем те, на которые он способен.

Детям, имеющим ОВЗ, очень важна родительская включенность в процесс образовательной инклюзии, в процесс освоения ими новой социальной роли – роли ученика.

Согласованные действия родителей и педагогов в организации процесса подготовки ребенка с ОВЗ к школе предупредит школьную дезадаптацию: бытовые, повседневные ситуации богаты обучающим материалом, позволяющим сформировать, закрепить, обогатить различные составляющие психологической готовности ребенка к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В.З. Денискина // Дефектология. – 2012. – №6. – с.17–24.
2. Козырева О.А. Равный доступ// Директор школы №2 – 2014. С.98–103.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема// Вестник ТГПУ. Выпуск №1. – 2014. – С.112 – 115.
4. Ревякина В.И., Селютина А.В. Модель социального развития младших школьников средствами адаптивной педагогики// Вестник ТГПУ. Серия: Специальный выпуск. Рубрика: Теория и методика школьного образования. Выпуск №4. – 2012. – С. 53 – 58.
5. Фуряева Т.В. Интеграция особых детей в общество / Т.В. Фуряева // Педагогика. – 2006. – №7. – с.29–37.
6. Фуряева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение семьи с особым ребёнком: антропологические смыслы/ Т.В. Фуряева// Сибирский вестник специального образования. – 2011. – №1, – С.77.
7. Фатихова Л.Ф., Сайфутдинова Е.Ф. Социально-личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдинова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2013. – 87 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ФГОС

THE RELEVANCE OF THE PROBLEM-BASED LEARNING AT THE ENGLISH LESSONS WITHIN THE FRAMEWORK OF FSES

Yu. Lagutina

Annotation

The rapid entry of Russia into the world community, the integration processes in various spheres of politics, economy, culture, ideology, mixing and movement of peoples and languages raise the problem of intercultural communication, comprehending the participants of communication, belonging to different cultures. Of course, all these facts are reflected in the methods of teaching English. They detect new problems in the theory and practice of teaching English.

Keywords: problematic situation, lesson, English, motivation.

Лагутина Юлия Александровна
ФГКОУ сош № 11 МО РФ,
Чеченская Республика,
Ханкала

Аннотация

Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам. Естественно все это не может не отразиться на методике обучения английскому языку, не может не выявлять новых проблем в теории и практике преподавания английского языка.

Ключевые слова:

Проблемная ситуация, урок, английский язык, мотивация.

Проблемное обучение в школьной практике появилось, на наш взгляд, благодаря исследовательскому поиску творчески работающих учителей, которых не устраивает серость и однообразие традиционных комбинированных уроков. Да и специфика преподавания иностранных языков такова, что освоение новых знаний, незнакомых пластов культуры происходит активнее в условиях разрешения противоречия между тем, что ребенок уже знает и тем, чем предстоит овладеть.

Современному специалисту необходимо быть в курсе развития своей области в мировой практике. [2] Именно поэтому ЮНЕСКО обозначило ближайшее столетие как век полиглотов. Отсюда возрастающая значимость обучения английскому языку, формированию коммуникативной компетентности. Проблема обучения английскому языку как средству общения приобретает, таким образом, особую актуальность в современной методике.

В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление. такому типу обучения соответствуют личностно-деятельностный и коммуникативный подходы в обучении английско-

му языку. [7]

Максимальное развитие коммуникативных способностей – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед учителями и преподавателями английского языка. Для ее решения необходимо, с одной стороны, освоить новые методы обучения, направленные на развитие всех четырех видов речевой деятельности, формирование лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций, а с другой, создать принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться на английском языке. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься из одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик изучения английского языка: из них надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку временем. [4]

Научить людей общаться (устно и письменно) на английском языке, научить четко и логично выражать собственные мысли, уметь убеждать, аргументировано доказывать свою позицию и одновременно выслушать и понять речь собеседника – это трудная задача, усугубляющаяся еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания английского языка, зависит от множества факторов: условий, ситуаций и культуры общения, правил речевого этикета, ре-

ческого поведения, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.[6]

Работа с информацией на английском языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: умения анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы. Поэтому процесс обучения английскому языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников. Обучение иностранному языку в современных быстро меняющихся условиях предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования. [7]

Проблемность в обучении английскому языку проявляется, как при отборе информационного обеспечения учебного процесса, так и в процессе контакта с носителями языка, при сопоставлении культур родного и английского языка, что позволяет формировать наряду с коммуникативной и прагматической, социокультурную компетенцию. В ряду проблемных по своему характеру методов обучения английскому языку хотелось бы отдельно остановиться на методе проектов, дискуссионном методе и методе ролевых игр. [2;3]

Проблемное обучение предусматривает новую структуру урока, при которой отводится большое место самостоятельной работе учащимся. Однако роль преподавателя при этом не уменьшается, а возрастает, так как ему необходимо четко управлять учебным процессом и давать учащимся конкретные задания, следить за ходом их выполнения, анализировать правильность мыслительной деятельности школьников, контролировать конечный результат выполнения заданий, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к ученикам [1,6].

Сущность проблемного обучения заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, необходимых для выполнения заданий определенной трудности, для преодоления которой требуется творческая мыслительная деятельность. То есть проблемное обучение – это такая форма организации учебных занятий, при которой знания передаются учащимся не в готовом виде, а в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемных ситуаций.[4;7]

Проблемные ситуации, используемые в целях обучения, должны иметь обучающий характер. Проблемное обучение преследует две цели:

1. Сформировать у школьников необходимую систему знаний, умений, навыков.

2. Достигнуть высокого уровня умственного развития учащихся.

Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Обучающая деятельность школьников в процессе переноса ранее ситуаций при выполнении все новых и новых заданий, сопровождаемая интеллектуальным удовлетворением от преодоления трудностей и иллюзией полной самостоятельности в "открытиях", эвристичность процесса обучения – все это благоприятно влияет на становление личности: формируются устойчивые познавательные интересы и мотивы учебной деятельности, выработывается творческое отношение к учебному материалу [5].

Проблемный подход при обучении английскому языку может осуществляться по всем видам речевой деятельности (устной речи, чтении, письму). На каждом этапе может использоваться система упражнений, в основе которой заложена проблемная ситуация. При выполнении этих упражнений огромную роль играет зрительная и слуховая наглядность, которая позволяет разнообразить варианты проблемных ситуаций.

Для создания учебной ситуации необходимо знать компоненты, входящие в ее смысловое содержание. К компонентам смыслового содержания ситуации относятся следующие: цель, участники, место и время общения.

Так, например, при обучении диалогической речи по темам: "Семья", "Город", "Спорт" можно использовать упражнения, построенные по модели коммуникативной ситуации.

В школьной практике сложность вызывают зачастую даже такие, казалось бы, обыденные ситуации, как разговор в магазине или другом общественном месте.

Таким образом, проблемное обучение, безусловно, повышает мотивацию обучения, стимулируя учебно-познавательную деятельность учащихся на уроках английского языка.

Тем не менее, проблемное обучение не получило должного распространения в массовой практике и тому есть ряд объяснений-причин:

1. методологический аспект – нет четко разработанных методологических принципов проблемного обучения;

2. методический аспект – нет учебников и учебных пособий по организации проблемного обучения на уроках иностранного языка;

3. психологический аспект – проблемный урок весьма трудоемкий и учителям сложно регулярно (хотя бы 1 раз в месяц) проводить его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Е.А. Проблемные задания как прием обучения иностранному языку студентов вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 55. – № 1. – С. 97–100.
2. Закирова С.К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2007.
3. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. М., 2004.
4. Микитченко С.П. Организация проблемных задач в процессе обучения иностранному языку (на материале говорения) Текст.: дис. канд. пед. наук / С.П. Микитченко. Нижневартовск, 2004.
5. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М.: "Еврошкола", 2009. – 272 с.
6. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148–157.
7. Титаренко Н.В. Методика организации ролевых игр проблемной направленности при дистанционном обучении иностранным языкам. – на материале английского языка: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Москва, 2007.

© Ю.А. Лагутина, (lagutina_ua@list.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,

14-Я МЕЖДУНАРОДНАЯ ВЫСТАВКА НЕРАЗРУШАЮЩИЙ КОНТРОЛЬ И ТЕХНИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОМЫШЛЕННОСТИ






Получите
электронный билет!
www.ndt-russia.ru



**17–19
ФЕВРАЛЯ 2015**
Место проведения:
**МОСКВА
КРОКУС ЭКСПО**

Организаторы:



Тел. +7 (812) 380 6002/00
факс +7 (812) 380 6001
ndt@primexpo.ru

0+ РЕКЛАМА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE FORMATION OF UNIVERSAL COMMUNICATIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES BY CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE

O. Malgina

Annotation

This article contains a theoretical analysis of the literature on the formation of universal educational activities by children of older pre-school age.

Keywords: formation, communication, educational activities, education.

Мальгина Оксана Александровна
Аспирант, ГОУ ВПО
"Ставропольский государственный
педагогический институт"

Аннотация

Статья содержит теоретический анализ литературы по проблеме формирования универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в предшкольном образовании.

Ключевые слова:

Формирование, коммуникация, учебные действия, образование.

Законодательные акты Российской Федерации координируют работу всех ступеней образовательной системы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) является одним из таких документов, регулирующих работу начальной ступени образования. В соответствии с данными требованиями к планируемому результату освоения образовательной программы относятся личностные, предметные и метапредметные результаты, следовательно, возникает главная задача системы образования – сформировать основы универсальных учебных действий уже на ступени предшкольного образования [4].

Перед ступенью предшкольного образования стоят различные задачи, такие как: формирование различных знаний, мотивации и готовности (личностной, эмоциональной, психологической, физической) к обучению, социализация детей в новом образовательном пространстве. Ключевым моментом является обеспечение преемственности дошкольного и начального образования.

Педагогический процесс формирования универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста является объектом нашего исследования, так как у детей данной возрастной категории можно начать

формировать предпосылки для успешного обучения в начальной школе, формируя основы умения учиться. Для того чтобы понять сущность формирования коммуникативных универсальных учебных действий, необходимо рассмотреть термин "универсальные учебные действия" и его основные составляющие.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, было установлено, что существуют в современных исследованиях определения термина "универсальные учебные действия" следующих авторов: А.Г. Асмолова, З.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой, В.Г. Тютревой, У.К. Шамсрахмановой и А. В. Федотовой.

Впервые термин "универсальные учебные действия" был введён А.Г. Асмоловым и ещё группой учёных-психологов. Учёные дают такое определение данного термина: "в широком значении термин "универсальные учебные действия" означает умение учиться, в более узком смысле (собственно в психологическом значении) их можно определить как совокупность способов действия, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса" [2].

По мнению З.А. Скрипко, Н.Д. Артёмовой и В.Г. Тютре-

ревой – это "обобщённые действия, позволяющие учащимся достаточно свободно ориентироваться, как в различных предметных областях, так и в смысле и структуре учебной деятельности, её целевой направленности".

У.К. Шамсрахманова определяет их, как "обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно действовать при получении образования".

По мнению А. В. Федотовой, универсальные учебные действия – это "обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик".

В наиболее общем плане универсальные учебные действия можно определить, как деятельность самого учащегося, направленную на процесс получения образования.

Существует основная классификация универсальных учебных действий, в которой выделяют следующие блоки, которые соответствуют основным целям образования: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный [2].

Понимание сущности коммуникативных универсальных учебных действий раскрывается через определение следующих понятий: "коммуникативная деятельность", "коммуникативная компетентность", "коммуникативные действия", "коммуникация".

Анализируя, отечественные исследования было определено, что большое внимание уделяли проблеме коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста, следующие авторы: З.М. Богуславская, Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и другие [5].

Коммуникативной деятельностью, по определению М.И. Лисиной является "взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата".

Коммуникативную компетентность Л.А. Петровская трактует, как "умение ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения".

Арефьева А.Е. под коммуникативными действиями понимает: "умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке, умение в общем управлять инициативой, техникой интонирования, логикой речевого высказывания и эмоциональной выразительности речи, составлять короткий диалог, умения излагать приобретенные знания" [1 с.9]. Коммуникативные действия, по мнению исследователей: "обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблемы. К этим действиям относятся: планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, решение конфликтов, управление поведением партнёра, умение выражать свои мысли, владение монологической и диалогической формами речи" [5].

Наиболее общим образом, можно сказать, что коммуникативные действия – это "действия, которые обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми" [1,3,5].

Коммуникация является смысловым аспектом общения и человеческого взаимодействия, поддерживает совместную деятельность людей и включает обмен информацией и достижение определённой общности – установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности), а также процессы межличностного восприятия, включая понимание собеседника.

В контексте совокупности универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия.

"Общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей" – по мнению отечественных психологов, таких как: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.П. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и других [3,5].

Развитие определённого уровня коммуникации, при переходе от ступени дошкольного к начальному образованию, является основной задачей формирования коммуникативных универсальных учебных действий. У ребёнка возникает необходимость в общении с взрослыми и сверстниками. Он овладевает определёнными вербальными и невербальными средствами общения. У него

появляется эмоционально позитивное отношение к взаимодействию с окружающими. Ребёнок умеет ориентироваться на собеседника и слушает его.

Произвольные формы общения ребёнка с взрослыми являются важной характеристикой коммуникативной готовности детей к концу старшего дошкольного возраста. Овладев такими формами общения, ребёнок переходит к освоению конкретных коммуникативных действий. Выделяют три аспекта коммуникативной деятельности, как: взаимодействие, сотрудничество и условие интериоризации.

Для того чтобы начать формирования коммуникативных универсальных учебных действий к концу старшего дошкольного возраста необходимо, чтобы была сформирована потребность ребёнка в общении с взрослыми и сверстниками, ребёнок владел определенными вербальными и невербальными средствами общения. Ребёнок должен достигнуть приемлемого и эмоционально позитивного отношения к процессу сотрудничества. Должна появиться ориентация на собеседника и умение слушать.

Уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий детей старшего дошкольного возраста можно оценивать, опираясь на критерии.

В результате целенаправленной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в процессе дошкольного образования ребёнок старшего дошкольного возраста должен уметь:

- ◆ оценивать собственную речь и речевое поведение, а так же речь и речевое поведение другого человека;
- ◆ ориентироваться в разных ситуациях общения, учитывая, к кому обращается говорящий, с какой целью, какие формы речевого этикета будет использовать;
- ◆ владеть своим голосом, понимать, когда нужно говорить громко и тихо, быстро и медленно, с какой интонацией;
- ◆ внимательно слушать собеседника, адекватно реагировать на речь говорящего;
- ◆ соотносить вербальные и невербальные средства общения" [5].

Таким образом, формирование коммуникативных универсальных учебных действий в старшем дошкольном возрасте является залогом дальнейшего успешного обучения в школе, а так же отвечает требованиям системы образования.

ЛИТЕРАТУРА


1. Арефьева О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: автореферат диссертации. М., 2012.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. 3-е изд. М., Просвещение, 2011.
3. Психолого-педагогическая поддержка жизнедеятельности ребёнка в условиях дошкольного образования (рекомендации для родителей, воспитателей, учителей) / под общей редакцией Ромаевой Н.Б. Ставрополь, 2007.
4. ФГОСТ НОО. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от " 6 " октября 2009 г. № 373.
5. Формирование универсальных учебных действий в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Р.Р. Магомедова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012.

© О.А. Мальгина, [chernikovaoksana@yandex.ru], Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,

ПравотЭК
информ
www.lawtek.ru
новости, аналитика, обзоры



медиа
журналы, бюллетени,
книги
media.lawtek.ru



школа
семинары
и учебные курсы
school.lawtek.ru



конференции
Россия
и другие страны СНГ
conference.lawtek.ru



Е Р Р МЕЖДУНАРОДНЫЙ ФОРУМ-ВЫСТАВКА
РАЗВЕДКА. ДОБЫЧА. ПЕРЕРАБОТКА.
EXHIBITION AND FORUM РОССИЯ, МОСКВА, 18-20 НОЯБРЯ 2014



МИНИСТЕРСТВО ЭНЕРГЕТИКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ "КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА"

DEFINITION "COMMUNICATIVE COMPETENCE TEACHER"

N. Rotova

Annotation

This article discusses the state of modern educational space and identifies current problems of development. Focuses on the issue of competence development. Based on a large theoretical material considered definitions of "competence" and "competence". Noteworthy detailed discussion from a philosophical point of view, the concept of "communication". Of particular interest is the conclusion that disclosure of the concept of "communicative competence of the teacher".

Keywords: competence, competence, communicative competence of the teacher, communication.

Ротова Наталья Александровна
Аспирант,
Сургутский государственный
университет

Аннотация

В статье рассматривается состояние современного образовательного пространства и определяются актуальные проблемы развития, акцентируется внимание на проблеме развития компетенций. На основе теоретического материала рассматривается определение понятий "компетенция" и "компетентность". Заслуживает внимания подробное рассмотрение с философской точки зрения понятие "коммуникация". Особый интерес представляет вывод о раскрытии понятия "коммуникативная компетенция педагога".

Ключевые слова:

Компетентность, компетенция, коммуникативная компетенция педагога, коммуникация.

В результате инновационных преобразований, происходящих в обществе и в системе образования, особую ценность для улучшения условий жизни, дальнейшего эффективного развития современного человека имеет не только объем знаний, а также навыки и уровень владения ими в той или иной сфере деятельности [10; 3]. Имея определенный уровень общего или профессионального образования, человек владеет в определенной степени необходимыми ему навыками, позволяющими выполнять работу, но условия современного общества таковы, что если человек хочет улучшить свой уровень жизни, ему необходим более высокий уровень владения профессиональными навыками для улучшения эффективности результатов работы.

Актуальной становится проблема развития компетенций. В 70-х гг. 20 в. Дэвид К.МакКлеланд опубликовал результаты исследований, доказывавшие, что отличное знание учебных предметов и успешное прохождение тестов еще не означало высокого результата работы. Тогда Дэвид К.МакКлеланд выявил характеристики человека, позволяющие ему эффективно выполнять ту или иную деятельность. Компетентностный подход оказался актуален для всех сфер деятельности человека, в том числе и применительно к образованию. Компетентностный подход в образовании – главная составляющая новой парадигмы образования, ориентированной на результат. Об

этом и говорит в своих научных трудах И.А. Зимняя [4]. Для рассмотрения процесса развития коммуникативной компетенции педагога необходимо определить содержание понятий: "компетентность", "компетенция", "коммуникация", "коммуникативная компетенция".

Компетенция – слово многозначное, вместе с тем предлагаются его различные определения, хотя, независимо от рода профессиональной деятельности, в определениях можно наблюдать общее, а именно, что компетенции связаны с деятельностью.

◆ *Компетенция* (от лат. *competentia* – согласованность частей, соразмерность, сочетание), описывающая качество и эффективность способности общаться одного человека с другими людьми [23].

◆ *Компетенция* (от лат. *competo* – добиваюсь; со-ответствую, подхожу):

1) круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

2) знания, опыт в той или иной области [12].

Наиболее полным на наш взгляд, является определение профессора Р. Бояциса. Компетенция – это мотив,

черта характера, аспект самообраза или социальной роли личности, умения и навыки, знания, необходимые для эффективного выполнения работы, соответствующие функциональным требованиям самой работы и культуре организации. [1].

– Компетенция – базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнения в работе или в других ситуациях [2].

"Компетенция" и "компетентность" очень часто употребляются как понятия, тесно связанные друг с другом. Э.Ф. Зеер разграничивает понятие компетенции и компетентности. Он считает, что понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знаний, умений, навыков). Это понятие несколько иного смыслового ряда, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и др.

Под компетенцией понимается "общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий". Рассматривая различия между понятиями компетентность и компетенция, Э.Ф. Зеер подчеркивает, что "знания, умения и опыт определяют компетентность человека; способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации" [3].

Другой подход представлен в научных трудах В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова [10] Согласно этому подходу, речь идет о компетенциях как об умениях и навыках, а компетентность трактуется как степень, уровень их развития (педагогическое мастерство – высший уровень).

Изучая понятия компетенции и компетентности, Э.Ф. Насырова установила, что, независимо от трактования, понятие компетентности неразделимо от профессиональной деятельности [6; 7]. В своих научных исследованиях она говорит о важности в процессе формирования профессиональной компетентности не только интеграции теоретической и практической подготовки, но и о необходимости овладения опытом, формировании функциональной и личностной готовности педагога.

