



МОСКОВСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

«ВЫСШЕЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА:
**ПРОБЛЕМЫ
ВОСПИТАНИЯ»**

1

XIV

МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ



МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ XXI ВЕКА:
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**

XIV Международная научная конференция

14–16 декабря 2017 г.

В двух частях

Доклады и материалы

Под общей редакцией
доктора философских наук, профессора
И. М. Ильинского

Часть I

Издательство Московского гуманитарного университета

2017

ББК 74.58
В93

Подготовлено к печати Институтом
фундаментальных и прикладных исследований
Московского гуманитарного университета

Под общей редакцией
доктора философских наук, профессора
И. М. Ильинского

Научный редактор
доктор философских наук
Ч. К. Ламажаа

В93 Высшее образование для XXI века: проблемы воспитания:
XIV Международная научная конференция, МосГУ, 14–16 де-
кабря 2017 г. : Доклады и материалы : в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред.
И. М. Ильинского ; науч. ред. Ч. К. Ламажаа. — М. : Изд-во
Моск. гуманит. ун-та, 2017. — 597 с.

ISBN 978-5-907017-21-4
ISBN 978-5-907017-22-1 (ч. 1)

В сборнике публикуются материалы докладов, представленные участ-
никами XIV Международной научной конференции «Высшее образование
для XXI века: проблемы воспитания» (14–16 декабря 2017 г.) на пленарном
и секционных заседаниях.

ББК 74.58

ISBN 978-5-907017-21-4
ISBN 978-5-907017-22-1 (ч. 1)

© Авторы докладов, 2017
© МосГУ, составление, 2017

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Проблема воспитания в условиях глобальных угроз и рисков

И. М. Ильинский

Московский гуманитарный университет

Проблемы воспитания предлагается рассматривать на фоне широких социальных угроз, геополитических рисков и глобальных вызовов для России, ее общества, экономики и системы образования.

Ключевые слова: воспитание; глобальные угрозы; социальные риски; российское образование

Большой проблемой для современной России является расколотость общества, воцарение в нем запредельного эгоизма, индивидуальности и цинизма. Исследования современной российской молодежи, выполняемые социологами Московского гуманитарного университета, показывают, что студенты среди наиболее распространенных качеств у своих сверстников называют лень, эгоизм, прагматизм. В реальной иерархии ценностей таким образом патриотизм оказывается в самом низу. Возникает вопрос: как объединить разношерстное сообщество молодежи, какими средствами, методами проводить единую воспитательную политику?

Принятая государством Стратегия воспитания опирается на систему духовно-нравственных ценностей российского общества, однако, в перечне ценностей не упомянута ответственность перед обществом и будущим. Тем самым воспитание нельзя рассматривать не только с точки зрения образовательной политики, но и вообще политики. Этот фактор вызывает необходимость рассмотрения более широких условий, широкого контекста — глобальных вызовов и угроз.

Надо признать, США уже многого добились, искалечив значительную часть российской молодежи «в интересах США» руками российской власти, использующей образование (обучение и воспитание) как вид боевого оружия в войне со своим народом — с Будущим России.

Возьмем объемистый доклад Всемирного банка № 13 638-RUS от 22 ноября 1994 г. с грифами «Конфиденциально». «Документ Всемирного банка». «Только для служебного пользования» с предупреждением: «Настоящий документ имеет ограниченное распространение и может быть использован получателем только при исполнении официальных обязанностей. Во всех других случаях его содержание не может быть раскрыто без разрешения Всемирного банка».

Доклад написан 29-ю неизвестными мне и миру сотрудниками и консультантами Всемирного банка (из которых только пятеро с русскими фамилиями) под руководством некоего Стивена П. Хайнемана. Главная проблема реформы российского образования, на взгляд разработчиков доклада, состояла в том, чтобы так «реструктуризировать эту добившуюся больших достижений в прошлом систему... чтобы она могла удовлетворить новые потребности непланового рынка и открытого общества».

По ходу изложения текста авторы доклада делали знаменательные комплименты: «Система образования России характеризуется **многими достижениями**: начальное образование доступно всем детям; трудоспособное население грамотно; юноши и девушки имеют равное представительство среди студентов вузов; международное сопоставление академических достижений России в их совокупности продолжает свидетельствовать... о более высоком уровне знаний в естественных науках и математике, чем во многих странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)» (см.: Ильинский, 2010: 28). И еще: «В бывшем Советском Союзе существовали **великолепные учебные программы** по естественным наукам и математике» (там же: 29).

Авторы доклада высказали немало рекомендаций руководству России, некоторые из которых я назову. Были среди них и вполне разумные, например, «переподчинить ведомственные вузы Министерству образования», поскольку к тому моменту многие министерства и ведомства, которым, прежде всего, подчинялись эти вузы, были закрыты, их не существовало.