А.В. Хуторской говорит о понятиях компетенция и компетентность как об общем и индивидуальном. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов дея-

тельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Он разделяет эти понятия, имея ввиду под компетенцией некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [13].

Д. Равен очень подробно говорит о содержании компетентности [11].

На его взгляд, очень важными составляющими компетентности являются:

1. Система личных ценностей человека и специальных знаний, которые определяются или связаны с мотивом. Компетентность – это мотивированная способность к деятельности.

2. Антиципация человека о функционировании общества и его роли в обществе.

3. Понимание процессов, происходящих внутри организации.

В.И. Загвязинский, при рассмотрении терминов компетенция и компетентность, говорит о компетентности как более общем понятии, а отличительным признаком компетенции он считает мотивационный и личностный компоненты. Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной и иной деятельности в определенной сфере. Помимо деятельностных (процедурных) элементов, знаний, умений и навыков, в ее структуру входят также мотивационная и эмоционально-волевая составляющие.

Компетентности – это внутренние психологические новообразования личности: системы ценностей и отношений, знания, опыт, представления, программы (алгоритмы) деятельности, творческие способности, которые позволяют реализовать компетенции [2].

Суффикс "ость" в русском языке означает степень овладения определенным качеством, поэтому термин "компетентность" чаще используется для обозначения определенных качеств, степени овладения ими.

Под компетентностью чаще понимается интегративное качество личности, проявляющееся в общей способ-

ности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

В.И. Загвязинский перечисляет базовые компетенции учителя: предметная, методическая, психологическая, воспитательная, исследовательская. На наш взгляд, развитие любой компетенции будет успешным, если специалист владеет на должном уровне основами профессионального общения, технологиями эффективной межличностной, межкультурной коммуникации. Таким особым, надпрофессиональным качеством, на наш взгляд, является коммуникативная компетенция. В термине коммуникативная компетенция рассмотрим родовое понятие "коммуникация".

В философском подходе к происхождению этого термина [12] целесообразным будет отметить следующие ключевые моменты:

- ◆ Результатом экзистенциалистской модели коммуникации является отсутствие процесса общения человека в мире, философы называют этот взгляд "кризисом коммуникации".
- ◆ С точки зрения бихевиоризма коммуникация – это игра (Э. Берн) [12].
- ◆ Персонализм говорит о коммуникации как о взаимном понимании.
- ◆ Футуристический подход к явлению коммуникации рассматривает ее как главный, единственный стимул и источник социального развития (О. Тоффлер) [12].

Следовательно, коммуникация – это общение, а формой коммуникации может быть: беседа, урок, самостоятельный поиск информации и т.д. Различные формы коммуникативной деятельности, реализуемые в обществе (общение, управление, подражание) обеспечивают единство общества в достижении целей и сохранение духовных ценностей.

Исходя из целей, коммуникация выполняет следующие функции: информационно-коммуникативную (процесс обмена информацией), интерактивную (взаимодействие индивидов в процессе межличностного общения), гносеологическую (познавательную), аксиологическую (процесс обмена духовными ценностями), нормативную (процесс передачи и закрепления норм в быденном сознании), социально-практическую (обмен результатами деятельности, способностями, умениями, навыками).

Коммуникация – специфический обмен информацией, в результате которого происходит процесс передачи информации интеллектуального и эмоционального содержания от отправителя к получателю [13].

Рассмотрим процесс коммуникации с точки зрения психологии. Коммуникация – от лат. *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь. В психологии коммуникацию рассматривают как эффективное социальное взаимодействие при сохранении индивидуальности каждого ее элемента с целью передачи, обмена информацией, установления контактов, управления ситуацией как в социуме, так и в межличностном общении с помощью вербальных и невербальных средств [10; 12]. Американский философ Т. Кун разделяет подход к коммуникации на две парадигмы: механистическую и деятельностную. Под парадигмой подразумевается система общих взглядов ученых, совпадающих по своим основополагающим принципам. В механистической парадигме коммуникация – это односторонний процесс передачи информации от источника к получателю, а в деятельностной – взаимодействие, совместная деятельность участников коммуникации с целью определения общего взгляда на вещи [4].

В России исследователи компетентностного подхода в образовании выделяют социально-психологическую компетентность в области процессов общения как один из видов профессионально-педагогической компетентности [3; 5; 6]. Эффективная реализация компетентностного подхода в образовании неразрывно связана с процессом коммуникации. В трудах Л.С. Выготского, В.А. Сластенина речь идет о коммуникативных умениях учителя-воспитателя как о взаимосвязанной группе перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники [10].

А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, И.А. Зимняя продолжают всестороннее рассмотрение компетентностного подхода и, на наш взгляд, наиболее целесообразным в их подходе к рассмотрению этого понятия является акцентирование внимания на коммуникативном аспекте деятельности учителя, выделяя деятельностную и коммуникативную подструктуры [4; 5; 6]. Реализация коммуникативной функции компетентностного подхода является показателем уровня коммуникативной компетенции педагога, развитие которой можно с полным основанием отнести к разряду доминантных ценностей современного образования.

Итак, в результате анализа психолого-педагогической литературы нами выявлено, что в отечественной теории и практике нет единого взгляда на определение понятия "коммуникативная компетенция". Вместе с тем, несомненно, что структура коммуникативной компетенции

не ограничивается знаниями, умениями навыками. Современный социальный заказ в области образования требует компетентного педагога, имеющего мотивацию, знания, навыки, социализированного в обществе, способного к саморазвитию.

Разделяя подход к пониманию коммуникативной компетенции таких ученых как А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Р. Бояцис, Спенсер–мл.Лайл.М.Спенсер Сайн М., мы пришли к выводу, что большое значение имеет личностный подход к понятию "коммуникативная компетенция", он предполагает рассмотрение знаний и навыков общения не абстрагировано от человека, а в качестве принадлежности к человеческой личности с целью ее успешной социализации.

Исходя из вышесказанного, нам представляется воз-

можным более полно раскрыть понятие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция педагога – это интегративное качество личности, предусматривающее знания и навыки, необходимые для эффективного социального взаимодействия (при сохранении индивидуальности каждого элемента социума) с целью передачи, обмена информацией, установлением контактов, управления ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств.

Под интегративным качеством личности (с точки зрения философии) понимается элемент подструктуры личности, обладающий направленностью, способностью к саморазвитию и функционированию. В системе интегративных качеств ведущая роль принадлежит базисным качествам [12]. Интегративные качества связывают личностные качества вокруг направленности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы : пер. с англ. М. : НИРО, 2008. 252 с.
2. Загвязинский В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования / Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та. Тюмень, 2010. URL: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc>.
3. Зеер Э. Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990.
6. Насырова Э. Ф. Модульная технология обучения. Сургут : Изд-во СурГУ, 2008. 21 с.
7. Насырова Э. Ф. Модульно-рейтинговая и проектная технологии формирования профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства : монография. Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2008. 140 с.
8. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL : <http://www.sudact.ru>.
9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
10. Сластенин В. А. Педагогика : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений ; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002.
11. Спенсер–мл. Лайл М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе : пер. с англ. М. : НИРО, 2005. 384 с.
12. Философский словарь. 5–е изд. М. : Изд-во политической лит-ры, 1987. 590 с.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

© Н.А. Ротова, (rotowa.n@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ КРУПНОГО ГОРОДА НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

DEVELOPMENT OF A POLITICAL EDUCATION SYSTEM OF THE YOUTH IN A LARGE CITY ON THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG

A. Safonova

Annotation

The article discusses important aspects of youth political socialization through the development and establishment of new institutions of political education. The author proposes to apply to such institutions of political participation as political discussion club, the Council of political youth, unified information policy portal and other. These areas developing would solve the issues of not only effective preparation of new management personnel, but also to provide a process of "soft" youth political socialization in St. Petersburg.

Keywords: youth, political culture, political education, youth policy, youth political organizations.

Сафонова Анна Сергеевна

ФГБОУ ВПО "Санкт-Петербургский
государственный политехнический
университет"

Аннотация

В статье рассматриваются важные аспекты политической социализации молодежи через развитие и становление новых институтов политического воспитания. Автор предлагает обратиться к таким институтам политического участия как дискуссионный политический клуб, совет политической молодежи, единый информационно-политический портал и др. Развитие данных направлений в Санкт-Петербурге позволило бы решить вопросы не только эффективной подготовки новых управленческих кадров, но и обеспечить процесс "мягкой" политической социализации широких слоев молодежи.

Ключевые слова:

Молодежь, политическая культура, политическое воспитание, молодежная политика, молодежные политические организации.

Проведенные исследования в студенческой молодежной среде на тему патриотизма, гражданственности и политической грамотности указывают на значительные упущения как в системе высшего и среднего профессионального образования, так и в системе государственной молодежной политики России в области формирования политической культуры, гражданского и политического участия молодежи, некоторых аспектов политического воспитания и образования [6].

Распространенное мнение о том, что политика – "не дело молодых" противоречит современным жизненным реалиям. Молодежь таких крупных городов, как Санкт-Петербург активно стремится к политическому и гражданскому участию, однако зачастую не находит для себя реальных и эффективных способов в рамках институционального пространства. Данный факт должен быть принят во внимание в связи с тем, что все большая часть политически-активной молодежи находит интересы в виртуальной среде, заменяя возможность реального участия суррогатами политической активности.

С другой стороны, увеличивается процент молодежи,

склонной к проявлениям девиации в области социальных ориентаций, которая в неблагоприятной перспективе может стать объектом манипуляции со стороны радикальных политических течений, что также требует особого общественного и государственного контроля.

Активно развивающиеся Интернет-ресурсы обуславливают рост уровня молодежного экстремизма, протекающего по пути межнациональных столкновений, когда на улицах идет противостояние с представителями других национальностей; или утраты населения, когда внутри одной нации активно распространяются криминальные группировки, вызывающие среди населения страх, неуверенность в завтрашнем дне и деструкцию повседневного поведения. В данном ключе фундаментальные исследования, касающиеся социальной адаптации и асоциального поведения (наркомания, алкоголизм, преступность, экстремизм) представляют особенно большой интерес для таких крупных городов как Санкт-Петербург.

Санкт-Петербург – это современный город федерального значения. Доля граждан в возрасте от 15 до 29 лет в общей численности населения города составляет

22,1 % [2]. Крупный мегаполис – это не только высокие возможности профессионального роста, культурного и духовного развития, личностного самовыражения, но и "психологическая усталость", сокращение жизненного пространства, острое ощущение социального неравенства. Перед этими факторами молодежь остается особенно уязвимой, а поэтому требует к себе повышенного внимания со стороны общественности и городских властей.

Анализ правовой обеспеченности деятельности органов по делам молодежи субъектов Федерации показал, что в 71 субъекте Российской Федерации (85,5 %) реализация основных направлений молодежной политики в регионе осуществляется на основе собственного закона [2].

В Санкт–Петербурге вопросы молодежи и молодежной политики находятся в ведомстве Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями, созданного постановлением Правительства Санкт–Петербурга от 25 ноября 2008 г. № 1457 "О Комитете по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями".

Молодежная политика в области гражданско–патриотического и политического воспитания реализуется преимущественно в соответствии со следующей нормативно–правовой базой:

1. Закон Санкт–Петербурга от 27 июня 2013 г. № 425–62 "О реализации государственной молодежной политики в Санкт–Петербурге".

2. Постановление Правительства Санкт–Петербурга от 25 ноября 2008 г. № 1457 "О Комитете по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями".

3. Постановление Правительства Санкт–Петербурга от 07 сентября 2010 г. № 1193 "О Плана мероприятий по патриотическому воспитанию в Санкт–Петербурге на 2011–2015 гг.".

4. Постановление Правительства Санкт–Петербурга от 23 сентября 2010 г. № 1256 "О Программе гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт–Петербурге на 2011–2015 гг. (программа "Толерантность)".

5. Распоряжение Комитета по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями Правительства Санкт–Петербурга от 07 ноября 2005 г. № 16–р об утверждении положения об открытом конкурсе по формированию Санкт–Петербургского городского реестра молодежных и детских общественных объединений, негосударственных организаций, оказывающих поддержку молодежи, пользующихся государственной поддержкой Санкт–Петербурга.

Достаточно активную поддержку развития молодежи оказывают 111 городских муниципальных образований,

осуществляющих свою деятельность в рамках Закона Санкт–Петербурга от 23 сентября 2009 г. № 420–79 "Об организации местного самоуправления в Санкт–Петербурге". На сегодняшний день некоторые муниципальные образования города ("Пискаревка" "Финляндский округ", "Ульянка" и др.) создают в своей структуре Молодежные Советы, целью которых является постоянная работа с различными группами молодежи по профилактике наркомании и экстремизма, по вопросам временного трудоустройства, а также культурного социального и политического развития подрастающего поколения.

В целом, основной задачей молодежной политики на федеральном, региональном и муниципальном уровнях мы определяем всестороннюю, комплексную систему работы с подрастающим поколением, основанную на анализе существующих проблем, трудностей и актуальных запросов в молодежной среде.

Вовлечение молодого поколения в общественно–политическую жизнь через институты молодежной политики позволяет решить ряд важных задач:

1. Подготовка новых кадров

Как показывает практика активно участвовать в общественно–политической жизни и эффективно реализовать государственную молодежную политику способно достаточно небольшое число компетентных и профессиональных специалистов, прошедших разные уровни подготовки: от институтов самоуправления и молодежных организаций до органов муниципальной и региональной власти. Создание национального управленческого корпуса – это одна из наиболее важных задач любого современного государства.

2. Формирование активной гражданской позиции

Гражданское общество начинается с гражданина, осознающего свою роль и степень ответственности за все, что его окружает: от лестничной площадки до городской среды. Во времена высоких личностных притязаний особенно остро стоит вопрос о необходимости включения подрастающего поколения в процесс сохранения общечеловеческих ценностей, моральных норм, жизненных ориентиров и установок.

3. "Мягкая" социализация молодежи в благоприятной среде.

Современная молодежь испытывает дефицит в общении, который компенсируется путем ухода из реального мира в виртуальный. Данный вопрос особенно актуален сегодня, когда средства массовой информации транслируют поток неконтролируемого, зачастую агрессивного контента. В погоне за ложными идеалами человек склонен испытывать состояние стресса и фрустрации, которые при неблагоприятных внешних факторах, могут повлечь за собой попадание в маргинальную группу. Вовлечение же в реальную общественную практику помогает чувствовать себя полезным, нужным, способствует раскрытию творческого и интеллектуального потенциала личности.

Как справедливо заметил Г. В. Грачев основной и центральной мишенью информационного воздействия является человек, его психика. В то же время именно от отдельных личностей, их взаимосвязей и отношений зависит нормальное функционирование отдельных общностей и социальных организаций от малой группы до населения страны, государства, общества в целом [1].

Одним из ожидаемых результатов успешной реализации молодежной политики может и должно являться формирование гражданской политической культуры, "фундаментом" которой являются понятия гражданственности и патриотизма, а основным содержанием – понятие политической социализации и адаптации.

Политическая активность молодежи Санкт–Петербурга подтверждается созданием в 2013 г. нескольких молодежных политических движений (молодежное демократическое движение "Весна", молодежное движение "Партии 5 декабря", молодежный "РПР–Парнас"), а также созданием коллегиального совещательного органа при Губернаторе – Молодежной коллегии.

Тем не менее, направление воспитания политической грамотности и политической культуры молодого поколения развито недостаточно. Для предупреждения политической пассивности и конформизма, а также в целях формирования активного электорального поведения возникает необходимость построения единой системы конвенционального политического участия, которая может включать в себя такие институты политической социализации как дебаты, политический дискуссионный клуб, школа молодого избирателя, совет политической молодежи, информационный политический портал и др.

Так, на первый взгляд малозначительный институт дебатов позволяет научиться навыкам ораторского искусства, логического структурирования мыслей, отстаивания личной позиции перед широкой общественностью, стратегическому мышлению. В Санкт–Петербурге институт дебатов получил большое распространение как один из необходимых элементов образовательного процесса и основой инструмент социализации детей и молодежи.

Дебаты широко организуются в рамках внеклассных школьных программ среди учеников средних и старших классов. Кроме того, создаются клубы и для представителей студенческого сообщества: дебаты в Политехническом, дебат–клуб СПбГУ "ГУД", закрытый клуб дебатов юридического факультета "Ресурс права" РГПУ им. Герцена и другие.

Большое значение для представленного направления имеет созданная региональная организация "Санкт–Петербургская Федерация дебатов", которая ставит себе целью повышение уровня гражданского самосознания молодежи, содействие построению гражданского общества и развития культуры диалога в России" [4]. В рамках Федерации успешно реализуются такие проекты "Лига юниоров", ежегодный форум–чемпионат "Полемика", форум "Школа дебатов Ludi", Высшая лига дебатов.

Развитие других важных направлений, таких как

"Школа молодого избирателя", "Политический дискуссионный клуб", "Совет политической молодежи", "Информационный портал политической молодежи" также необходимо для такого крупного города как Санкт–Петербург, где молодежь открыто стремится к активному гражданско–политическому самовыражению. Предложенные структуры способны значительно повысить уровень политической активности молодежи, привлечь внимание к процессу выборов, увеличить электоральную активность.

Такое направление, как школа молодого депутата развито в городе достаточно слабо (лишь в рамках единичных муниципалитетов города). Деятельность по развитию Школы молодого депутата осуществляют некоторые городские муниципальные образования, такие как, например, муниципальное образование Финляндский округ [5]. Организация данного направления в рамках школ, вузов, районных Домов молодежи способствовала бы обучению особенностям избирательного процесса, избирательного права, анализу политических институтов и выборного законодательства, компенсируя, тем самым, недостаток информации, получаемой в рамках школьных/вузовских образовательных программ.

Формат политического дискуссионного клуба организационно схож с проведением дебатов, однако как показывает практика, дискуссионный клуб позволяет привлекать сторонних экспертов и профессионалов политики, цель которых не в переубеждении друг друга, а поиске компромиссных решений, обмену мнениями по различным вопросам, разработке пилотных проектов, направленных на эффективную реализацию молодежной политики. За последние годы особую популярность приобретают международные политические дискуссионные клубы (крупнейший из них – международный дискуссионный клуб "Валдай"), в которых принимают участие эксперты международного масштаба. Создание подобного института в Санкт–Петербурге, позволило бы не только повысить уровень интереса молодежи к политической жизни и молодежным политическим течениям, но и частично воплотить идею политического образования и "мягкой" политической социализации.

В 2003–2005 г. рост молодежных организаций, костяк которых формировался в условиях уличной конкуренции, завершился процессом маргинализации и деградации, что, в конечном счете, привело к исчезновению большинства молодежных движений с политического пространства страны. По–прежнему большая часть политически активной молодежи делится на два антагонистических лагеря: провластная и оппозиционная и конструктивный диалог между ними затрудняется отсутствием форм цивилизованной дискуссии в институциональном пространстве.

Создание такой структуры, как совет политической молодежи позволило бы объединить молодежь двух "лагерей" на основе поиска альтернативных решений. Власти должны слышать позицию молодых, даже если эта позиция критична и носит субъективный характер, но се–

годня мы наблюдаем полное игнорирование даже мирных акций. В целом складывается ситуация, при которой молодежные неформальные оппозиционные организации Санкт-Петербурга практически выбиты из поля политического участия, а "проявления молодежной активности, вызывающие непонимание взрослого общества, трактуются в политическом и правительственном дискурсах в качестве угрозы социальной стабильности, способствуя распространению моральных паник" [8].

В мире активно развивающихся масс-медиа на первый план выходит информационное обеспечение любого события, проекта, организации. Так, в Государственной думе весьма активно обсуждается вопрос создания общероссийского патриотического молодежного ТВ-канала под рабочим названием "РОСсвет", который должен способствовать "культурации положительных эмоций, просвещения в отношении истинных человеческих ценностей, патриотического воспитания" и стать приемлемой альтернативой социальным сетям [7]. Идея, безусловно заслуживающая поддержки и одобрения. Однако нерешенными остаются вопросы финансирования и реального спроса со стороны самой молодежи, большая часть которой давно заменила телевидение Интернетом.

Создание же, например, единого политического портала позволило бы более эффективно реализовывать поставленные цели по гражданско-патриотическому воспитанию и образованию, привлекая молодежь к обсуждению наиболее актуальных вопросов, анонсируя общественно-политические мероприятия, размещая современные учебно-методические программы по политическому менеджменту, политическому управлению и современным избирательным технологиям.

Как единая площадка для обмена мнениями информационный портал представляется нам наиболее удобным и отвечающим современным требованиям (технологичность, информационность, открытость) способом

привлечения молодого поколения в мир политики.

Сегодня городские власти и подвластные СМИ предпочитают ограждать широкие слои молодежи от непосредственного участия в политике, однако, предложенные нами институты могут, с одной стороны, направить политический потенциал молодежи в мирное русло, с другой, обеспечить обратную связь органов местного самоуправления с разными молодежными субкультурами.

Отметим, что развитие системы политического воспитания в целом по стране должно основываться на научных социологических исследованиях и актуальных данных, способных отразить динамику текущих умонастроений и предпочтений молодежи.

В 2013 г. специалисты Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) подготовили доклад, посвященный проблемам становления и развития государственной молодежной политики "Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала" [3]. Особое внимание авторы доклада уделяют актуальным задачам обеспечения включенности молодых людей в процессы формирования политики государства, которые должны осуществляться через организацию взаимодействия государственных и муниципальных структур с молодежными общественными объединениями и системную поддержку их инициатив [3].

Кроме того, наиболее важной в условиях "догоняющей" модернизации остается проблема развития современных молодежных политических движений. В российском обществе данный институт гражданского и политического участия должен стать важным субъектом молодежной политики, способным формировать политическую культуру молодежи, воспитывать компетентных и грамотных политических лидеров, создавать необходимые условия для конструктивного самовыражения личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев Г. И. Личность и общество: Информационно – психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.
2. Кибанов А. Я., Ловчева М. В., Лукьянова Т. В. Реализация молодежной политики в Российской Федерации: Монография. – М.: Инфра-М, 2013. – 150 с.
3. Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого потенциала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fadm.gov.ru/upload/iblock/606/report-fadm-ru-2013-11-13.pdf> (дата обращения: 15.09.2014).
4. Официальный сайт Санкт-Петербургской федерации дебатов. – Режим доступа: <http://debate-spb.ru/stat/2/about.htm> / (дата обращения 15.09.2014).
5. Официальный сайт муниципального образования Санкт-Петербурга Финляндский округ. – Режим доступа: <http://finokrug.spb.ru/publ5/info/75#Polit> (дата обращения: 22.08.2014).
6. Сафонова А. С. Политическая компетентность как определяющий фактор политического участия молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 6. – С. 267–270.
7. Рункевич Д., Малай Е. В. России хотят создать патриотическое ТВ для молодежи // Известия [Электронный ресурс]. – URL: <http://izvestia.ru/news/578135> (дата обращения 21.10.14).
8. Ярская, В. Н., Ловцова, Н.И. Молодежная политика: разные и пока не равные / В. Н. Ярская, Н. И. Ловцова // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т.8. – № 2. – С. 151–164.

ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY AND STYLE OF ACTIVITY OF TEACHERS IN PRIMARY AND BASIC SCHOOL

I. Dolgoropova

Annotation

Article indicated central intelligence as determinants of success as an independent activity and the level of the structure of the integrated personality. The results of studies on the role of intellectual factors in the structure and activity of the individual teachers teaching at different levels of schooling. It is proved that the intelligence of teachers has generally equal level of sformirovannosti regardless of the specifics of the subjects taught. But primary school teachers as opposed to subject teachers in the intelligence structure of individuality more autonomous and provides a high level of self-organization of their activities.

Keywords: intelligence, integrated personality, style, teaching activities, primary school teachers, subject teachers.

Долгополова Ирина Владимировна

*К.псих.н. доцент, каф. экономики БФ ПНИПУ,
докторант, Березниковский филиал Пермского
национального исследовательского
политехнического университета*

Аннотация

В статье обозначено центральное место интеллекта как детерминанты успешности деятельности и как самостоятельного уровня в структуре интегральной индивидуальности. Представлены результаты исследования роли интеллектуального фактора в структуре деятельности и индивидуальности учителей, преподающих на разных ступенях школьного обучения. Доказано, что интеллект педагогов имеет в целом равный уровень сформированности вне зависимости от специфики преподаваемых предметов. Но у педагогов начальной школы в отличие от учителей-предметников интеллект в структуре индивидуальности более автономен и обеспечивается высоким уровнем самоорганизации их деятельности.

Ключевые слова:

Интеллект, интегральная индивидуальность, стиль педагогической деятельности, учителя начальных классов, учителя-предметники.

Важность исследований проблем интеллекта сегодня не вызывает сомнений [М.А. Холодная, М.К. Акимов, В.Ф. Спиридонов и др.] [1, 7, 9]. Проблеме интеллекта и мышления посвящены труды Л.С. Выготского (1934), Ж. Пиаже (1952), Д. Векслера (1955), Б.М. Теплова (1961), А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина (1966, 1969, 1976), А.М. Матюшкина (1972) и других [4]. Именно интеллект детерминирует успешность деятельности, определяет разумность поведения и взаимоотношений, являясь ведущим качеством когнитивного и целостного развития личности. Интеллект – это стержень в структуре целостной индивидуальности, определяющий направленность и установки личности, систему ее ценностей и самоотношение [1].

В исследованиях Л.А. Вяткиной, М.Б. Прусаковой, М.Р. Щукина, Е.А. Силиной, Л.Г. Сивак, С.Ю. Ждановой, Е.И. Сибиряковой, Н.И. Иоголевич, выполненных в Пермской психологической школе, отражены специфические особенности интеллектуальной деятельности, доказано, что интеллект является самостоятельным уровнем в структуре интегральной индивидуальности.

М.К. Акимовой (1999г.) показано, что интеллект – это общий компонент способностей, проявляемый в адекватности поведения и деятельности человека. Способность интеллектуально вести себя находится вне специфических содержательных компонентов деятельности, а соотносится с процессуальными, динамическими характеристиками деятельности. Продуктивность интеллектуальной деятельности рассматривается как следствие взаимоотношений стиля и стратегии, а также гибкости использования стилевых компонентов. Своеобразие (тип) интеллекта определяется индивидуально-своеобразной структурой используемых приемов и способов решения, а его уровень – их разнообразием, адекватностью выбираемой стратегии и гибкостью привычных стилевых компонентов [1].

В исследовании Е.Г. Кузнецовой и М.Р. Щукина (2000г.) о взаимосвязи и развитии профессионального мастерства и стиля деятельности (далее – СД) инспекторов по делам несовершеннолетних доказано, что в системе внутренних условий СД инспекторов важная роль принадлежит интеллектуальному фактору. Он проявляет-

ся в связи с приемами профессиональной деятельности не на начальном этапе деятельности, а на этапе профессионализации [5].

В диссертационном исследовании С.Ю.Ждановой (1997г.) показано, что интеллект – это важнейшее внутреннее условие развития стиля учебной деятельности. Наряду с общими структурами интеллекта в учебной деятельности студентов разных факультетов начинают играть важную роль его специфические особенности: синтетичность, аналитичность мышления, интеллектуальная пластичность, вербальный интеллект у студентов-филологов и невербальный – у математиков. В учебной деятельности студентов старших курсов роль интеллекта возрастает [3].

В работе Т.Н.Медведевой (2008г.) изучены интеллектуальные способности как фактор успешности исследовательской деятельности старшеклассников. У учащихся, углубленно изучающих гуманитарные науки, наиболее представлены вербальный интеллект, логичность мышления и память оперативная. У школьников с углубленным изучением математики и химии в структуре индивидуальности преобладают пространственное воображение, теоретический и вербальный интеллект, а у школьников с ориентацией на медицину и биологию – логичность, память оперативная и память смысловая. В структуре индивидуальности всех групп учащихся интеллект представлен в первых факторах с большими факторными весами, что подтверждает его ведущую роль в структуре индивидуальности школьника [4].

Обзор исследований интеллектуального фактора в структуре профессиональной и учебной деятельности показывает его ведущую роль и в функционировании, и в развитии деятельности. Но при этом не раскрыта роль интеллекта в СД человека, хотя именно стиль является системообразующим фактором индивидуальности. Особое значение интеллектуализация деятельности приобретает в педагогической сфере, которая требует от учителя способности адаптироваться к инновациям в русле повышения качества образования. Так, в исследовании М.А. Романовой, показано, что психолого-педагогический потенциал личности учителя – это синтез трех элементов: психосоциального, когнитивного и инструментального. Фундаментом выступает именно когнитивная составляющая [6].

В статье представлены частные результаты исследования роли интеллектуального фактора в СД и индивидуальности учителей, работающих на разных ступенях обучения (2011–12г.г., всего 70 респондентов): в начальной школе и в основной школе (преподаватели дисциплин гуманитарного, математического и естественно-научного цикла). В качестве основной идеи проверялась гипотеза

о специфичности представленности фактора интеллекта в структуре индивидуальности учителей в связи с особенностями их профессиональной деятельности. Для участия в исследовании отобраны опытные учителя с высокой квалификацией (первая и высшая категория) и с существенным стажем работы в школе (в среднем 23 года). Все они – обладатели сформированного СД, выраженных особенностей индивидуальности, а также профессиональной зрелости.

Конструкт "стиль педагогической деятельности" в структуре исследования включил в себя 4 компонента. Два из них – "коммуникативные действия" и "действия, активизирующие интеллект учащихся" – характеризуют умение педагогов организовать интеллектуальную деятельность детей, что особенно важно в первые годы обучения в школе (Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин и др.). Третий и четвертый компоненты, соответственно – это "организационные действия" и "самоорганизационные действия". Диагностика СД педагогов проводилась с помощью авторской методики – Опросник "Стиль педагогической деятельности", прошедшего все процедуры стандартизации [2].

Для диагностики фактора интеллекта применен Краткий ориентировочный тест Вандерлика (КОТ), который относится к категории тестов умственных способностей и наиболее хорошо работает на выборке высококвалифицированных сотрудников. Он определяет интегральный показатель "общие способности" и предусматривает диагностику "критических точек" интеллекта.

В **таблице 1** представлены данные интеллекта и СД у сравниваемых групп педагогов.

Статистически значимые различия по показателю интеллекта у учителей не обнаружены. У педагогов-предметников данный показатель сформирован несколько выше, что обусловлено повышенными требованиями и к самому учителю, и к качеству образования в средних классах. Выявлена тенденция к статистически значимым различиям по показателю "действия, активизирующие интеллект учащихся". Данная особенность выражается в том, что учителя начальных классов максимально ориентированы на активизацию интеллектуальной активности учащихся и решение ключевой задачи первых лет школьного обучения – формирование учебной деятельности. Педагоги основной школы обнаружили высокоразвитые организационные действия, что есть результат запроса практики, когда учитель-предметник в подготовке учащихся, ориентирован на высокие результаты ГИА и ЕГЭ.

В **таблице 2** представлены результаты корреляционного анализа, который отражает место фактора интеллекта в структуре СД и индивидуальности (**таблица 2**).

Таблица 1.

Факторы интеллекта и особенности СД учителей начальной и основной школы.

	Учителя начальных классов	Учителя основной школы	t-критерий Стьюдента
Фактор интеллекта	30,6	31,9	-0,166
Коммуникативные действия	83,8	82,6	0,515
Действия, активизирующие интеллект учащихся	81,0	76,3	1,848 [†]
Организационные действия	81,3	85,3	-1,966*
Самоорганизационные действия	84,2	83,4	0,290

Примечание (здесь и далее): * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; [†] – тенденция к различиям

Таблица 2.

Связь интеллектуального фактора с особенностями СД и индивидуальности.

	Возрастно-стажевые характеристики				Компоненты СД			
	возраст	категория	педагогический стаж	стаж работы в начальной/средней школе	коммуникативные особенности	активизация интеллектуальной активности	организационные действия	самоорганизационные действия
Фактор интеллекта у учителей начальных классов	0,015	0,249	0,111	0,004	0,045	0,255	0,049	0,415*
Фактор интеллекта у учителей основной школы	-0,593**	0,047	-0,640**	-0,657**	-0,342*	-0,005	0,293	0,181

В группе учителей начальных классов интеллект связан лишь с самоорганизационными действиями. Это объяснимо тем, что универсальность их деятельности и необходимость преподавания нескольких предметов требует приоритета интеллекта, обеспечивая его высокую автономию в структуре СД. Младшие школьники еще

не демонстрируют устойчивую учебную деятельность, что требует интеллектуальных усилий учителя, формируя независимость фактора интеллекта в структуре СД.

В группе учителей, преподающих в средней школе, обнаружено множество обратных связей фактора интел-

лекта с характеристиками индивидуальности и СД, а именно – с возрастом, педагогическим стажем и стажем работы в основной школе. Возможно, с увеличением возрастно-стажевых характеристик интеллект снижается, компенсируясь социальным опытом профессиональной деятельности. Также обнаружено, что чем выше интеллект учителя–предметника, тем менее выражены его коммуникативные характеристики в СД.

Итак, уровень развития фактора интеллекта является

примерно равным у педагогов начальной и основной школы, но в структуре индивидуальности обнаружена разная его представленность.

У учителей начальных классов интеллект отличается высокой автономией в структуре индивидуальности и обеспечивает самоорганизационный компонент СД. В группе учителей–предметников фактор интеллекта более плотно, но противоречиво связан с характеристиками индивидуальности и СД.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей... Дис. Доктора психол. наук. – Москва, МГОПУ, 1999.
2. Долгополова И.В. Стиль деятельности как ключевая характеристика управления образовательным пространством // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки" – 2012. – № 4–5. – С. 75–77.
3. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов–филологов и математиков): Автореферат дис.канд.психол.наук. Пермь, 1997.
4. Медведева Т.Н. Роль интеллектуальных характеристик в структуре интегральной индивидуальности старшеклассников в связи с направленностью и успешностью исследовательской деятельности // Гуманитарные технологии XXI века: Материалы IV региональной конференции Березниковского филиала Пермского госуниверситета / отв. ред. Н.Д.Узлов. – Березники, 2008. – С. 94–99.
5. Полисистемное исследование индивидуальности человека/ Под ред. Б.А.Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 309–339.
6. Романова М.А. Психолого–педагогический потенциал личности учителя // European Social Science Journal ("Европейский журнал социальных наук"). – 2011. – № 10. – С. 103–111.
7. Спиридонов В.Ф. Закономерности онтогенетического развития продуктивного мышления. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1359.html>
8. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

© И.В. Долгополова, (i_dolgopolova@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



АНАЛИЗ СТУДЕНЧЕСКОЙ САМОРЕФЛЕКСИИ КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ*

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-33-01254

ANALYSIS OF STUDENT SELF-REFLECTION AS A SOURCE OF MANAGEMENT REFLECTION ON HIGHER EDUCATION

I. Miller

Annotation

The article presents the data of the sociological survey of students of the South of Russia in the sphere of higher education. Compiled and analyzed portrait of the student audience, investigated the causes of conflict in the University, with the participation of students and the degree of their satisfaction with the quality of education. Based on the analysis of answers to several questions in the questionnaire are formulated recommendations for the use of research findings in order to improve the efficiency of education management.

Keywords: sociology of education; student body; prevention and resolution of conflicts.

Миллер Ирина Сергеевна

*К.полит.н., доцент,
Пятигорский государственный
лингвистический университет*

Аннотация

В статье приводятся данные социологического опроса студентов Юга России по проблемам в сфере высшего образования. Составлен и проанализирован "портрет студенческой аудитории", исследованы причины конфликтов в вузе с участием студентов, а также степень их удовлетворенности качеством образования. На основе анализа ответов на ряд вопросов анкеты формулируются рекомендации по использованию выводов исследования в целях повышения эффективности управления образованием.

Ключевые слова:

Социология образования; студенчество; профилактика и урегулирование конфликтов.

В последнее время научными группами проводятся социологические исследования, направленные на выявление социального самочувствия, настроений и ожиданий молодежи, а также изучение различных сторон жизни студентов. Среди них необходимо отметить исследования О.Ф. Волочаевой [1], Распределенного научного центра по изучению межнациональных и межрелигиозных проблем (РНЦ) в регионах Северо-Кавказского федерального округа [2], исследования молодежи Ростовской области В.В. Черноуса и А.В. Серикова, в том числе и ежегодный анализ комплексного портрета студентов ЮФУ [3], а также социологические исследования проблем молодежи на юге России М.М. Шульга [4].

Идея учета позиций управляемых касательно полезности тех или иных реализуемых в их адрес методов управления – не нова, но при этом – все более сообразна наблюдаемой тенденции к смещению эффективного пространства управления из вертикальной плоскости отношений господства–подчинения в сферу отношений лидерства–следования, от субъект–объектных однонаправ-

ленных связей к субъект–субъектным взаимозависимостям. Студенчество – как аудитория, особенно склонная к анализу и самоанализу, к тому же имеющая некоторые навыки в этой сфере – весьма ценный ресурс для диагностики проблем в сфере высшего образования и поиска путей их решения.

Указанная логика легла в основу проекта №14-33-01254, выполняемого при поддержке РГНФ, связанного с исследованием восприятия студентами причин возникновения конфликтных ситуаций с их участием, иерархии и границ конфликтного пространства, предпочитаемых способов разрешения конфликтов и т.п.

В ходе проведенного в трех крупных вузах юга России анкетирования студенты как отвечали на ряд вопросов, косвенно позволяющих исследователям сформулировать рекомендации субъектам, принимающим решения на различных уровнях системы высшего образования (от отдельных вузовских подразделений до государства), так и непосредственно давали такие рекомендации.

Следует отметить, что выявленный на первом этапе обработки анкет общий "портрет студенческой аудитории" достаточно противоречив. С одной стороны, большинство студентов имеют в целом адекватную систему ценностей, демонстрируя ожидаемые от них представления о важных в процессе обучения факторах и позитивные жизненные установки. Так, 96% респондентов полагают знания важным фактором для получения желаемых оценок; 91% – посещают все либо большую часть занятий, при этом половина считает их интересными или необходимыми для будущей профессии. У трех четвертей опрошенных нет или почти нет претензий к тому, как их обучают, и они хотят продолжать обучение в своем вузе. Стараются избегать любых конфликтов без малого две пятых опрошенных; почти половина относится к конфликтам негативно (следует, однако, оговориться, что такой результат может быть и настораживающим фактором, сигнализируя об отсутствии навыков и практик разрешения возникающих противоречий).

С другой стороны, существенная часть респондентов вовлечена в аморальные и криминальные процедуры: так, до трети аудитории полагают взятки неизбежной, либо даже нормальной и удобной вузовской практикой, которую допустимо или следует активно использовать. При выборе будущей профессии менее половины студентов (а среди обучающиеся на бюджете – лишь 41,2%) руководствовались своими внутренними побуждениями; для остальных решение данной задачи было обусловлено "внешними" факторами (отчасти это объясняет, почему четверть опрошенных студентов при наличии такого выбора обязательно поменяли бы специальность). Не вполне верят студенты и в перспективы своего трудоустройства по специальности (лишь треть не сомневается в достижимости этого). Более того, существенная часть аудитории (47,3%) не осведомлена о ситуации в законодательстве об образовании, полагает не слишком полезными некоторые существующие методы оценивания своих знаний (ЕГЭ) и отвергает необходимость их дальнейшего внедрения в систему высшего образования.

Анализируя студенческую "конфликтную иерархию", а в качестве ее частного случая – "конфликтную географию", можно отметить, что в целом вуз не воспринимается как "главное поле боя", как основная площадка конфликтного взаимодействия.

При исследовании причин конфликтов внутри студенческих групп было выявлено, что чаще всего студенты сталкиваются с конфликтами по поводу межличностной неприязни (45,5%), а также конкуренцией в обучении (43,7%). При этом достаточно редко возникают конфликты среди студентов из-за политических взглядов (26,3), национальной принадлежности (14,3%), еще реже – из-за различных материальных возможностей (12,5%).

Среди причин конфликтов с преподавателями студенты отметили необходимость соблюдения дисциплины (33,1%), завышенные требования (11,9%), а также качество преподавания (9,8%). Другие факторы, такие как национальная принадлежность, материальные возможности и политические взгляды, провоцируют такие конфликты менее чем в 10% случаев. Несколько реже студенты сталкиваются с конфликтами с деканатом/ректором. Если такие и возникают, то редко и по поводу завышенных требований (11,9%), дисциплины (11,1%), личной неприязни (9,6%) и качества преподавания (9,7%). Очень редки и конфликты с иными работниками вуза.