Однако большинство рекомендаций, взятых в сумме, означали кардинальную ломку, а прямо сказать — **уничтожение прежней системы отечественного образования**.

Вот некоторые из этих рекомендаций:

- «**закрыть педагогические институты** и привлекать учителей из числа выпускников университетов» (Доклад ВБ, с. 49);

- «**закрыть профессиональные училища**, которые не могут провести структурную перестройку» (там же: 49);

- **установить «минимальные стандарты гражданственности»**, которые сводились авторами доклада (буквально!) к «способности правильного чтения карт, объяснению на иностранном языке, правильному заполнению налоговых деклараций»; кроме того, по мнению авторов, к этим стандартам «можно было отнести любовь к российскому искусству и литературе, а также терпимость к другим социальным группам» (там же: 51);

- **ввести «подушное финансирование школ**, исходя из уровня расходов на одного ученика» (там же: 57);

- «**не повышать долю расходов на высшее или среднее профессионально-техническое образование** в общем объеме ВВП, если они до этого не будут серьезно реструктуризированы» (там же: 58);

- «**передать ответственность за выбор учебных материалов** из министерства **самим школам**» (там же: 74).

Авторы доклада высказали также мнение о «**несправедливости и неэффективности экзаменационной системы**» (там же: 41).

В сущности, руководству России предлагалась стратегия «**реформирования**» советской системы образования, на тот момент все еще одной из лучших в мире, которая могла быть осуществлена только **через ее разрушение** и никак иначе.

Мне скажут: «Но ведь это всего лишь рекомендации! Власти России могли поблагодарить Всемирный банк за советы и делать то, что сами считали нужным». Увы.

Еще одна угроза для России — это тотальная война Запада во главе с США. Врагом считают Россию националистические круги некоторых бывших республик СССР — Украины, Литвы, Латвии, Эстонии, Грузии, а также бывших соцстран Восточной Европы — Румыния, Польша и другие. Небывалая в истории ситуация!

Одна из главных причин заключается в том, что в пору ельцинского правления страной многие государственные деятели, политики, военачальники полагали, что России никто не угрожал, у нее нет врагов. Это мнение, возведенное в ранг аксиомы, нашло отражение в «Основных положениях военной доктрины Российской Федерации»: «Непосредственная угроза развязывания прямой агрессии против России снизилась... Главную опасность для стабилизации и мира представляют локальные войны и вооруженные конфликты» (Национальная доктрина ... , 1994: 255). Шел бурный процесс разоружения, сокращение расходов на НИОКР, закупок нового оружия. Между тем, в США уже тогда наряду с классическим оружием большое внимание уделялось разработке нетрадиционного оружия, например, нелетальных (несмертельных) технологий, электронных и электромагнитных средств, предназначенных для вывода из строя систем связи, энергосистем, компьютерных сетей. Разрабатываются средства для создания всевозможных заграждений, препятствующих передвижению транспорта, в том числе различных пенообразующих веществ, непереносимых запахов и звуков, не говоря о традиционных видах оружия, а также космических средств.

Особое место отводится **информационно-психологическому противоборству**. Ставится задача несиловыми методами добиться существенного ослабления военного потенциала противника.

Понятие «информационно-психологическое противоборство» очень ёмкое. Это и достижение внезапности нападения, и введение противника в заблуждение, и деморализация населения, личного состава вооруженных сил, и завоевание информационного превосходства, и подавление информационной системы, и оперативная маскировка. Информационная борьба не новый способ косвенного воздействия на противника. Запугивание, обман, подкуп, угрозы, шантаж, стремление направить его по ложному пути и таким образом управлять поведением в той или иной форме применялось с незапамятных времен.

Проведение информационно-психологических операций становится неотъемлемой составной частью военных действий. На стратегическом уровне их планируется осуществлять задолго до начала вторжения в форме тайной войны. Ставится задача в мирное время обеспечить скрытый контроль над информационными ресурсами противника, составляющими основу государственного и военного управления. Возможности по подрыву государственных устоев изнутри до начала военных действий возросли за счет широкого использования средств массовой информации. Расчет делается на использование СМИ противника путем их подкупа («Дождь», «Эхо Москвы», «Новая газета»). Считается, что они могут внести раскол в общество, дестабилизировать внутриполитическое положение, ослабить государственные и экономические структуры, активизировать деятельность оппозиционных сил, обострить недовольство населения, добиться развала или дискредитации вооруженных сил и других сило-

вых структур, вызвать недоверие народа к руководству и в итоге обеспечить политическое прикрытие агрессии.