Наблюдается своего рода "рейтинг опасности контрагента", связанный с установкой на избегание конфликта. Так, около половины студентов стремятся не допустить ситуации конфликта с ректоратом и деканатом, чуть меньше – с преподавателем и другими работниками вуза, лишь четверть – с родителями и только 15,4% – с однокурсником. При этом пойдут на уступки в конфликте родителям (14,6%), преподавателям (12,9%), примерно одна десятая уступит деканату, ректорату и преподавателю, а вот однокурснику – лишь 1,1%. Но при этом определенная часть (меньше 10%) будет стоять на своем и в конфликте с деканатом и ректоратом, и с преподавателем, и с родителями. В то же время в конфликте с однокурсником будет отстаивать только свои интересы уже почти четверть опрошенных – оставшаяся часть готова искать компромисс, взаимовыгодное решение.

В случае возникновения конфликтов студенты, как правило, рассчитывают на собственные силы либо дружескую помощь. При этом необходимо отметить весьма низкие "рейтинги" студенческих профсоюзов как помощников в конфликтах (к ним готовы обратиться лишь порядка 5% респондентов). В различные молодежные организации или же к психологу обратится пренебрежимо малая часть аудитории; правоохранительные органы также практически не воспринимаются студентами в качестве источника помощи.

Достаточно заметной проблемной зоной полагаются проблемы, связанные с дисциплиной и режимом занятий. По оценкам студентов, большинство пар начинается вовремя, но при этом треть студентов (и шестая часть преподавателей) регулярно опаздывает. Почти четверть пар переносится либо вообще отменяется (впрочем, возможность часто не посещать занятия отметили лишь 5,5% студентов). Треть респондентов отметила наличие иногда требований к внешнему виду. Расписание занятий полностью устраивает треть респондентов, еще треть пожаловалась на слишком большое количество пар в неделю/в день. Пятая часть респондентов выказала желание самостоятельно составлять его для себя, что на практике весьма затруднительно. Достаточно часто студенты про-

силы отменить занятия по субботам.

Невысока и внеаудиторная активность студентов, что проявляется в не слишком частом посещении вузовских мероприятий. Самыми популярными стали культурно-массовые мероприятия, которые часто посещают две трети респондентов, а половина считает интересными. Около половины респондентов не регулярно, но участвуют в спортивных и научных мероприятиях. При этом от четверти до 40% студентов никогда не задействовались во внеаудиторной деятельности. Невысока, с точки зрения студентов, и привлекательность молодежных организаций. Так, например, в студенческий профсоюз обращалась лишь пятая часть респондентов, в другие молодежные организации – менее 10%.

Корреляционный анализ (по Спирмену) данных анкетирования позволяет утверждать, что наибольшее количество взаимосвязей обнаруживаются между поведением студентов в конфликтах в сфере высшего образования и такими факторами как пол и успеваемость. В то же время значимых корреляций между особенностями такого поведения и, например, возрастом/курсом, платностью/бесплатностью обучения, национальностью, материальным положением, было выявлено существенно меньше. Определенную роль здесь играет и общее отношение к конфликтам – положительное либо отрицательное. Те, кто воспринимает конфликты позитивно, чаще в них же и участвуют, а также скорее поменяли бы вуз и специальность. Чем больше вероятность знакомства респондента с одним из видов конфликта, тем больше вероятность того, что он в то же время сталкивался и с другими. Аналогично (по принципу "во все тяжкие") обстоит дело и с коррупцией в вузе: студенты, указавшие на то, что сами давали взятки, сами же ей зачастую и способствуют, инициативно выражая желание заплатить деньги, чтобы не сдавать зачеты/экзамены; они же с большой вероятностью одновременно не самостоятельно писали ЕГЭ и с помощью денег "решали вопросы" с курсовыми и дипломными работами, и т.п.

Подобные наблюдения позволили выделить две группы студентов, демонстрирующие различные стратегии поведения в вузе: первая (примерно две трети респондентов) – предпочитающая знания для достижения своих целей и вторая (треть учащихся) – использующая (или готовая использовать) не только или не столько знания, сколько деньги при получении высшего образования.

Есть у студентов и их собственное видение того, что необходимо предпринять для решения основных проблем в вузах. Так, например, снижению количества конфликтов в вузе будут способствовать повышение уровня культуры и сплоченности студентов, юридической грамотности, проведение большего количества культурно-массовых мероприятий, искоренение коррупции, а также со-

блюдение их прав. На уровень коррупции, с точки зрения респондентов, подействуют ужесточение наказаний за взятки, повышение заработной платы преподавателей, прием экзаменов независимой комиссией и жалобы студентов. Есть необходимость и в создании в вузах конфликтологической службы, в обязанности которой будет входить защита прав студентов, оказание психологической помощи, обучение конструктивному поведению в конфликтах, а также посредничество в них.

Больше всего студентов радуют в вузе интересные и понимающие преподаватели, сам вуз и достойное образование, друзья и одногруппники, различные мероприятия, а также возможности стажировок и получения дополнительного обучения. А вот недовольство вызывают жесткие, незаинтересованные, субъективные преподаватели, скучные, бесполезные пары, большая нагрузка и первая пара, высокая плата за обучение, коррупция и состояние материально-технической базы.

Составили респонденты и свои рекомендации другим субъектам, действующим в сфере высшего образования. Так, например, преподавателям советовали быть добрее, снисходительнее, лояльнее, мягче, больше проявлять понимания, интереснее, эмоциональнее проводить занятия, давать больше творческих заданий и практики. Деканату – заинтересованно относиться к жизни студентов, быть внимательнее, гуманнее, терпимее, качественно составлять расписание, лучше, ответственнее работать, а также точно и подробно информировать о мероприятиях, премиях и т.п. Молодежные организации должны повысить свою активность, проводить больше мероприятий и взаимодействовать больше студентов, да и просто быть к ним ближе. Деятельность ректората устраивает четверть респондентов, а среди пожеланий присутствуют увеличение количества грантов, стажировок, сотрудничества с иностранными университетами, бюджетные обмены студентов, введение поощрений для отличников. От органов государственной власти РФ студенты ждут повышения стипендий, борьбы с коррупцией, отмены ЕГЭ, понижения платы за обучение, а также действий, направленных на контролирование молодежи, повышение внимания к ее развитию, воспитанию и образованию.

Проведенное с учетом этих студенческих позиций исследование позволило выявить основные проблемные зоны в сфере высшего образования, для решения которых представляется целесообразным предложить следующие меры.

1. *Органам государственной власти, принимающим решения в сфере высшего образования:*

- ◆ пересмотреть правила поступления в вузы, в частности, внести в них вступительный профильный экзамен на всех специальностях, результаты которого в сово-

купности с результатами ЕГЭ будут учитываться при приеме, с целью отбора среди абитуриентов именно тех, кто заинтересован в получении конкретной специальности;

- ◆ выработать механизмы предотвращения практики заключения фиктивных целевых договоров на обучение – путем отслеживания их исполнения в полном объеме;

- ◆ повременить с изменением процедуры принятия экзаменов в вузах по принципу ЕГЭ до устранения недостатков последнего;

- ◆ ввести регулярный мониторинг удовлетворения качества предоставляемых образовательных услуг в сфере высшего образования посредством социологического опроса студентов с целью выявления проблемных зон;

- ◆ ввести в рамках мониторинга трудоустройства выпускников вуза (в первую очередь, обучающихся на бюджете), опрос их работодателей с целью выяснения их мнений по поводу качества подготовки работников.

2. Органам управления вузов:

- ◆ вести регулярный мониторинг степени удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, при проведении которого необходимо учитывать и мотивационно-психологические особенности студентов, а также их успеваемость;

- ◆ к концу второго курса проводить опрос студентов с целью выявления привлекательности для них текущей специальности с последующей помощью изменения профессии тем, кто ею не удовлетворён, что позволит значительно повысить качество подготовки специалистов;

- ◆ установить более тесные связи с потенциальными работодателями с целью последующего трудоустройства студентов;

- ◆ переориентировать мотивацию студентов с оценок и диплома на знания (в том числе за счет поощрения выстраивания отношений "преподаватель-студент" как субъект-субъектных);

- ◆ создать в вузе конфликтологическую службу, в обязанности которой будет входить защита прав студентов, оказание психологической помощи, посредничество в конфликтах; проводить (в рамках службы или вне ее) занятия по обучению студентов конструктивному поведению в конфликтах;

- ◆ разделить ведение дисциплины между несколькими преподавателями, каждый из которых будет концентрироваться на формировании отдельного блока компетенций;

- ◆ провести функциональное разделение преподавателей на отдельные группы (например, ученых-теоретиков и ученых-практиков), каждая из которых будет концентрировать свою работу на различных видах деятельности и выполнении отдельных аккредитационных показателей;

- ◆ изменить систему проверки знаний на экзаменах со списка вопросов на перечень профессиональных задач, содержащих конкретную проблему, которую студент должен решить;

- ◆ повышать юридическую грамотность студентов, в том числе касательно нормативных актов, регламентирующих процесс их обучения;

- ◆ увеличить количество мероприятий, направленных на повышение уровня культуры и сплоченности студентов.

В завершение отметим, что не всякая студенческая оценка заслуживает одинакового внимания и учета при формулировании мер повышения эффективности высшего образования. В этом смысле, например, в целом сильно выраженное желание "отменить ЕГЭ" должно сопровождаться оговоркой о том, что среди посредственно успевающих студентов эта мысль намного популярнее, чем среди стабильно демонстрирующих высокие успехи в учебе. Несмотря на это, потенциал дальнейшего исследования студенческих позиций как фактора принятия управленческих решений в сфере образования, представляется весьма и весьма высоким.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волочаева О.Ф. Анализ нравственного сознания студентов, их представлений и позиций по проблемам терроризма в современном обществе // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 1. С. 334–337.
2. Молодежь в полиэтничных регионах Северо-Кавказского федерального округа. Экспертный доклад / Ред. В.А. Тишков, М.А. Аствацатурова, В.В. Степанов. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2014.
3. Черноус В.В., Сериков А.В. Общественная активность молодежи ростовской области (по результатам социологического исследования) // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 7. С. 52–61.; Портрет студентов Южного федерального университета: коллективная монография / Отв. ред. А.В. Сериков. Ростов-на-Дону: Изд-во: Фонд науки и образования, 2013.
4. Шульга М.М., Кузнецов Д.О. Гражданственность молодежи: позитивные практики и риски // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 4 (43). С. 306–310.

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

SOCIAL MANAGEMENT: THEORETICAL ASPECTS

K. Safonov

Annotation

The article is devoted to the analysis of the theoretical problems of social management. The features of management as the institution of modern society are discussed. Great attention is paid to the analysis of the concept of social control in the organization of business activities.

Keywords: Management, business, social management, social institution.

Сафонов Кирилл Борисович

*К.филос.н., доцент, каф. "Менеджмент",
Новомосковский институт (филиал)
Российского химико-технологического
университета им. Д.И. Менделеева*

Аннотация

Статья посвящена анализу теоретических проблем социального управления. Рассматриваются особенности управления как института современного общества. Большое внимание уделяется анализу концепций социального управления в организации предпринимательской деятельности.

Ключевые слова:

Управление, предпринимательство, социальное управление, социальный институт.

В массовом сознании управление практически неразрывно связано с экономической наукой. В повседневной речи понятия "управленец" и "экономист" очень часто отождествляются. Значительную роль в формировании подобного восприятия рассматриваемого нами понятия играет наличие такой отрасли наук и специальности высшего образования, как менеджмент. Широкое распространение менеджмента и его популярность в течение последних двадцати лет играет не последнюю роль в общественном понимании управления, которое оценивается, с одной стороны, как полный синоним менеджмента, а с другой стороны, – как неразрывно связанный с ним процесс. Ни у кого не может вызвать сомнение управленческая природа менеджмента, его связь с управлением, но все же ставить знак равенства между этими понятиями нельзя.

Конечно, весьма некорректно было бы полагаться на общественное восприятие того или иного явления при его анализе в рамках научных исследований. Рассматривая употребление понятия в контексте повседневного общения, мы хотели продемонстрировать, что в современном русском языке нет единого мнения по поводу соотношения исследуемого термина. И эта ситуация отчасти представляет собой кальку с научного языкового оборота, в котором единство также отсутствует. Большие проблемы вызывает английское происхождение термина "менеджмент", т.к. в этом языке исходное слово "management" переводится как "управление". Как следствие, в перевод-

ной и даже русскоязычной литературе менеджмент часто отождествляется с управлением, никакого разграничения данных понятий не проводится. На наш взгляд, это не совсем правильно. И менеджмент, и управление представляют собой определенный вид деятельности. При этом менеджмент может рассматриваться как сфера приложения управленческого труда, тем более что наличие названной подобным образом специальности высшего образования способствует данному восприятию. Таким образом, менеджмент можно обозначить как "определенный вид профессиональной деятельности по организации и управлению" [1, с. 6]. Данное определение, на наш взгляд, наиболее полно отражает особенности современных общественных наук, их текущее состояние.

Управление, как и менеджмент, является видом осознанной деятельности человека. Оно встречается в социальных, кибернетических и биологических системах и направлено на обеспечение их слаженного функционирования, достижение определенных целей. Исходя из вышесказанного, "управление – это процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации" [2, с. 9]. В этом определении приводится понятие "процесс", которое очень точно показывает саму сущность управления. Управление рассредоточено во времени, занимает его определенный промежуток. Очень часто достижение целей хронологически разделено с основной деятельностью. На наш взгляд, вполне уместно

определять процесс управления как непрерывную последовательность взаимосвязанных действий по реализации функций планирования, организации, мотивации и контроля [2, с. 9]. Следовательно, управление можно и нужно рассматривать как протяженный во времени процесс, конечным результатом которого является достижение заранее определенных целей по изменению систем тех или иных видов. Особое внимание следует уделить планированию процесса управления, т.к. результаты управленческого воздействия определяются заранее и моделируются в виде желаемой цели. В итоге при анализе достижения поставленной цели фактический результат сравнивается с запланированным, на основании чего оценивается эффективность управления. Например, с экономической точки зрения, эффективность управления определяется величиной прибыли, полученной от деятельности хозяйственной системы.

Помимо экономики и смежных дисциплин, другие науки также вносят весомый вклад в анализ сущностных характеристик процесса управления. В их рамках он рассматривается с учетом специфики воздействия в конкретных системах. Так, в педагогике управление понимается как целенаправленное сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей, направленное на достижение оптимального результата [3, с. 483]. Если несколько отойти от узкой специфики предмета и выделить характерные особенности управления, то можно отметить существенные сходства управления с экономической и педагогической точки зрения, к числу которых можно отнести ориентацию на результат данной деятельности. И это неудивительно, поскольку мы уже отметили, что управление есть осознанное, запланированное и контролируемое воздействие, следовательно, оно не может не быть ориентировано на конечный результат.

Управление невозможно рассматривать как таковое. Его сущность и принципы организации можно понять, принимая во внимание особенности системы, в которой протекают управленческие процессы. Не вызывает сомнения тот факт, что управление в социальных и, например, технических системах имеет различную сущность. Конечно, независимо от системы имеются некоторые общие принципы управления, но их конкретные воплощения – применяемые управленческие технологии – совершенно различны и по своей сути, и по способам приложения к конкретным пространственным и временным обстоятельствам. Высшей ценностью для каждого из нас является социальное благо, прогресс общества в целом и каждого индивида в частности. Любые рукотворные системы создаются лишь для удовлетворения потребностей человеческого общества, которое, в свою очередь, представляет собой социальную систему особого рода. Управление этой системой является процессом, с одной

стороны, направленным на достижение определенных управленческих целей, а, с другой стороны, – на поддержание уровня жизни каждого конкретного человека, развитие его потенциала. Многие системы можно принести в жертву управленческим целям. Так, например, процесс пожаротушения при помощи автоматической системы защиты от огня представляет собой процесс достижения поставленных перед этой технической системой задач. Конечно, идеальной представляется ситуация, при которой получен положительный результат (пожар потушен) и при этом сохранена работоспособность установки или ей нанесен минимальный ущерб. Но никто не станет спасать систему пожаротушения, если есть возможность распространения огня и тем более угроза человеческим жизням. Можно пренебречь сохранностью технической системы, чтобы скорее потушить пожар. Однако в социальных системах подобный подход неприменим. Они, в отличие от технических систем, носят нерукотворный характер, создавались и развивались не по воле человека. И, кроме того, состоят они не из микросхем и полупроводников, а из живых людей. Социальное счастье не может быть построено на несчастье хотя бы одного человека. Поэтому управление в социальном контексте должно рассматриваться, прежде всего, как способ поддержания стабильности в системе – объекте управленческого воздействия.

Понятия организации и управления тесно связаны, особенно если они рассматриваются с точки зрения социального. Организация в социальных системах и управление ими есть во много схожие процессы, направленные на достижение определенных целей при обязательном условии поддержания целостности системы, обеспечения ее успешного развития. В некотором роде данные понятия синонимичны, и организация может рассматриваться как разновидность управления. Но существуют и некоторые различия. Так, организация подразумевает, прежде всего, формирование, становление и развитие объекта управления. Это становление происходит с учетом тех целей, которые в дальнейшем планируется решать в рамках управленческого воздействия на данный объект. Таким образом, организация есть начальный этап социального управления, в рамках которого закладываются уникальные характеристики управляемой системы, на которые управляющий субъект сможет опираться в дальнейшем. Изучение процесса организации той или иной деятельности возможно лишь с учетом особенностей последующего управления ею, применения к ней тех или иных форм воздействия. Рассматривая особенности управления в социальных и экономических системах, мы принимаем во внимание их становление и развитие, т.е. организационные процессы. Мы анализируем те иерархические связи, которые применяются в организационном взаимодействии в рамках этих структур, горизонтальные связи с контрагентами. Все это позволяет нам делать выводы об устойчивости конкретных социально-экономических образований, устойчивости обще-

ства, в котором они осуществляют свою деятельность, его способности к саморегуляции и развитию. Организация и социальное управление не могут осуществляться в отрыве друг от друга.

Управление также нельзя рассматривать отдельно от субъекта и объекта данной деятельности, которые оказывают решающее влияние на определяемые цели, выбор методов их достижения и оценки полученных результатов. Так, например, применительно к предпринимательству выделить субъект и объект социального управляющего воздействия не так просто. Предпринимательская деятельность не существует в каком-то абстрактном виде, она предстает в обществе в виде конкретных предпринимательских структур, вовлеченных в систему социальных отношений. Такими структурами могут быть отдельные предприниматели, малые предприятия и даже многотысячные транснациональные корпорации. Основной их характеристикой является участие в процессах социального взаимодействия. Будучи неотъемлемой частью общества, они испытывают на себе его управленческое воздействие. Конечно, общество не может управлять предпринимательскими структурами непосредственно. А опосредованное воздействие происходит несколькими путями: через государственное регулирование хозяйственных процессов (государство в данном случае действует от имени общества), через санкционированные обществом действия профессиональных менеджеров, а также при помощи изменения социальных ценностей и норм, которые оказывают решающее влияние на становление бизнеса.

Предпринимательство является важным социальным институтом. Будучи неотъемлемой частью общества и участвуя в его жизни, оно оказывает непосредственное влияние на развитие социума, на изменение существующей в нем системы социальных ценностей и норм. В предпринятых ранее исследованиях мы пришли к выводу, что данные ценности и нормы есть одно из важнейших условий становления предпринимательства, средство управленческого воздействия общества на бизнес [4]. На первый взгляд, может показаться, что здесь имеется некоторое противоречие – получается, что предпринимательство через влияние на социальные ценности и нормы оказывает управленческое воздействие само на себя. Но если посмотреть на это с точки зрения высшей ценности общества вообще и каждой его части в отдельности, то это противоречие снимается. Тезис об управленческом воздействии предпринимательства как социального института на конкретные предпринимательские структуры абсолютно верен в условиях учета общественных потребностей при осуществлении любой деятельности, в том числе и управленческой. Это возможно, когда развитие общества является суммой реализации потенциалов отдельных индивидов, что напрямую зависит от устойчивого социального развития. Предпринимательские структуры являются объектом управления, но управление

ими имеет целый ряд особенностей, которые обусловлены их интеграцией в систему социальных отношений. Неудовлетворительное состояние одного из институтов общества может привести к деградации общества в целом. Именно поэтому управленец не может себе позволить пожертвовать уровнем развития института предпринимательства, благополучием конкретной предпринимательской структуры ради достижения тех или иных целей. Устойчивое положение предпринимательства вообще и каждого конкретного его воплощения и есть та главная цель, к которой необходимо стремиться в управленческом воздействии. Управление в его экономическом понимании неспособно обеспечить подобный учет нужд общества, каждого из его институтов. Это под силу лишь социальному управлению, ориентированному на успех через устойчивое развитие и полное раскрытие потенциала, заложенного в целом, через процветание его частей. Каждый институт общества уникален. Исключение не составляет и предпринимательство. Оно не может существовать вне общества, а общество не может существовать без реализации инновационного хозяйственного потенциала. Подобное положение бизнеса определяет его неотъемлемое право на участие в реализации управленческого воздействия со стороны социума. Следовательно, нет никаких противоречий в том, что предпринимательство является одновременно объектом и субъектом социального управления.

Односторонняя трактовка тех или иных проявлений современного общества свидетельствует о глубоком непонимании особенностей его развития, тех проблем, которые предстоит решать сегодня общественным наукам, всем тем, кто заинтересован в устойчивом и поступательном социальном развитии, построении государства и общества всеобщего благоденствия. Это невозможно будет сделать без учета целого ряда факторов – политического и экономического, исторического, культурного и многих других. Это невозможно будет сделать также без учета особенностей конкретного общества, находящегося на определенной ступени развития и состоящего из людей, у каждого из которых есть свои чаяния и нужды, проблемы и перспективы. Предпринимательство может решать подобные вопросы, но для этого оно должно быть выведено за рамки чисто хозяйственной деятельности и переведено в ряд социальных инструментов изменения и преобразования окружающей действительности. Для реализации богатого потенциала предпринимательства оно также нуждается в поддержке и содействии, которые возможны при восприятии предпринимательских структур как важнейшего агента социального взаимодействия и вовлечении бизнеса во взаимовыгодные социальные управленческие отношения. От эффективности управления в значительной мере зависит эффективность и успешность деятельности социальных и экономических систем. Этим, в значительной мере, обусловлено то, что "особо остро чувствуется необходимость поддержки и контроля всей деятельности организации, начиная с от-

дельно взятого человека, заканчивая каждым структурным элементом предприятия" [5, с. 51].

В течение двадцати лет официального существования предпринимательства в нашей стране его отношения с обществом не развивались равномерно. Не сразу пришло понимание необходимости тесного сотрудничества для решения социальных проблем. К сожалению, до сих пор очень часто можно столкнуться с неадекватным восприятием возможностей предпринимательства в условиях рынка. Потенциал бизнеса в целом ряде случаев недооценивается, но порой он и завышается в разы. Особенно часто это происходило в начале 1990-х, когда ни общество, ни государство не накопили еще достаточный

опыт взаимодействия с неокрепшими предпринимательскими структурами, находившимися в тот момент на этапе становления. Само по себе предпринимательство вряд ли способно удовлетворить даже собственные потребности. Его созидательный потенциал раскрывается лишь в том случае, когда оно взаимодействует со здоровым и настроенным на прогресс обществом, важными атрибутами которого являются, несомненно, демократичность и наличие свободного рынка, хотя идеологические установки и особенности хозяйственных механизмов не играют здесь решающей роли. Единственным обязательным условием является возможность применения в организации предпринимательской деятельности современных концепций социального управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смолкин А.М. Менеджмент: основы организации. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 248 с.
2. Басовский Л.Е. Менеджмент. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 216 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 576 с.
4. Сафонов К.Б. Динамика организационной культуры предпринимательских структур // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 11–12. – С. 61–64.
5. Харитонов Н.А., Медведева Д.С. Контроллинг как инструмент управления организацией // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Экономика и право. 2012. № 10. – С. 51–55.

© К.Б. Сафонов, (k_b_s_k_b@list.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



EXPO Coating

**12-Я МЕЖДУНАРОДНАЯ
ВЫСТАВКА И КОНФЕРЕНЦИЯ**

**17–19
ФЕВРАЛЯ 2015**
Место проведения:
**МОСКВА
КРОКУС ЭКСПО**

**ПОКРЫТИЯ И ОБРАБОТКА
ПОВЕРХНОСТИ**

- ОЧИСТКА, ОСУШКА И ЗАЩИТА ПОВЕРХНОСТИ
- ТЕХНОЛОГИИ И ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ОБРАБОТКИ ПОВЕРХНОСТИ
- ЛАКОКРАСОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ОБРАБОТКИ ПОВЕРХНОСТИ
- ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКРЫТИЯ

ЗАБРОНИРУЙТЕ СТЕНД! www.expocoating.ru

Организаторы:  

тел.: +7 (812) 380 6002/00,
e-mail: coating@primexpo.ru

При участии: 
РХТУ им. Д.И. Менделеева
Российское химическое общество им. Д.И. Менделеева
Московское химическое общество им. Д.И. Менделеева
Российское общество гальванотехников

0+
РЕКЛАМА

НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ*

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФНФ научного проекта №14-33-01254

FORMING "CONFLICTS COMPETENCE" AMONG STUDENTS

I. Chumak

Annotation

The article examines the necessity to study the theory of conflictology by students of all disciplines. The process of shaping "conflicts competence" both among students and faculty is a key component of efficient education process. The author argues that it contributes to the development of effective cross-cultural communication in the student community.

Keywords: conflict, student environment, conflicts competence, educational activities.

Чумак Ирина Александровна

*К.полит.н., преподаватель,
каф. конфликтологии, связей
с общественностью и журналистики,
Пятигорский государственный
лингвистический университет*

Аннотация

В статье рассматривается необходимость изучения теории конфликтологии студентами всех специальностей. Процесс формирования конфликтологической компетентности у студентов и у профессорско-преподавательского состава является необходимым условием эффективного и успешного осуществления образовательной деятельности. По мнению автора, именно это условие способствует формированию и развитию навыков конструктивного общения в студенческой среде.

Ключевые слова:

Конфликтология, студенческая среда, конфликтологическая компетентность, образовательный процесс.

Студенческая среда характеризуется большим количеством конфликтных ситуаций, которые стоит рассматривать как позитивные возможности для самореализации и самопознания.

Во второй половине XX века было введено в научный аппарат понятие "компетентность", на протяжении длительного времени исследователи размышляли над разграничением понятий компетенция и компетентность, над трактовкой этих терминов, задавались вопросом какой из терминов входит в состав второго, что их объединяет [3]. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею.

В структуре социально-профессиональной компетентности можно выделить четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой. Мотивационный компонент отражает готовность, интерес, стремление, потребность руководствоваться в своем поведении общепринятыми нормами в обществе, в сотрудничестве с коллегами, к выполнению профессиональных задач. Когнитивный компонент основывается на знаниях содержания компетентности, о культуре, социальном взаимодействии, профессиональном знании. Поведенческий компонент ха-

рактеризует умение, опыт применения компетентности в решении социально-профессиональных задач. Ценностно-смысловой компонент показывает отношение к содержанию компетентности в профессиональной деятельности, выполнению профессиональных задач стандартным и нестандартным путем.

С развитием конфликтологии сформировалось понятие "конфликтологическая компетентность", которая означает способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и переход социально негативных конфликтов в социально положительное русло [6].

Червоный П.Д. относит ее к одной из важнейших общих характеристик общей коммуникативной компетентности, которая включает информацию о возможных стратегиях поведения в конфликте и умение адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Петровская Л.А. определяет конфликтологическую компетентность как компетентность человека в конфликтной ситуации [4; с.414]. Самсонова Н.В. конфлик-

тологическую компетентность определяет как вид профессиональной подготовленности специалиста выполнять определенные трудовые функции в профессиональной конфликтной среде [5; с.156]. По определению О. И. Щербаковой, конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения [7; с. 57]. Лукашенко А.А. пришел к выводу о том, что важным фактором возникновения конфликтов в учебных заведениях является отсутствие или недостаток конфликтологической компетентности педагогов [2; с.17].

Исходя из вышеуказанных теоретических положений, мы можем предположить, что формирование конфликтологической компетентности у студентов обеспечивается прежде всего усвоением психолого–педагогических и профессиональных знаний, профессиональных умений и будет влиять на эффективность работы преподавателей со студентами.

Определить уровень сформированности конфликтологической компетентности можно путем создания проблемной ситуации в решении педагогической проблемы или подведения участников к необходимости обсуждения возникшей проблемы.

Формирование конфликтологической компетентности формирует готовность к воспитательной работе, изменяет стиль общения студента.

Ознакомление российского общества с конфликтологией произошло до того, как были подготовлены к этому соответствующая институциональная и правовая база, сознание и культура людей. Выяснилось практически полное отсутствие навыков цивилизованной полемики, переговоров, прогнозирования конфликтов и управления ими. Благодаря российским учёным появилось немало глубоких и содержательных публикаций, которые сумели изменить традиционное для советского обществоведения отношения к социальным конфликтам [1; с.398].

Обучение студентов должно строиться на формировании конфликтологической культуры, то есть на формировании знаний о науке "конфликтология", в ходе изучения которой, необходимо дать студентам тот необходимый объем научных знаний и практических навыков, которые помогут им распознать конфликт до того, как он перешёл в открытую форму, безошибочно анализировать его причины, тип и динамику, определить интересы и мотивации конфликтующих сторон. Важно научить грамотно выстраивать схему своего поведения в конфликте, чтобы минимизировать потери сторон, добиваться взаимопри-

емлемого урегулирования спора, не прибегая к силе.

Необходимо обучать в вузах основам конфликтологии и управлению конфликтами, эффективной работе в конкурентной среде, выполнению роли посредников, экспертов по переговорам и тд.

Целями преподавания конфликтологии является ознакомление студентов с современной теорией социального конфликта, усвоение основ его научного анализа и прогноза; овладение политическими навыками урегулирования конфликтов, переговорными и посредническими технологиями; воспитание культуры ненасильственного разрешения конфликтов, терпимости, формирование интеллектуального и нравственного потенциала личности будущего специалиста.

Интересными на наш взгляд являются результаты опроса о снижении конфликтов в вузе и о степени необходимости конфликтологической службы в вузе. Так, 51% респондентов считают, что повышение сплочённости студентов будет способствовать снижению уровня конфликтов в вузе; 55,4% ответили, что соблюдение прав студентов и повышение уровня культуры студентов будут иметь похожий эффект на уровень конфликтов. Хочется отметить, что 47% студентов удовлетворены культурно-массовыми мероприятиями, а также считают их интересными.

Но возникает вопрос – почему появляется необходимость повышения уровня культуры для предотвращения конфликтов среди студентов?

Остается только полагать, что те качественные задачи, которые должны решать, в первую очередь, мероприятия данного рода не выполняются.

По мнению респондентов, создание конфликтологической службы в вузе в равной степени как повлияет на уровень конфликтов, так и не повлияет. В то же время, полученные данные показывают, что существует необходимость создания конфликтологической службы, но наделённой определенными функциями, такими как защита интересов студентов (69,5%), оказание психологической помощи (58,9%), обучение конструктивному поведению в конфликте (47,7%).

Примечательно, что респонденты не чувствуют необходимости в улучшении своих навыков конструктивного взаимодействия в конфликтах традиционным путем, а именно, с помощью курсов лекций (35,9% – за, 36,9% – против), участия семинаров и конференций (33,4% – за, 36,5% – против). В то время как такие более практико-направленные методы как тренинги пользуются популярностью, потому как 47% респондентов высказались за уча-

стие в тренингах.

Подводя итог вышесказанному можно упомянуть о некоторых рекомендациях, следование которым, поможет эффективному формированию конфликтологической компетентности студентов.

Во-первых, конфликтологическую компетентность стоит рассматривать как одну из основных составляющих образовательного процесса. Привитие навыков бесконфликтного взаимодействия поможет студенческой молодежи независимо от выбранной специальности на высоком уровне реализовывать свои профессиональные навыки. В связи с этим дисциплина "конфликтология" должна быть введена в образовательные стандарты всех специальностей и направлений подготовки.

Во-вторых, восприятие студентом конфликтной ситуации должно меняться, то есть необходимо рассматривать конфликт как возможность саморазвития. Работа в этом направлении должна проводиться на постоянной основе теоретиками и практиками конфликтологии и психологии.

В-третьих, поскольку профессорско-преподавательский состав (ППС) оказывает прямое влияние на личность студента руководству вузов необходимо обратить внимание на владение ППС конфликтологической компетентностью.

В случае выявления отсутствия навыков бесконфликтного взаимодействия должны быть организованы курсы повышения квалификации для сотрудников вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганеев А.М. Воспитательная миссия конфликтологии / Современная конфликтология в контексте культуры мира // Материалы I международного конгресса конфликтологов / Под ред. Е.И. Степанова. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 395–401.
2. Лукашенко А.А. Педагогические условия формирования конфликтной компетенции учителя общеобразовательного учебного заведения: Автореф. ...дисс. канд. педагог. наук 13.00.04. Харьков, 2005. 25 с.
3. Петрова О.С. К проблеме оценивания развития социально-профессиональной компетентности студентов [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/29634556>
4. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. М.: Смысл, 2007. 687 с.
5. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
6. Червоний П.Д. Формирование конфликтологической компетентности в воспитательной работе с курсантами МВД Украины [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/29016183>
7. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. 2008. №10. С. 56 – 59.

© И.А. Чумак, (LEXUSRIA@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Пятигорский государственный лингвистический университет

АВТОРСКИЕ ИНСТАНЦИИ В "ЕВГЕНИИ ОНЕГИНЕ"

Багров Юрий Дмитриевич
К. филол. н., преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет

AUTHOR IN THE NARRATIVE STRUCTURE OF "EUGENE ONEGIN"

Yu. Bagrov

Annotation

The article regards the role of author in the narrative structure of "Eugene Onegin" by Pushkin. This structure is divided into the sphere of characters and that of the author. The novel inherits such scheme from "Ruslan and Lyudmila". At the same time the sphere of author reproduces main topics and motives of Pushkin's lyric poetry, reflecting its evolution. This subjective basis unites the whole variety of structural elements of the text, providing the integrity of novel.

Keywords: Verse novel, Pushkin, Eugene Onegin, author, narratology, narration.

Аннотация

В статье рассматривается роль авторских инстанций в повествовательной структуре романа А. С. Пушкина "Евгений Онегин". Двуплановость повествования, его разделение на сферу автора и сферу персонажей, роман наследует от "Руслана и Людмилы". В то же время авторский план вбирает в себя темы и мотивы лирики Пушкина, отражая эволюцию творчества поэта. Субъективное авторское начало объединяет своей позицией всё многообразие структурных элементов текста, обеспечивая художественную цельность романа.

Ключевые слова:

Стихотворный роман, Пушкин, Евгений Онегин, автор, нарратология, повествование.

Современное литературоведение исследует проблему авторства с точки зрения авторской позиции, вычлняя более узкое понятие – образ автора, указывающее на одну из форм непрямого присутствия автора в произведении.

Понятие об авторском образе сложилось в XX веке, но неосознанное представление о нём и издавна сопутствовало восприятию лирики.

Литературоведение изучает образ автора как с точки зрения его функции в произведении, так и в исторической перспективе: представление об индивидуальности автора менялось с течением исторических эпох и литературных направлений. Создание мифов воспринималось как коллективное творчество и не допускало авторства. За эпическим сказителем стоит сверхличный, собирательный образ. Представление об индивидуальном авторе закрепляется с отделением литературы от культа – в эпоху Возрождения. Но как творец, не только решающий, но и ставящий проблемы, автор начинает восприниматься лишь в литературе романтизма.

Категория авторства выходит за рамки стиля, занимая особое место в системе литературы, и уже не подавляет индивидуальность персонажей, что было характерно для сентиментализма (например, образ утончённого автора в творчестве Н.М. Карамзина).

Немецкий литературовед В. Шмид выделяет в рамках понятия автора несколько подтипов, каждый из которых ориентирован на соответствующий тип читателя.

Реальный автор – это конкретный человек, написавший произведение, адресатом которого является реальный читатель, это произведение читающий. ИмPLICITный (абстрактный) автор, по Шмиду, стоит ближе всего к виноградковскому термину и ориентирован на идеального читателя, способного в полном объёме понять авторские установки, уловить все смыслы, заложенные автором в тексте. Эксплицитный автор и соответствующий ему эксплицитный читатель явлены в мире самого произведения, при этом автор данного типа может как напрямую участвовать в событиях, так и вовсе не влиять на их ход.

ИмPLICITный и эксплицитный авторы могут являться нарраторами. Эти функциональные типы объединяются понятием "авторские инстанции". Шмид выделяет три аспекта авторства за пределами реальной фигуры писателя: автор-отправитель (адресант) и означаемое всех знаков, указывающих на него; антропоморфное олицетворение интенциональности произведения; образ, создаваемый читателем на основе прочитанного текста[1].

И. М. Семенко подробно останавливается на лирических отступлениях в романе, предметом изображения которых является не внешний, а внутренний мир поэта. Ли-

рика в "Евгении Онегине" отличается от собственно пушкинской лирики, так как в зрелом творчестве Пушкина нет лирического героя, а образ автора в лирических отступлениях конструируется как функционально близкий к нему. Важнейшей чертой лирических отступлений в романе является объективность, что выражается и в их содержании, и в их построении. Образ автора лишён интимного начала, и даже жизненный путь поэта, описанный в начале VIII главы, дан, по словам Семенко, не как история жизни Пушкина, а как история его Музы. Из окончательного текста автор последовательно устраняет все строфы и стихи, выпадающие из этой системы. Начало лирического отступления редко совпадает с началом строфы. Тем самым отступления подчиняются объективному повествованию. Они продолжают или развивают тему повествования, но почти никогда не прерывают её и не начинают новую.

Объективированию лирического начала служит и автор-персонаж, теряющий эту роль по мере укрепления реалистических принципов в романе, и ведущее место занимает действительность, обуславливающая судьбу человека. "Объективный смысл каждого нового действия и переживания героев даёт право автору более определённо судить о них, чем прежде" [2, С. 143] – говорит И. М. Семенко.

Общепотребительным при рассмотрении проблемы стал введённый В. В. Виноградовым термин "образ автора". Основываясь на собственной концепции категории авторства, В. В. Виноградов рассматривает образ автора в романе А. С. Пушкина. Исследователь отмечает подвижность границы между героями и автором, вбирающим в себя сознания персонажей, но при этом не растворяющегося в них и не растворяющего их в себе. Тем самым поддерживается реалистическая характеристика каждого образа. Повествующий субъект становится также субъектом осмысления действительности, которую Виноградов разделяет на два круга явлений: мир лиц и мир событий. Единство этих составляющих создаётся точкой зрения автора. Лирика в романе не следует за сюжетом, а, напротив, несёт его на себе. Сам авторский образ в романе, по мнению Виноградова, выступает в трёх аспектах: современник героев, живущий своей особой интеллектуальной и эмоциональной жизнью, приятель Онегина и поэт со своими взглядами на литературу и художественность, со своей психологией творчества и творческой программой.

С. Г. Бочаров, вслед за И. М. Семенко, разграничивает "я" пушкинское и "я", представленное в романе как образ автора. С его точки зрения, одно из главных противоречий романа как раз и заключается в том, что "я", представленное в романе как приятель героя, отождествляется и смешивается с автором. Бочаров разделяет реальное присутствие автора в первой главе, где он дан как персонаж, и "идеальное присутствие" его в следующих

главах романа. То есть перед нами предстают как бы две модификации авторского "я": лицо при Онегине и выражающийся в отступлениях поэт, пишущий книгу. Роман же осмысливается Бочаровым как воплощение сознания автора. [3]

Развивая положение М. А. Рыбниковой о читателе как равноправном третьем члене отношений автора и героя, Л. А. Степанов [4] отмечает подчёркнутость авторской адресации к читателю как композиционной и идейно-художественной особенности романа. В "Евгении Онегине" нет автора, отделённого от Пушкина. Образ автора как повествователя и в определённой мере участника событий, а также философское, этическое и художественное сознание создателя романа складываются в читательском восприятии в единый образ. Автор не отказывается от выражения своих чувств, его голос звучит открыто. Позиция Степанова убедительно противостоит мнению ряда литературоведов, утверждавших равноправие точек зрения автора и героя в романе. Исследователь указывает, что главенство авторского голоса прослеживается во всём тексте романа и обусловлено уже тем, что творец произведения находится в непрерывном контакте с читателем.