С началом военных действий информационно-психологическое воздействие резко активизируется, на полную мощь начинает работать машина лжи и дезинформации, предпринимаются попытки с помощью внутренней оппозиции до предела обострить национально-этнические, территориальные, экономические и религиозные противоречия, разжечь очаги вооруженных конфликтов. Преследуется цель — создать постоянно действующий фронт борьбы внутри вражеской страны, обстановку политического и экономического хаоса, неуправляемости, обреченности, безысходности. Расчет делается на то, что психика человека наиболее уязвима, воздействуя на нее, можно личную робость превратить в массовую трусость, сомнения — в недоверие, раздражение — в ярость. И если государство не занимается **патриотическим воспитанием** населения, не ведет контрпропаганду, **не имеет четко выраженной национальной идеологии, развал изнутри неизбежен.**

Далеко ходить за примерами не надо. В холодной войне, первый этап которой СССР проиграл, особенно в годы «перестройки», всё так и происходило. В книге «Главный противник: Документы американской внешней политики и стратегии 1945-1950 гг.», которую я составлял и издал в 2006 году отмечается: «Холодная война — это на самом деле настоящая война, в которой на карту поставлено выживание свободного мира», — говорилось в Директиве Совета Национальной безопасности США № 68 от 4 апреля 1950 г. (Главный противник ... , 2006: 451). В других документах говорится о том, что США не ставят перед собой конкретных сроков окончания холодной войны. Главное — победа.

Но холодная война не окончена. Выиграно сражение, целью которого было уничтожение СССР, компрометация идеи коммунизма. Конечная цель и главная выгода (а в этом цель любой войны) — расчленение России как геополитического противника и получение неограниченного доступа к его сырьевым ресурсам.

Вот слова Г. Киссинджера, бывшего Госсекретаря США: «**Новая история с момента падения Берлинской стены** есть не что иное, как завершающий этап «холодной войны», цель которого — расчленение России. И с побежденными особенно церемониться не стоит. Вести себя с ними следует начальственно».

Второй известный и наконец-то упокоившийся геополитик З. Бжезинский обосновывал необходимость расчленения России на три региональных образования: европейское, сибирское и восточное, которые должны составить конфедерацию с весьма неопределенным политическим статусом. Он декларирует: «новый мировой порядок, гегемония США создаются против России, за счет России и на обломках России», полагая, что после падения коммунизма главный враг свободного мира — «традиционное русское православие, замешанное на шовинизме и выражающееся в имперских рефлексках».

И как же они собираются это сделать? Вот выдержки из «Стратегии национальной безопасности США», утвержденной Б. Обамой в феврале 2015 г.

«Более 50% населения нашей планеты — это люди моложе 30-ти лет. Многие тяжким трудом зарабатывают себе на хлеб в странах, где подорвана си-

стема государственного управления. Мы берем на себя инициативу в налаживании отношений с молодежью всего мира, выявляя будущих лидеров в структурах власти, в бизнесе и в гражданском обществе. Затем мы объединяем их и даем те навыки и умения, которые необходимы им, чтобы преуспевать. Мы создаем новые программы обменов между молодыми американцами и молодежью из Африки и Юго-Восточной Азии, основываясь на успехе инициатив типа «Иностранный гость» и «Молодые африканские лидеры» (там же: 45).

По разным поводам, в той или иной интерпретации — всегда враждебной и угрожающей — Россия упоминается в Стратегии 13 раз. Разумеется, ставка делается на молодежь и детей, на новые поколения.

Сознание и душа человека поддаются перекодировке путем изъятия из «социального генома» отдельного человека и нации «порченных» или хороших генов и вживления других — хороших вместо «порченных», или наоборот, плохих вместо хороших.

Если заменять в сознании отдельных индивидов и народа в целом одни ценности на другие, то чрез какое-то время этот народ будет **другим народом**. Если мы будем делать это сами и вполне сознательно, то получим то, что сами же и хотели. Если эта подмена произойдет в результате скрытого, тайного влияния на отдельного человека и народ в целом с чужой стороны согласно целям нашего противника, то «наши» ценности будут заменены на «ненаши», и страна в будущем «вдруг» обнаружит, что в ней живет совсем иной народ, иного склада ума, иного характера. Одним словом, по названию — русский, российский, но не наш народ. Народ с другими ценностями, с другими представлениями о смысле жизни, да и живущий совсем по-иному, думающий о своей жизни на чужой манер, да еще и на другом языке. Ибо плохо знает свою историю, свой родной язык. В. И. Даль, создатель «Толкового словаря живого великорусского языка», говорил: «Ни прозвание, ни вероисповедание, ни самая кровь предков не делают человека принадлежностью той или другой народности... **Кто и на каком языке думает, тот тому народу и принадлежит**».