И. М. Тойбин [5] обнаружил в образе автора эмпирический жизненный опыт поэта, играющий исключительную роль в отражении динамики исторического времени, заложенной, по словам исследователя, в самой структуре "свободного романа". Однако опыт этот предстаёт в романе преображённым и исторически, и эстетически: художественно обобщённый, он сопряжён и с судьбой целого поколения, и с движением исторического времени. В самом акте творчества, осуществляемого на глазах у читателя и как бы совместно с ним, намеренно переплетены наличие продуманного плана и элементы непредвиденности, стихийности, возникающие в процессе создания произведения. Литературный герой оттесняется, а затем и вовсе вытесняется автором, демонстрирующим свою приверженность эстетической программе. Вслед за Ю. Н. Чумаковым, Тойбин отмечал композиционную роль "Путешествия Онегина". По его мнению, новый финал, данный уже по завершении романа героя, вновь возвращает читателя к истории Евгения и к истории автора, чтобы выявить иные, не реализованные, но возможные варианты судьбы Онегина. По замечанию исследователя, именно здесь наиболее тесным образом переплетаются пути автора и героя. Евгений не только повторяет маршрут автора, посещая те же места, что и он, но близкими оказываются также их мысли и чувства.

По мнению М. В. Строганова, Пушкин глубоко осознавал различие между конкретной публикой своей эпохи и читателем, принадлежащим другому времени, "вечному спутнику автора" [6]. Этот тезис Строганова развивают И. Егоров и А. Федута в статье "Читатель в творческом сознании автора "Евгения Онегина"" [7]. Они отмечают, что

автор не приспособливается к читателю, но и не отрывается от него, а выбирает более сложный путь взаимодействия: он слушает и слышит своего читателя, имеет в виду его мнение, старается сам подсказать ответы на многие вопросы, и именно по вине читателя, а не автора, взаимопонимание часто отсутствует. Авторская позиция шире читательской, вбирает в себя различные мнения, при этом в сознании автора существует своеобразная полифония читательских голосов.

По мнению Ю. М. Лотмана[8], Пушкин постоянно напоминает нам, что он – творец романа, герои которого – плод его фантазии, и включает в произведение метатекстовые рассуждения, знакомящие читателя с теми правилами построения повествования, которым он в "Евгении Онегине" не следует. Автором также разоблачается ложность уподобления персонажей литературным типам, которое активно проводится на страницах романа. Тем самым, по мнению учёного, в сознании читателя возникает мысль о том, что герои – вовсе не литературные персонажи, а живые личности, текст же не является литературным произведением. Напротив, литература становится жизнью. Эта особенность позволяет Пушкину одновременно уверять читателя в том, что герои – плод его литературной фантазии, и в том, что они его реальные знакомые. Заканчивая повествование образом оборванного чтения, поэт, выступавший в роли творца, в конце романа предстаёт как читатель, то есть человек, связанный с текстом. Таким образом, по мнению Лотмана, образ автора необходим Пушкину для того, чтобы подчеркнуть жизненность своего романа и создать иное соотношение между художественным текстом и исторически соответствующей ему литературной теорией.

Авторский образ в романе, как убедительно доказывает О. Н. Скачкова [9], возникает не как следствие внутренних противоречий новой жанровой формы, а под влиянием лирики 1820х годов, в которой ведётся поиск новых способов выражения авторского сознания. Новый образ лирического субъекта возникает при взаимопроникновении основных черт лирического героя элегии и дружеского послания. Контакт автора и читателя устанавливается в новых, не свойственных предшествующей лирике, формах, и первоначально ограничивается комментированием событий мира героев. Однако каждый из героев неполно оценивает себя лирически, а других персонажей видит эпически, тогда как лишь автору и читателю доступны оба эти начала, а следовательно, и вся многогранность каждого образа. Ранее об этом писал В. М. Маркович, отмечая, что в "Евгении Онегине" "переживания и точки зрения героев проникали в систему повествования окольными путями"[10].

Вслед за И. М. Семенко, на многофункциональность авторского образа в "Евгении Онегине" указывает Н. Я. Соловей в книге "Роман А. С. Пушкина "Евгений Онегин""[11]. Во-первых, это автор–творец, создатель рома-

на, свободно отбирающий и компоноующий художественный материал. Творец постоянно указывает на свою роль в создании образов. Во-вторых, он один из персонажей, вступающий в непосредственный контакт с Онегиным. Иллюзия присутствия автора–персонажа в мире героев, с которыми он не общается на страницах романа, также постоянно ощущается. На эту роль автора–персонажа указывал также Б. О. Корман, видевший в авторской инстанции, прежде всего, носителя мироотношения, выражением которого и является произведение.[12] В-третьих, это автор биографический, знакомящий читателя с действительными фактами своей жизни, взглядами на поэзию и активно утверждающий на страницах произведения свою литературную программу. Важное место в романе занимает рассказ об эволюции творческого пути, при этом само произведение воспринимается как новый этап его развития. Исследователь также отмечает установку на обращение к читателю, на постоянное присутствие читателя как героя.

Таким образом, в исследовании образа автора в романе А. С. Пушкина "Евгений Онегин" можно выделить несколько основных направлений, в той или иной мере развитых литературоведением в XX веке. Во-первых, это изучение функций авторского "я", начало которому положил В. В. Виноградов. В целом можно выделить три основных функции, отмеченные всеми литературоведами, изучавшими эту проблему: автор–творец, автор–персонаж и автор как обобщённый субъект повествования, современник героев. Другим направлением является исследование соотношения автора и героя. О контрасте этих двух начал говорила ещё М. А. Рыбникова, однако в работах других учёных отмечается, что отношения между автором и Евгением определяются не только этим противопоставлением, более того, их точки зрения сближаются в последней главе и "Путешествии Онегина". М. А. Рыбникова также положила начало изучению проблемы "автор–читатель". Научкой этот вопрос исследовался в основном с точки зрения воздействия автора на эстетические взгляды читателей романа, на их представления о литературе и, в частности, о романном жанре. Ряд работ посвящён проблеме полемики Пушкина с романтизмом и особой роли, которую играет в ней авторский образ. Однако сама Рыбникова отметила не менее важный аспект проблемы: участие читателя–современника в сопоставлении автора с героем, ведь этот тип читателя принадлежит к той же среде. Как диалог рассматривал отношения автора и читателя В. А. Грехнёв. Ему же принадлежит и одно из исследований романной лирики.

Исследователями по-разному трактуется соотношение лирического и эпического начал в произведении. Так, как мы уже отметили выше, В. В. Виноградов констатировал, что лирика как бы несёт на себе сюжет романа. Грехнёв же говорил о более сложных взаимоотношениях, о взаимопроникновении авторской сферы и сферы действительности, на пересечении которых и рождается сю-

жет романа. Уделяется внимание также вопросу об авторской иронии в стихотворном романе и преемственности её с ироничным авторским планом в "Руслане и Людмиле"[13]. Одной из научных проблем является и соотношение образа автора с биографией реального А. С. Пушкина. Общая литературоведческая проблема биографизма была особенно актуальна в 50х – 60х годах XX века. В это же время наиболее ярко стремление разделить реального автора и автора внутритекстового проявилось в работах И. М. Семенко и С. Г. Бочарова. Комплексного изучения авторского образа в романе Пушкина с точки зрения нарратологической концепции Вольфа Шмида ещё не было проведено.

Образ автора является важнейшим конструктивным началом романа А. С. Пушкина "Евгений Онегин", при этом, не смотря на многолетнюю работу поэта над текстом и значительные изменения, которым подвергся его первоначальный замысел, складывающийся в читательском сознании авторский образ обладает удивительной структурной и функциональной целостностью. Образ автора оказывается необходим для того, чтобы выявить сущность творческого метода.

Если анализировать авторский образ в романе с точки зрения концепции В. Шмида, то присутствующий в тексте абстрактный автор предстаёт как парадокс, сознательное нарушение Пушкиным нормы повествовательной инстанции. Дело в том, что, по Шмиду, повествователь может являться персонажем произведения (так называемый эксплицитный нарратор), но в "Евгении Онегине" именно автор, а не повествователь предстаёт одновременно и как персонаж.

Ключом к пониманию пушкинских установок, заложенных в образ автора, является вторая строфа первой главы, где поэт сознательно акцентирует данный парадокс, выделяя двойственность авторского образа, и отсылает читателя к поэме "Руслан и Людмила":

*Друзья Людмилы и Руслана!
С героем моего романа
Без предисловий, сей же час
Позвольте познакомить вас:
Онегин, добрый мой приятель,
Родился на берегах Невы,
Где, может быть, родились вы,
Или блистали, мой читатель...*[14, С. 9-10]

(I, II)

Таким образом, Пушкин в одной строфе делает три важнейших замечания. Во-первых, это отсылка к "Руслану и Людмиле". Важной чертой романтической литературы являлась жанровая мотивировка образа автора, а в стихотворном эпосе подразумевалось совпадение позиций автора и главного героя. Пушкин же в своей поэме сделал решающий шаг в индивидуализации категории

авторства, ввёл разные точки зрения вместо одной доминирующей. Авторский образ в "Евгении Онегине" – в какой-то мере повтор соответствующей категории в "Руслане и Людмиле", но здесь он ещё более текуч и подвижен, о чём писал ещё В.В. Виноградов, и вовсе не сводится к какой-либо одной позиции. В романе категория авторства представляет собой развитие авторской индивидуальности, выступившей в поэме, поэтому такая отсылка в самом начале текста неслучайна.

Вторым важным моментом является указание на двойственность автора в романе. В одной строфе автор определяет себя и как творца произведения, то есть представителя реального мира, и как приятеля героя, то есть персонажа, присутствующего в мире художественном.

И в-третьих, Пушкин прямо обращается к читателю, тем самым уже в начале текста вступая с ним в диалог, о котором писал В. А. Грехнёв. И уже здесь читатель-собеседник соотносён с той средой, из которой вышли Евгений Онегин и автор-персонаж. Поэт говорит о возможности появления читателя в Петербурге, то есть в среде, знакомой ему.

В своём романе Пушкин сознательно сравнивает себя с героем, отмечая и то общее, что между ними есть, и то, в чём они глубоко различны. Вот почему он полемически замечает, что, в отличие от Байрона, не "намарал я свой портрет" [14, С. 33]. Вовсе не возвышая, но и не снижая героя по отношению к себе, Пушкин сразу объявляет Евгения своим приятелем ("Онегин, добрый мой приятель...").

Для того чтобы показать общие закономерности формирования личности в высшем свете, Пушкин и использует модель дружеских отношений автора и героя. Пустота, праздность, бездушие и лицемерие светских отношений рано превратили, по словам автора, и его, и героя в угрюмых скептиков, пресыщенных фальшью и внешним блеском петербургских салонов:

*Я был озлоблен, он угрюм;
Страстей игру мы знали оба;
Томила жизнь обоих нас;
В обоих сердца жар угас...*

(I, XLV)

Таким способом создаётся впечатление, что подобное разочарование в жизни и в людях – удел не одного лишь Евгения, а целого поколения, причём лучших, наиболее способных представителей русского дворянства. Но социальная мотивировка не является единственным объяснением введения темы светской скуки и праздности. Это ещё один параметр, по которому сближаются автор и герой. Но для автора, каким он предстаёт в романе, это состояние духовной скуки уже осталось в прошлом, оно

преодолено. Более того, он вовсе не разлюбил жизнь, не утратил веру, как его герой. Пушкину важно, чтобы читатель увидел в самом авторе другую личность: творчески одарённую, способную переживать, любить, то есть воспринимать жизнь во всей её сложности и полноте.

Однако всё описание петербургского общества ориентировано также и на самого читателя. Автор намеренно строит его так, чтобы читатель узнал в рассказе об одном дне Онегина и о его общем с поэтом недуге самого себя и свою собственную хандру. Но образ читателя при этом не имеет динамики: он остаётся тем же светским человеком.

Важное место в наметившемся противопоставлении героя и автора занимают так называемые "деревенские" главы (II – VI), в особенности вторая глава романа. Если автор чувствует себя органической частью природного и национального мира, то Онегин поначалу вовсе чуждается этих естественных источников духовного существования. Неслучайно вторая глава открывается двойным эпиграфом:

*O rus!
Hor.
O Русь!*

Первый из них принадлежит Горацию и означает понимание деревни как сельской идиллии, ведь в произведениях самого древнеримского поэта природа представляла как особый мир, доставляющий человеку подлинное наслаждение. Второй план создаётся авторским эпиграфом, тождественным по звучанию словам Горация, чем подчёркивается национальное своеобразие именно русской деревни и старинного уклада жизни. Автор воспринимает природу в её тончайших проявлениях, что и подчёркивается в пейзажных зарисовках различных времён года. В той же степени поэту близка и дорога деревня в её национальной самобытности; недаром в третьей главе приводится песня девушек, собирающих ягоды, а в описании сна Татьяны возникают причудливые фольклорные образы и отсылки к балладе В. А. Жуковского "Светлана".

Однако взаимоотношения автора и героя не сводятся к их контрастному противопоставлению. Уже в деревенских главах происходит постепенное сближение их позиций. Так, Евгений проникается сельской жизнью, которой когда-то чуждался:

*И нечувствительно он ей
Предался, красных летних дней
В беспечной неге не считая,
Забыв и город, и друзей,
И скуку праздничных затей.*

(IV; XXXVIII. XXXIX)

К концу романа сближение позиций автора и героя прослеживается ещё более отчётливо. В восьмой главе их точки зрения практически отождествляются, а автор

сочувствует Евгению. Ещё теснее эти два начала сходятся в "Отрывках из Путешествия Онегина", где герой фактически следует за автором, более того, предполагается их встреча в Одессе, тем самым роман композиционно замыкается появлением автора-персонажа, назвавшегося приятелем Онегина в первой главе и встретившегося с ним в финале.

Несомненно, важным является и отношение автора к другим героям романа, в первую очередь к Татьяне Лариной. Параллелизм сознаний автора и Евгения обусловлен тем, что в центре романа стоит именно фигура Онегина, а также необходимостью сопоставления и размежевания поэта и героя. Однако в тексте прослеживается и параллелизм авторского сознания и сознания Татьяны. Именно с героиней соотнесены высшие нравственные ценности, и повествующий автор прямо называет её "милым идеалом" [14, С. 191]. В Татьяне подчёркнуты те черты, которые, как было сказано выше, отличают его самого от Евгения: о ней сразу сообщается, что она – "русская душа", [14, С. 100] то есть ей оказываются близки национальные традиции. О своей любви и особой близости именно к национальной и природной сферам жизни говорит и автор. Важным является и поименование героини: поэт часто использует уменьшительно-ласкательную форму "Таня", тогда как героя всегда именует полным именем или фамилией.

Владимир Ленский дан в романе не только как друг Онегина, но и как ещё один типичный представитель русского дворянства. Наивность, восторженность, мечтательность, совмещённая с оторванностью от реальности и незнанием жизни, вначале описываются Пушкиным с иронической усмешкой. В отличие от Онегина, стоящего на равных с автором, Ленский описывается как бы сверху, со стороны. Неслучайно и стихи Владимира, в отличие от переписки героев и песни девушек, не выделены из общего текста и заключены в строфическую конструкцию самого романа. Однако авторская насмешка исчезает после рассказа о смерти Ленского, поскольку он, по мнению поэта, имел всё, чтобы в будущем стать значительной личностью:

*Быть может, он для блага мира
Иль хоть для славы был рождён.*

(VI; XXXVII)

Но равновероятным оказывается и другое развитие судьбы Ленского: он мог сделаться и заурядным провинциальным помещиком, ничем не выделяющимся среди соседей:

*Во многом он бы изменился,
Расстался б с музами, женился,
В деревне счастлив и рогат
Носил бы стеганный халат.*

(VI; XXXVIII. XXXIX)

Таким образом, авторское сознание объединяет в се-

бе противоречия точек зрения персонажей. То, что как бы разведено по героям, оказывается равно внятным автору.

Ю. В. Манн говорил о зависимости образа автора от повествования. [15] Однако у Пушкина мы вновь наблюдаем сознательное нарушение нарративной нормы, то есть непосредственное влияние автора на повествование. При этом воздействие оказывает именно автор-творец, а не автор-персонаж, не имеющий в тексте прямого контакта с героями.

Так, во второй главе маркирован выбор имени героини, необычного, по замечанию самого поэта, для тогдашнего романа:

*Её сестра звалась Татьяна...
Впервые именем таким
Страницы нежные романа
Мы своевольно освятим.*

(II, XXIV)

В поименовании героини подчеркнута воля автора: Татьяна носит это имя потому, что его дал ей сам поэт. Вмешательство автора-творца мы наблюдаем и в сцене гадания героини, не состоявшегося потому, что поэту стало страшно:

*И я - при мысли о Светлане
Мне стало страшно - так и быть...
С Татьяной нам не ворожить.*

(V, X)

Пушкин даёт отсылку к балладе В. А. Жуковского "Светлана", а затем Татьяна видит сон, перекликающийся со сном балладной героини. Своим вмешательством в ход повествования автор вновь подчёркивает свою роль творца произведения и романного жанра в целом, а литературность сюжетного хода подчёркивает значение романа в утверждении новых эстетических принципов, подчёркивает его интертекстуальность, связь с контекстом.

Для чего Пушкину так важно указать на своё значение в формировании образов и акцентировать внимание читателя на авторе-создателе?

Для изложения и донесения до читателей своей литературной программы Пушкин широко использует нарративные средства. В мир романа включается и собеседник автора – эксплицитный читатель, по терминологии В. Шмида. Однако в романе мы замечаем двойственность читательского образа. Во-первых, в тексте присутствует собеседник, далёкий от художественной программы Пушкина, несущий в себе старые эстетические представления, с которыми полемизирует автор. Он непрозорлив и оказывается неспособен понять и принять то новое, что поэт привносит в романский жанр.

Сам автор предвидит такое восприятие и имеет в виду подобную точку зрения, то предупреждая реакцию непроницательного собеседника, то делая его объектом насмешки:

*И вот уже трещат морозы
И серебрятся средь полей...
(Читатель ждёт уж рифмы розы;
На, вот возьми её скорей!)*

(IV, XLII)

Здесь автор иронизирует над читательским ожиданием банальной рифмы, при том, что рифмующиеся слова – розы и морозы – мало согласуются между собой по смыслу в контексте описания зимы и не сулят ни особой остроты, ни особой глубины в разработке темы. В результате такой "иронической беседы", [16] как определил стиль романа в стихах Б. В. Томашевский, непроницательный читатель должен выйти за рамки своих представлений о литературе, при этом Пушкин действительно меняет эти представления, но уже у читателя реального, одновременно донося до него свою эстетическую программу.

Но помимо непрозорливого собеседника присутствует в романе и читатель тонкий, проницательный, близкий к идеальному. Он способен понять тонкие намёки Пушкина, к нему апеллирует автор в обсуждении художественного мира романа. Такой собеседник, в отличие от первого, соответствует допушкинской литературной традиции, не допуская неадекватности читателя автору.

Однако есть свойства, общие для обоих типов читателя – и проницательного, и неадекватного. Они на равных участвуют в диалоге с автором, в обсуждении художественного мира и происходящих в нём событий. При этом метатекстовые рассуждения обнажают конструкцию романа, вновь служа введению реального читателя в принципы пушкинского реализма.

Помимо абстрактного читателя, адресация которому проходит через весь текст "Евгения Онегина", в произведении часто встречаются и прямые обращения к конкретным адресатам. Среди них можно выделить как типичных для поэзии той эпохи условных адресатов (e.g. "мой друг Эльвина" [14, С. 23]), так и адресатов реальных. Однако условное обращение к Эльвине дано с явным ироническим оттенком. Это как бы лёгкая насмешка над подобными обобщениями, принятыми в современной Пушкину поэзии, ведь и дано оно в шутовском отступлении о ножках в ряду столь же условных имён, взятых из античной мифологии: Диана, Флора, Терпсихора. Конкретная адресация несёт большую функциональную нагрузку. При её помощи в роман во всём разнообразии входит персонаж Пушкина с современниками.

Таково, например, обращение к Н. М. Языкову, где

черты его романтических элегий соотносятся с чертами поэзии Ленского, а само это обращение предвещает дальнейший спор с В. Кюхельбекером:

*Так ты, Языков вдохновенный,
В порывах сердца своего,
Поëшь, Бог ведает кого...*

(IV, XXXI)

В восьмой главе обращение к А. С. Шишкову носит характер острой иронической насмешки над позицией сторонника чистоты русского языка от варваризмов:

*Du comme il faut... (Шишков, прости:
Не знаю, как перевести.)*

(VIII, XIV)

Такая адресация находится в прямой связи с жанром лирического послания, что было отмечено ещё П. Н. Сакулиным [17]. Однако все обращения к конкретным читателям относились не только к ним, а, вообще к читателю пушкинского романа. Полемические замечания поэта, относящиеся к реальным лицам, равно как и иронический диалог с эксплицитным читателем, служат выражению авторской позиции, объяснению творческого метода и литературных принципов до читателя реального.

В связи с затронутыми нарратологическими особенностями произведения, следует также отметить, что эксплицитный автор не отвечает за весь текст романа. Он является основным нарратором, однако помимо него как повествующие субъекты выступают Онегин и Татьяна, переписку которых Пушкин приводит как самостоятельные тексты, подчёркнуто данные вне строфической формы романа, присущей лишь повествованию от лица автора. При этом, однако, никак не мотивируется известность этих текстов поэту. Более того, он прямо говорит о том, что письмо Татьяны хранится у него ("Письмо Татьяны предо мною..." [14, С. 69]). В романе нет ни истории попадания писем героев к автору, ни обозначенных моментов непосредственного контакта поэта с персонажами (кроме оставшегося невоплощённым замысла встречи автора с Онегиным в Одессе), но психологическая или бытовая мотивировка и не нужна Пушкину. Дело в том, что автор, выступающий в романе в двух ипостасях, является также и носителем двух принципиально различных точек зрения. Позиция автора-персонажа внутренняя по отношению к событиям, а автор-творец – носитель внешней точки зрения, относящийся к типу всезнающего автора, которому не требуется мотивировка для обладания теми или иными сведениями о своих героях.

Помимо повествования, значительный объём в романе занимают так называемые лирические отступления, но с этим термином в применении к "Евгению Онегину" согласны не все литературоведы. Так, М. А. Рыбникова, останавливая своё внимание на лирике романа, отделяет

от неё все те отступления, которые, с её точки зрения носят нелирический характер. Образ автора в лирическом произведении совпадает с лирическим героем, и это главное отличие всех романских отступлений от внероманной лирики А. С. Пушкина, где нет лирического героя, а значит, и единого образа автора. Л. Я. Гинзбург говорит о том, что в пушкинской лирике появление такого единого субъекта невозможно ввиду её многогранности и многогетимности. Поэтому лирические стихотворения Пушкина характеризуются внутренним единством авторской позиции иного рода, нежели общий лирический субъект [18].

Первый тип отступлений – это собственно лирика. Темы романной лирики во многом повторяют и продолжают мотивы лирических стихотворений поэта 1820х годов, о чём пишет О. Н. Скачкова [19]. Как показал Г. А. Гукковский, лирические темы по-разному подаются в сфере автора и в сфере героя, что является важным для их сопоставления [20].

Отступления, посвящённые природе, включаются в тему деревни, которая уже была затронута выше. Целью их является отнюдь не описание окружающей обстановки; напротив, они имеют прямое отношение и к характеристике Онегина, и к сопоставлению его с автором, и, наконец, к выражению лирического "я" последнего. В тему деревни органично входят два плана: природный и национальный. Оба они оказываются близки лирическому субъекту. Характерной особенностью пейзажных отступлений является их дисконкретизация, обобщённость. По сути своей они являются описанием русской природы вообще, а не конкретной "деревни, где скучал Евгений" [14, С. 36]. Как замечал И. Тойбин, такое преобразование действительности вызвано стремлением увидеть в ней нечто высокое, прекрасное, даже идеальное.

Однако, как представляется в свете сопоставления автора и героя в их отношении к различным жизненным сферам, такое толкование пейзажных зарисовок в романе не единственное и, более того, не главное. Более значимым представляется необходимость создания обобщённого образа русской природы как одного из источников духовного существования человека. При этом подчёркивается, что источник этот носит национальный характер. В природном мире особо выделяются именно те черты, которые свойственны русской природе. В ландшафтные картины часто включаются представители крестьянства, также являющиеся в романе, прежде всего, объектами обобщённого описания, а не субъектами действия. Таковы, например, пахарь и жницы (VI, XL), пастух (IV, XLI).

К национальному плану развития деревенской темы тесно примыкает проходящая через весь роман культурно-историческая тема, восприятие которой связано у автора как с традициями русской культуры и истории, так и

с глубоко личными, интимными переживаниями. Таково отступление о театре в XVIII – XX строфах первой главы. В седьмой главе иронически показана Москва с её как бы застывшей жизнью, однако в качестве особой темы автор выделяет Москву с её историческим прошлым, с тем, что дорого в ней каждому русскому человеку:

*Москва... Как много в этом звуке
Для сердца русского слилось!
Как много в нём отозвалось!*

(VII, XXXVI)

Таким образом, русский национальный мир оказывается близок автору во всех его проявлениях: от крестьянского быта и природы до высокой культуры и древней истории.

Однако если описанные выше темы раскрывались в романной лирике в различных тональностях, с переходами от иронии к серьёзной и даже патетической интонации, то тема поэта и поэзии, искусства не терпит насмешливой тональности и всегда решается Пушкиным в стилистически едином ключе. Тему поэтического творчества в романной лирике не следует смешивать с полемическими рассуждениями автора о литературе, которые не относятся к этому ряду отступлений. Предметом иронии в романе может стать, например, ложное понимание романтического направления, однако само творчество, творческая личность никогда не подвергается стилистическому снижению.

С темой творчества тесно связана тема свободы. Она также лишена иронии и часто вводится в сопряжении с темой творчества. Так, уже в первой главе появляется образ авторской музыки, духовно освобождающей поэта:

*Прошла любовь, явилась муза,
И прояснился тёмный ум.
Свободен, вновь ищущ союз
Волшебных звуков, чувств и дум;..*

(I, LIX)

Иной характер носят отступления, посвящённые литературной полемике. Их уже нельзя назвать лирическими. Сюда включаются рассуждения автора о построении самого романа, его мысли о различных литературных направлениях и полемические обращения к конкретным современникам, которые рассмотрены выше. Обнажая конструкцию своего творения, автор подчёркивает его отличие от произведений господствовавших тогда направлений, прежде всего, романтизма. Полемика с романтизмом в "Евгении Онегине" является одной из актуальных проблем в исследовании романа, однако к ней не сводится весь комплекс металитературных отступлений. Прежде всего, Пушкин различал истинный и ложный романтизм, и последний всегда подвергается в романе насмешке. Наиболее ярко это проявляется в авторском

комментарии к стихам Ленского, причём объектом насмешки является только сам ложный романтизм, но не герой:

*Так он писал темно и вяло
(Что романтизмом мы зовем,
Хоть романтизма тут нисколько
Не вижу я; да что нам в том?)*

(VI, XXIII)

Важным является также соотношение абстрактного автора с реальной биографией самого А. С. Пушкина. Параллели с фактами действительной жизни поэта прослеживаются на всём протяжении романа. Однако подобно тому, как мы разграничиваем реального и абстрактного автора в нарративной части текста и не приписываем переживания лирического героя эмоциям самого поэта в отступлениях, так же не следует сводить даже самые явные черты сходства автора, каким он предстаёт в романе, и реальной фигуры А. С. Пушкина к банальному биографизму. Образ автора не равен реальному автору хотя бы потому, что он создан самим Пушкиным точно так же, как Онегин, Татьяна и другие герои, и присутствует в мире произведения, а не в реальной действительности. Однако связь отдельных моментов романа с биографией поэта очевидна, но взаимоотношения их с реальной жизнью Пушкина значительно сложнее, чем простое внесение автобиографических эпизодов в текст произведения.

Как замечает И. М. Семенко, Пушкин создаёт, прежде всего, образ поэта, и потому наделяет его теми чертами, которые присущи ему самому именно как поэту [2]. Иными словами, А. С. Пушкин делает себя частичным (но никак не полным) прототипом автора-поэта. Это доказывает и открывающая восьмую главу поэтическая биография автора, хронологически точно отражающая события жизни самого Пушкина. Однако это история становления поэта, а не описание его жизни, поэтому автор вводит в свой рассказ музу, историей которой, по сути, и являются строфы в начале восьмой главы. Её же автор приводит и на раут ("И ныне музу я впервые / На светский раут привожу..." [14, С. 167]), описание которого даётся с точки зрения музы вплоть до строфы VII, где вновь появляется Евгений Онегин.

Положение о том, что первые строфы VIII главы нельзя воспринимать как автобиографию, доказывается тем, что из черновиков автор последовательно убирает все строки, не соответствующие избранному им методу изложения истории становления поэта. Так, например, из текста им изъяты многие подробности лицейской жизни:

*В те дни как я поэме редкой
Не предпочёл бы мячик меткой,
Считал схоластику за вздор
И прыгал в сад через забор. [21]*

Игра в мяч и прогулки в саду не имеют прямого отно-

шения к творческой биографии абстрактного автора, и в окончательном варианте первой строфы их упоминания нет. Но при этом оставлены стихи, посвящённые литературным пристрастиям поэта:

*Читал охотно Апулея,
А Цицерона не читал.*

(VIII, I)

Вторая строфа в черновиках реалистично описывает взросление юноши, в окончательной же редакции большая часть этой строфы пропущена вовсе.

Таким образом, авторское начало в романе "Евгений Онегин" представляет собой, при всей своей сложности, единый комплекс, несущий различные функции и вза-

имодействующий с другими началами текста.

Основным рядом отношений, в котором и выполняются функции авторского образа, является ряд "автор – герой – читатель". Автором широко используются различные нарративные средства, однако сам он предстаёт как композиционный парадокс, присутствующий одновременно и в мире действительном, и в мире героев, и способный непосредственно влиять на ход повествования.

Целостность и единство образа автора прослеживается во всём тексте романа. И автор в повествовательной части, во всём многообразии своих функций, и автор как субъект лирики представляют собой воплощение единого сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 41–57.
2. Семенко И. М. О роли образа автора в "Евгении Онегине" // Труды Ленинградского библиотечного ин-та им. Н. К. Крупской. Л.: [б. и.], 1957. Т. II. С. 127 – 147.
3. Бочаров С. Г. Поэтика Пушкина. М.: Наука, 1974. С. 100 – 103., см. также Бочаров С. Г. Форма плана // Вопросы литературы. 1967. №2. С. 115 – 136.
4. Степанов Л. А. Автор и читатель в романе "Евгений Онегин" // Пушкинские чтения на Верхневолжье. Сборник второй. Калинин: Калининский государственный университет, 1974. С. 43 – 69.
5. Тойбин И. М. О романе Пушкина "Евгений Онегин". (Самоопределение поэзии в романе) // Писатель и литературный процесс. Курск: Курский гос. пед. ин-т, 1976. С. 44 – 70.
6. Строганов М. В. Читатель и читательское восприятие в творческом мышлении Пушкина // Проблемы комплексного изучения художественной литературы: Сб. науч. тр. Калинин: Изд-во Калининского гос. ун-та, 1984. С. 54.
7. Егоров И., Федута А. Читатель в творческом сознании автора "Евгения Онегина" // Болдинские чтения. Горький: Волго-Вятское книжное изд-во, 1987. С. 94 – 106.
8. Лотман Ю. М. Роман в стихах Пушкина "Евгений Онегин". Спецкурс. Вводные лекции в изучение текста // Лотман Ю. М. Пушкин. СПб.: Искусство-СПб, 2005. С. 293 – 541.
9. Скачкова О. Н. "Евгений Онегин" и лирика А.С. Пушкина 1820х годов (Образ автора): автореферат дисс. ... канд. филол. наук: 10.01.01. / Тартуский гос. ун-т. Тарту. 1987. 21 с.
10. Маркович В. М. "Герой нашего времени" и становление реализма в русском романе // Русская литература. 1967. № 4. С. 59.
11. Соловей Н. Я. Роман Пушкина "Евгений Онегин". М.: Высшая школа, 1992. – 112 с.
12. Корман Б. О. Итоги и перспективы изучения проблемы автора // Страницы истории русской литературы: к 80-летию Н. Ф. Бельчикова. М.: Наука, 1971. С. 199 – 207.
13. Гуменная Г. Л. Заметки об авторской иронии в "Евгении Онегине" // Болдинские чтения. Горький: Волго-Вятское книжное изд-во, 1976. С. 46 – 55.
14. Пушкин А. С. Евгений Онегин // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 10 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. Т. 5. С. 9 – 217.
15. Манн Ю. В. Автор и повествование // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. М., 1991. Т. 50, № 1. С. 3–19.
16. Томашевский Б. В. Пушкин. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. Т.1. С. 605.
17. Сакулин П. Н. Русская литература. Социолого-синтетический обзор литературных стилей. М.: Государственная академия художественных наук, 1929. Ч. II. Новая литература. С. 433 – 444.
18. Гинзбург Л. Я. О лирике. М.; Л.: Советский писатель, 1964.–381с.
19. Скачкова О. Н. Темы и мотивы лирики А.С. Пушкина 1820–х годов в "Евгении Онегине" // Болдинские чтения. Горький.: Волго-Вятское книжное изд-во, 1983. С. 44 – 55.
20. Г. А. Гуковский. Пушкин и проблемы реалистического стиля. С. 188 – 195.
21. Пушкин А. С. Евгений Онегин. Из ранних редакций // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 10 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. Т.5. С. 547.

НЕОЛОГИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ: К ВОПРОСУ О ПРОИСХОЖДЕНИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИИ

MODERN NEOLOGISMS: THE ORIGIN AND FUNCTIONING ISSUE

R. Mirzaeva

Annotation

The author of the article interprets the process of the emergence of new words in the language, reflecting its development, which is closely associated with the development of the society, with the development of the science and culture. As being the basic social form of reflection of the reality around the human and himself, the language system reacts to any changes in the society.

Keywords: neologisms, Russian, evolution, desemantization.

Мирзаева Рабият Ахмедовна
ФГКОУ сош № 11 МО РФ,
Чеченская Республика,
Ханкала

Аннотация

В данной статье интерпретируется процесс появления новых слов в языке, отражающий его развитие, которое тесно связано с развитием общества, с развитием науки и культуры, так как, являясь основной социальной формой отражения окружающей человека действительности и самого себя, языковая система реагирует на любые изменения в обществе.

Ключевые слова:

Неологизмы, русский язык, эволюция, десемантизация.

Языковые изменения последних полутора десятилетий прошедшего века и первых лет нового века в наибольшей мере затронули социально-политическую сферу, что напрямую связано с воздействием внешних факторов. Результатом активного преобразования государственно-правовой и социально-экономической систем явились значительные трансформации русского языка на всех его уровнях. В первую очередь изменения коснулись лексического состава русского языка, что закономерным образом привело к обновлению социально-политического словаря как одного из важных и значимых пластов русского языка. [1]

Каждая эпоха обогащает язык новыми словами. В периоды наибольшей активности общественно-политической и культурной жизни нации приток новых слов особенно увеличивается. В нашей стране сложились исключительно благоприятные условия для обогащения лексики. Бурные события последнего десятилетия – развал тоталитарного государства, отказ от командно-административной системы, крушение сложившихся за 70 лет социально-экономических и духовных основ общественной жизни – внесли коренные изменения во все сферы деятельности людей [3,5].

Мы остановимся на системно-функциональном подходе к лингвистике, с помощью которого возможно объ-

яснить закономерность свойств языка и процессов языковой эволюции. Наблюдения за изменениями в языке позволяют сделать выводы об общеязыковых тенденциях в целом. Для выявления таких тенденций и механизмов языковой системы необходимо следить за языковыми процессами, происходящими в условиях изменения языкового окружения, например, социальных условий.

Наиболее активно подвергается изменению лексический пласт языка, поскольку лексика является наиболее развитой и подвижной системой, живо откликающейся на изменения языковой среды. Так, на некоторых уровнях языка: фонетическом и грамматическом – изменения отражаются косвенно, в течение длительного времени. Лексический уровень в этом отношении наиболее подвержен изменениям, с одной стороны, и четко подчинен структуре, с другой. Он более других отражает происходящие изменения в социальной и общественной жизни. В лексике отражается сознание общества, к тому же, лексика и язык оказывают непосредственное влияние на формирование общественного сознания. Отсюда и проследить необходимость проследить тенденции языковых и лексических изменений в сложные моменты для истории языкового коллектива.

В этом отношении интересно провести лингвистический анализ лексики русского языка последнего десяти-

летия. Современные лексикологи обращают внимание на многие лингвистические тенденции, влияющие на семантические, словообразовательные, грамматические и иные процессы. [6]

Так в последнее время отмечается процесс "десемантизации" русской языка (в лексико-семантическом отношении). С одной стороны, происходит очищение лексики от многочисленных штампов. С другой стороны, слова освобождаются от "семантических подмен" и устойчивых коннотативных отношений: возвращаются первоначальные значения. Во многих случаях происходит не только "возврат" утраченного значения, но и развитие многозначности, к примеру, наиболее активно этот процесс происходит с группой религиозной лексики – "благодетельность", "милостыня", "покаяние" "воскрешение"). Конфессиональная лексика приобретает широкую семантику (например, святость – это не обязательно качество фанатично верующего человека человек, хотя идея жертвенности является одним из обязательных компонентов). Процесс возвращения исходных значений и есть "десемантизация".

В языке происходит не только исчезновение языковых штампов, но и выпадение слов и словосочетаний, которые отражали некоторые "советские" реалии. Также появляются неологизмы (как новые слова, так и новые значения) – для обозначения реалий сегодняшнего времени ("финансовая пирамида"). Отмечена тенденция появления множества нарицательных существительных и прилагательных. Также наблюдается процесс активной метафоризации лексики. Потенциал неологизмов в русском языке очень высок, и многие из новых возникающих словарных единиц активно участвуют в развитии словообразовательных процессах, включая словосложение (гуманизм – гуманист, гуманистический, гуманистка, гуманизация, гуманно-прогрессивный, антигуманный, гумпомощь, антигуманист...) [4].

Заметно активизируются отдельные словообразовательные модели, которые не характерны для русского словообразования, аббревиация, различные типы сложных слов (в частности, сложение основ без использования соединительных элементов) (бизнес-школа, риэлти-центр, байк-клуб, ток-шоу). Сложное слово в таком сочетании и форме не меняет первую часть. Многие из подобных слов являются заимствованными. В отдельных случаях заимствуется только словообразовательная модель (магазин, торг-зал).

Появление новых понятий обусловило и приток новых слов в русский язык. Они дополнили самые различные тематические группы лексики, от названия государств (Российская Федерация, Республика Саха, Тува, СНГ),

правительственных учреждений (Дума, департамент, муниципалитет, мэрия, Федеральная служба занятости России), должностных лиц (менеджер, префект, супрефект), учебных заведений (лицей, гимназия), представителей общественных организаций, движений (трудороссы, демороссы) и т.п. до наименования новых коммерческих предприятий (ТОО [товарищество с ограниченной ответственностью], АО [акционерное общество]) и реаллий, ставших приметамы экономической перестройки (ваучер, приватизация, акции, дивиденды). Многие из этих слов присутствовали в русском языке как иноязычные названия понятий из жизни иных государств (мэр, префектура), или как историзмы, закрепленные за эпохой дореволюционной России (департамент, лицей, гимназия). Теперь эта лексика воспринимается как новая, становится весьма употребительной [2;5].

Судьба новых слов складывается в языке по-разному: одни очень быстро получают признание, другие проходят проверку временем и закрепляются, но не сразу, а иногда и вовсе не признаются, забываются. Слова, получающие широкое распространение, вливаются в состав активной лексики. Так, в разные периоды XX в. вошли в русский язык слова вуз, ликбез, зарплата, космонавт, луноход, жвачка, челночный бизнес, федералы и т.д. В конце 90-х годов они уже не кажутся нам новыми. [7]

В современном русском языке неологизмы делятся на языковые и авторские, или индивидуально-стилистические. Языковые неологизмы создаются главным образом для обозначения нового предмета, понятия. Они входят в пассивный словарный запас и отмечаются в словарях русского языка [2, 18]. Неологизмом является слово до тех пор, пока ощущается свежим. Так, в свое время слово "космодром" было неологизмом. Сейчас это слово входит в лексический состав современного русского языка. А это, в свою очередь, говорит о том, что если понятие актуально и называющее его слово хорошо связано с другими словами, то слово скоро перестает быть неологизмом [3].

Однако если углубиться в классификацию новых слов, то среди языковых неологизмов можно выделить лексические и семантические.

К лексическим неологизмам относятся те слова, которые вновь образованы по имеющимся в языке моделям или заимствованы из других языков, образуются путем словообразовательной деривации – образования новых слов из существующих в языке морфем по известным (обычно продуктивным) моделям; наиболее распространены такие способы образования неологизмов, как суффиксация (заземленн-ый – заземленн-ость, накрутить – накрут-к-а, дразни-ть – дразни-льщик, геолог – геолог-ин-я), префиксация (пост-ельцинский, супервы-

годный), префиксально–суффиксальный способ (бытов-ой – о–бытов–и–ть, звук – о–звуч–ива–ть), сложение основ, часто – в сочетании с суффиксацией (токсикомания, малокартинье, чужестранство), усечение основ, особенно характерное для образования неологизмов в разговорной речи (шиз – из шизофреник, бук – из букинистический магазин) [2;5].

Семантические неологизмы – это ранее известные слова, которые в свете последних языковых изменений приобрели новые значения [2, 21]. Вторичное значение образуется на основе сходства с вновь обозначаемым явлением уже известным: теневой – связанный с незаконными способами обогащения (теневой бизнес, теневая экономика); паралич – полное бездействие власти, экономических, социальных и политических механизмов в государстве (паралич власти, экономика – на грани паралича), гастролёр – преступник, совершающий преступления в разных местах за пределами своего постоянного проживания. [7]

Авторские, индивидуально–стилистические неологизмы создаются писателями, поэтами для придания оригинальности художественному тексту. Неологизмы этого типа "прикреплены" к контексту, имеют автора. По самим целям их создания они призваны сохранять необычность,

свежесть.

Авторские неологизмы, образованные по продуктивным моделям, называются потенциальными словами. Пример из А.С. Пушкина: "Полумилорд, полукупец...".

Окказионализмы (от латинского occasionalis – "случайный") – это авторские неологизмы, созданные по необычным моделям. Они не существуют вне конкретного контекста [8, 54].

Часто окказионализм появляется в речи как средство языковой игры, шутки, каламбура: клеветон (у Н.С.Лескова – результат каламбурного соединения слов клевета и фельетон), первоопечатник (слово, созданное И.Ильфом и Е.Петровым путем намеренного искажения слова первопечатник); Чукоккала – название рукописного альманаха К.Чуковского, соединившее в себе первую часть его фамилии и вторую половину названия поселка Куоккала под Петербургом, где до революции жил К.Чуковский. К окказионализмам близки так называемые потенциальные слова – лексические единицы, которых нет в словаре данного языка, но которые легко образуются по тем или иным словообразовательным моделям: сравним отмечаемые исследователями русской разговорной речи слова типа хваталка, погонялка, пускалка, хлопалка и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алаторцева С. И. Проблемы неологии и русская неография : автореф. дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" / С. И. Алаторцева. – СПб., 1999.
2. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке: пособие для студентов и учителей. – М., 1973.
3. Золотарева М. Н. Неологизмы современного русского языка в деривационном аспекте (на материале неологизмов 70–90-х гг. XX в. с глагольными корнями): автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 "Русский язык" / М. Н. Золотарева. – Екатеринбург, 2001.
4. Касьянова Л.Ю. Когнитивно–дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI века [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д–ра филол. наук (10.02.01) – рус. язык / Л. Ю. Касьянова ; Астрах. гос. ун–т; науч. конс. Н.Ф.Алефиренко. – Астрахань, 2009.
5. Курасова Е. В. Семантические неологизмы общественно–политической сферы в русском языке новейшего периода: автореф. дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.01 "Русский язык" / Е. В. Курасова. – Воронеж, 2006.
6. Курасова Е.В. Семантические неологизмы общественно–политической сферы в русском языке новейшего периода : диссертация ... кандидата филологических наук. – Воронеж, 2006. – 241 с.
7. Мурзабулатова Ю.А. Неологизмы со значением деятеля в современном русском языке (на материале прессы конца XX – начала XXI вв.): автореферат дис. ... кандидата филологических наук.– Уфа, 2013. – 23с.
8. Лопатин В.В. Рождение слова: Неологизмы и окказиональные образования. Л., 1978.

© Р.А. Мирзаева, (mirzaeva_ra@list.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



РАЗВИТИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ВЛАСТНОГО ФЕНОМЕНА И ИДЕОЛОГИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ (ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА)

DEVELOPMENT OF THE PHENOMENON OF STATE POWER AND IDEOLOGY OF STATE-BUILDING IN NEWEST TIME (EXPERIENCE OF SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS)

A. Krasnokutskiy

Annotation

The article highlights the development of state power and the ideology of state-building in period of Newest time. Determined by the trend of the state power of that period. Based on knowledge of this trend in article concluded that there are two lines of ideological interaction in the field of state-building, the development of appropriate ideology. The study found the conceptual similarity of the development of state power and the ideology of state-building at the Newest time.

Keywords: state power, subject and object of state power, political consciousness, legal consciousness, the ideology of state-building.

Краснокутский Александр Владимирович

К. филос. н., доцент,

каф. социальной философии и управления, Запорожский национальный университет

Аннотация

В статье освещается развитие государственной власти и идеологии государственного строительства в период Новейшего времени. Выявляется специфика государственно-властного тренда этого времени. На основании её осмысления делается вывод о существовании двух форматных линий государственно-созидающего идеологического взаимодействия, развития данной идеологии. Устанавливается концептуальная схожесть развития государственно-властного феномена и идеологии государственного созидания в исследуемое время.

Ключевые слова:

Государственная власть, субъект и объект государственной власти, политическое сознание, правовое сознание, идеология государственного строительства.

Поиск оптимальных моделей усовершенствования общественного бытия, политических (государственных) форм его организации на постсоветском пространстве, возникших после распада-разрушения в конце 90-х годов минувшего столетия единого союзного державного организма, актуализирует проведение социально-философского исследования развития государственно-властного феномена и идеологии государственного строительства в период Новейшего времени, результаты которого совместно с другими теоретическими наработками, ведущимися в данном направлении, позволят отработать надёжные механизмы оптимизации развития теоретически обоснованного практического сознания (роль которого и выполняет вышеназванная разновидность идеологического явления) субъектов, осуществляющих современный процесс государственного конструирования-созидания в ключевых регионах бывшего СССР – России, Белоруссии, Украине, что, в свою очередь, позволит гармонизировать общественно-политическую реальность указанных стран, протекание соответствующих государственно-созидающих процессов, в чём и заключается, как представляется, практиче-

ская значимость данной работы.

Анализируя мысленные наработки, освещающие общественно-политическую специфику далёкого прошлого, непредвзято оценивая их, несложно заметить, что между государственно-властным развитием, которое происходило во времена Древнего мира, Средневековья и Возрождения, и государственно-созидающим идеологическим продвижением, существующим в то же самое время, как и между окружающей государственно-властной действительностью и, соответственно, духовным измерением теоретически обоснованного практического сознания субъектов государственного строительства-созидания указанной исторической эпохи, есть много общего, смежного – и об этом делался акцент в наших предыдущих социально-философских исследованиях [3, с. 95–96; 4, с. 91–92], – того, что корреспондируется, гармонично соотносится в общих чертах одно с другим.

Действительно, ведь и государственная власть как целостное синтетическое олицетворение множества реальных государственно-властных отношений, и идеоло-

гия государственного строительства как суммарное образование имеющегося спектра государственно-созидающих идеологических социально-духовных отношений имеют от природы своеобразный причинный характер, в основе которого заложена причинная связь между субъектом государственной власти и её объектом (если речь идёт о государственно-властных отношениях), а также между политической формой общественного сознания и правосознанием (в случае государственно-созидающих идеологических отношений).

Так, конкретно-определённый формат государственно-созидающего идеологического взаимодействия, который воспроизводился в обозначенную эпоху, вместе с соответствующим течением, движением идеологии государственного строительства тех времён, которое осуществлялось путём одностороннего действия политического сознания на правосознание и ассиметричного обратного влияния правового сознания на политическое, соответствовал в целом наиболее общей тенденции развития государственно-властных отношений той поры: активизации легитимных односторонних действий субъекта государственной власти на её объект и нелегитимного обратного действия этого объекта на соответствующий властный субъект, которое проходило в стихийной форме.

При этом вполне очевидно, что одностороннее действие субъекта на объект в государственно-властном развитии корреспондируется в целом с односторонним воздействием политического сознания на правосознание в государственно-созидающем идеологическом течении, движении, а характер обратного действия объекта государственной власти на её субъект – с характером обратного влияния правового сознания на политическое.

Поэтому вполне уместно уделить внимание в ходе данного социально-философского анализа освещению специфики развития государственной власти, государственно-властной реальности поры Новейшего времени. Думается, что этот шаг поможет выяснить, наглядно представить и имеющиеся форматные линии государственно-созидающего идеологического взаимодействия, а вместе с тем развитие идеологии государственного строительства, начиная со второй половины XIX в. и включая начало XXI в.

Именно в это время, как известно, можно наблюдать дальнейший рост, триумф капиталистической формации и параллельно с этим становление и развитие её прямой соперницы – социалистической формации, в лоне которых закономерно формируются, с одной стороны, капиталистическое государство, которое впоследствии, начиная со второй половины XX в., локально трансформируется фактически в новейший государственный тип – по-

сткапиталистический (посткапиталистическое государство), а с другой, социалистическая государственность, честь создания и обустройства которой выпала на долю граждан бывшего СССР и советской Украины, соответственно.

Значительно интенсивнее, чем в предыдущие века, не говоря уже о прошлых тысячелетиях, протекают общие процессы эволюции социальной материи, в том числе государственно-политического бытия, которые приобретают стремительный, до сих пор практически невиданный по форме, характеру, динамике, облик.

К слову, эволюционный характер развития человеческой цивилизации в указанное время детерминирует, среди прочего, появление, образование на политической карте мира новых полноправных членов мирового сообщества – целой плеяды молодых независимых государств, формирование которых происходило после окончания первой, а затем и второй мировых войн.

Усовершенствование социально-экономических, политико-правовых институтов, проходившее в исследуемый период и сопровождавшееся развитием производительных сил и производственных отношений, создавало благоприятную основу для полноценного проявления взаимосвязи между субъектом и объектом государственной власти, что способствовало завершению процесса легитимации обратного действия объекта на субъект государственно-властных отношений, начавшегося в Новое время.

Как подтверждает анализ некоторых источников [5], постепенно на протяжении ушедшего столетия, течение этих отношений начинает осуществляться путём активизации и легитимных односторонних действий государственно-властного субъекта на его объект, и легитимных обратных воздействий этого объекта на соответствующий субъект.

Иными словами, государственно-властные отношения в Новейшее время, также как и в древности, в период расцвета античного мира, приобретают такую тенденцию своего развития, как активизация легитимного взаимодействия субъекта и объекта государственной власти.

Такому положению вещей, по нашему мнению, способствует относительно высокий уровень развития и социально-экономических институциональных форм, и политико-правовых, которые закономерно зарождались и эволюционировали на фоне планомерного поступательного движения человеческой цивилизации.

Следует подчеркнуть, что в процессе легитимного

взаимодействия субъекта и объекта государственно-властных отношений постепенно во многих странах мира формируется демократическая система государственной власти, в которой властвующие субъекты, основываясь прежде всего на правовых нормах, приобретают право и возможность оказывать одностороннее действие на соответствующие объекты, а последние, опираясь также на правовые и другие общественные нормы, закрепляющие принцип социальной ответственности, обладают правом и возможностью осуществлять обратное воздействие, влияние на государственных владетелей.

Тем самым в данной системе, которая имеет чётко выраженные демократические черты, является олицетворением реальной демократии, то есть действительно "власти народа", властвующей силы широких народных масс, объект имеет право осуществлять на основе социальной ответственности обратное действие на соответствующего субъекта, носителя государственно-властных полномочий, влиять на него, контролировать его действия, поступки, определённые последствия государственно-властной деятельности.

Такое обратное властное действие в государственно-политической жизнедеятельности конкретно-определённого сообщества Новейшего времени реализуется, как правило, в процессе проведения демократических выборов, или референдума как непосредственного волеизъявления граждан определённой страны. При этом легитимность государственно-властного взаимодействия в ведущих странах мира в указанное время гарантируется, прежде всего, конституциями этих стран [1]. И если центральным ресурсом власти в государственных образованиях-конструкциях в эпоху Древнего мира, Средневековья и Возрождения является принуждение, непосредственная физическая сила, в период Нового времени – богатство, денежный капитал, то в период Новейшего времени основным средством реализации властных полномочий субъекта в системе государственной власти как легитимного властного взаимодействия, а особенно в конце прошлого века, в начале нынешнего, как и предвидел известный философ, футуролог Э. Тоффлер [6], становится информация, знание в его разнообразной форме.

Очевидно, что по мере развития и совершенствования вышеназванной властной системы, которая зиждется, с одной стороны, на легитимном взаимодействии субъектов и объектов государственно-властных отношений, а с другой, на принципе социальной ответственности, в период Новейшего времени государственная власть активно выступает формой разрешения противоречий между индивидуально-групповыми и общественными интересами, сглаживая тем самым остроту противоречия между положительным и отрицательным социальными

началами власти, что обеспечивает поступательное движение государственно-властных отношений, а вместе с тем и сохранение целостности всей общественной системы (современного общества), её оптимального функционирования, эволюционный путь развития социальной материи и человека как непосредственного её творца. Исходя из этих позиций, в частности из только что изложенного, считаем достаточно обоснованным звучание тезиса о том, что развитие государственно-властных отношений в рассматриваемый период осуществляется в целом путём активизации легитимного взаимодействия субъекта и объекта государственной власти, что наиболее полно отражает существующую объективно взаимосвязь между ними и составляет наиболее общую специфику тренда развития обозначенной власти в нынешнее стремительно текущее время.

В связи с тем, что на протяжении тысячелетий между государственно-властным развитием и государственно-созидающим идеологическим движением фиксировалась определённая общность, причём одностороннее действие субъекта на соответствующий объект в таком властном развитии корреспондировалось в своей целостности с односторонним действием политического сознания на правосознание в государственно-созидающем идеологическом течении, а характер обратного действия соответствующего властного объекта на его субъект соотносился с характером обратного влияния правосознания на политическое сознание, это с одной стороны, с другой же, – практика легитимных обратных действий объекта государственной власти на её субъект как составляющая государственно-властного взаимодействия, которая наблюдалась, в частности, во времена Классической Греции, Римской республики, соотносилась в целом с симметричным обратным влиянием правосознания на политическое сознание, которое выступало неотъемлемым фрагментом государственно-созидающего идеологического продвижения тех далёких времён [3, с. 96], верным и весьма целесообразным, как представляется, будет обобщающий, резюмирующий вывод о том, что обозначенному выше тренду развития государственно-властных отношений в рассматриваемый период отвечали, как правило, две форматные линии новейшего государственно-созидающего идеологического взаимодействия, посредством которых происходило становление и развитие современной идеологии государственного строительства-созидания: одностороннее действие политического сознания на правовое сознание (*первая линия*) и симметричное обратное влияние правосознания на политическое сознание (*вторая*).

Этот вывод согласуется с результатами проведённого нами ранее комплексного социально-философского исследования современной государственно-созидающей идеологической матрицы [2, с. 19], дополняя и парадиг-

мально развивая их в части того, что государственно-властное развитие в период Новейшего времени в своей целостности концептуально соотносится, корреспондируется с развитием идеологии государственного строительства указанного времени, между которыми (государственно-властным развитием и государственно-созида-

ющим идеологическим) фиксируется определённая схожесть, и это объясняется общей каузальной природой двух связанных с государством социальных явлений – государственной власти и государственно-созидающей идеологии, что и составляет ключевой тезис, презентующий новизну данного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

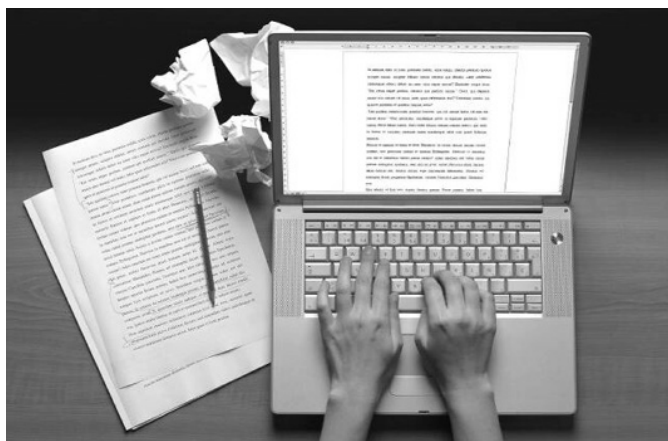
1. Конституции государств Европейского Союза / Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ ; ред. Л. А. Окуньков [и др.]. М. : Инфра-М – Норма, 1999. 816 с.
2. Краснокутский А. В. Модерная государственно-созидающая идеологическая матрица (опыт социально-философской рефлексии) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 7. С. 16–19.
3. Краснокутский А. В. Особенность проявления взаимосвязи политического и правового сознания в античную эпоху // Схид. 2014. № 3. С. 91–98.
4. Краснокутский А. В. Особенность проявления взаимосвязи политического и правового сознания – развития идеологии государственного строительства во времена Древнего Востока // Антропологические измерения философских исследований. 2014. Вып. 5. С. 84–94.
5. Політичні режими сучасності та перехід до демократії / С. А. Давимука [та ін.]. Львів : [б. в.], 1999. 166 с.
6. Тоффлер Э. Метаморфозы власти : пер. с англ. М. : Издательство АСТ, 2003. 669 с. (Philosophy).

© А.В. Краснокутский, (krasnokutskij@rambler.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Запорожский национальный университет

Свою историю Запорожский национальный университет ведет с 1921 года, с того самого момента, когда в городе Александровске открылись трёхлетние педагогические курсы, реорганизованные в педагогический техникум в середине 20-х годов.

**Bagrov Yu.**

K. Philology. Sc., Lecturer, St. Petersburg State University of Economics

e-mail : ybagroff@gmail.com

Bobkova E.

Ph.D. of Education Sciences, associate professor, Department of social and humanities and natural sciences, VPO "Russian Economic University named after GV Plekhanov. Samara Institute (branch), Russia, Samara

e-mail : vica3@ya.ru

Chumak I.

K.polit.n., Lecturer, Dept.. Conflict, public relations and journalism, Pyatigorsk State Linguistic University

e-mail : LEXUSRIA@mail.ru

Dolgopoplova I.

Intelligence in the structure of personality and style of activity of teachers in primary and basic school

e-mail : i_dolgopoplova@mail.ru

Eliseeva A.

Graduate student, Yaroslavl State University. PG Demidov

e-mail : anna_eliseeva1989@mail.ru

Fot A.

Graduate student, Orenburg State Pedagogical University

e-mail : fotalena@mail.ru

Kovaleova M.

Federal budgetary state educational establishment of the higher vocational training " The State university – an educational, scientific and industrial complex ", Orel

e-mail : lenhorlens@mail.ru

Kozyreva O.

Ph.D., Associate Professor, Department of correctional pedagogy, KSPU them. VP Astaf'eva

e-mail : kozyrevaoo@mail.ru

Krasnokutskiy A.

K.filos.n., Associate Professor, Dept.. social philosophy and management, Zaporizhzhya National University

e-mail : krasnokutskij@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Lagutina Yu.

FGKOU secondary school № 11 of Defense of the Russian Federation, Chechnya, Khankala

e-mail : lagutina_ua@list.ru

Malgina O.

Graduate student, GOU VPO "Stavropol State Pedagogical Institute"

e-mail : chernikovaoksana@yandex.ru

Miller I.

K.polit.n., Associate Professor, Pyatigorsk State Linguistic University

e-mail : is@millerlive.ru

Mirzaeva R.

FGKOU secondary school № 11 of Defense of the Russian Federation, Chechnya, Khankala

e-mail : mirzaeva_ra@list.ru

Rotova N.

Graduate student, Surgut State University

e-mail : rotowa.n@yandex.ru

Safonov K.

Novomoskovsk Institute (branch) of Russian D.I. Mendeleev University of Chemical Technology

e-mail : k_b_s_k_b@list.ru

Safonova A.

St.Petersburg Polytechnic University

e-mail : merry.pr@yandex.ru



Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e–mail: redaktor@nauteh.ru).