Учащиеся наших школ всё хуже знают русский язык, русскую литературу, отечественную историю. От 30 и более процентов выпускников наших технических вузов уезжают работать и жить за границу — разве это не знак беды?..

В начале 90-х годов XX в. экономика России была разгромлена, практически уже не функционировала; страна находилась в полной экономической и финансовой зависимости от Запада, в том числе от таких международных финансовых структур, как Международный валютный фонд, Всемирный банк, Европейский банк реконструкции и развития. Каждый новый заем Правительство России выпрашивало у Запада, стоя на коленях. И деньги поступали, но при соблюдении Россией определенных требований.

В определенном смысле Россия находилась во внешнем управлении со стороны США, некоторых западных стран и мирового закулисья, которое определяет правила игры. Было сказано же: «Закрыть» пединституты и профтехучилища. И закрыли почти все. Теперь в России найти руководителей среднего и низшего звена производства (там, где оно есть, это самое производство) труд-

ней, чем выписать из-за границы топ-менеджера. Теперь мы «возрождаем» систему среднего профессионального обучения.

А вот лукавое замечание авторов доклада о «несправедливости и неэффективности экзаменационной системы»... Авторы не сказали о том, что надо сделать, чтобы эта система стала «справедливой и эффективной». Знали, но в докладе не сказали. Шепнули «на ушко» кому надо. Так пришли в российское образование идеи Единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Что, например, крылось за рекомендацией введения «минимальных стандартов гражданственности» скрывалась и другая: «Откажитесь от воспитания новых поколений!» И что? Отказались: в 1992 году воспитательная функция была изъята из закона «Об образовании РФ», из школ и вузов; воспитатели оказались без работы, бросились искать другие способы самопрокорма. Так продолжалось около пяти лет, пока не пришло озарение: с исчезновением воспитания в России исчезло и образование, а осталось **только обучение**. В 1999 г. новый министр образования РФ В. М. Филиппов выступил в «Российской газете» со статьей «Не хочу быть министром обучения!»

В 1995 г. под моим руководством был подготовлен доклад Комитета РФ по делам молодежи Правительству России, в котором мы доказывали ошибочность изъятия воспитательной функции из школ и вузов. Доклад наш на очном обсуждении Правительство РФ признало «очернительским», запретив рассылку в регионы. Однако через пять лет воспитательную функцию вернули в школы и вузы, признав ее изъятие ошибкой. Между тем кадры воспитателей, знания и опыт в этой области были утрачены. Несколько лет школьники и студенты были лишены наставников, в которых так нуждаются становящиеся ум и душа... Огромный вред нанесла России эта «рекомендация». В 2001 году воспитание снова изъяли. Теперь вот вернули в школы...

На момент выхода доклада Всемирного банка «Россия: образование в переходный период» в нашей стране были тысячи профтехучилищ.

Ну а как вам рекомендация Всемирного банка «не повышать долю расходов на высшее и среднее образование в общем объеме ВВП»? Это было убийственное предложение, но оно было принято, и практически все 1990-е годы образование финансировалось по остаточному принципу: копейки — на зарплату преподавателям и жалкие гроши — на развитие. В итоге материально-техническая и учебная база учебных заведений пришла в полный упадок. Она стала развиваться лишь с приходом на пост главы государства В. В. Путина, когда расходы на образование начали расти.

В последние годы «сверху» стали поступать вдохновляющие сигналы: Указы Президента — Стратегии, Доктрины, постановления Правительства. Я изучил каждый документ. Все они прозвучали для меня как один тревожный сигнал: «Отечество в опасности!»

29 ноября 2014 г. распоряжением Правительства Российской Федерации № 2403-р утверждены «Основы **государственной молодежной политики** Российской Федерации на период до 2025 года». В этом документе «государственная молодежная политика определена как **направление** деятельности Россий-

ской Федерации, от которой зависят глобальная конкурентоспособность, **национальная безопасность страны...**»

29 мая 2015 г. Распоряжением Правительства РФ № 996-р утверждена «Стратегия развития **воспитания** в Российской Федерации на период до 2025 года», «основной задачей которой определено развитие **высоконравственной личности**, разделяющей российские **традиционные духовные ценности**, обладающей актуальными знаниями и умениями, готовой к мирному созиданию и **защите Родины**».

30 декабря 2015 г. Правительство РФ приняло Постановление № 1493 о государственной программе «**Патриотическое** воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».

31 декабря 2015 г. Указом Президента Российской Федерации № 683 утверждена Стратегия **национальной безопасности России**, которая «является базовым документом стратегического планирования, определяющим национальные интересы и стратегические национальные приоритеты РФ, цели, задачи и меры в области внутренней и внешней политики, направленные на укрепление **национальной безопасности РФ** и обеспечение устойчивого развития страны на долгосрочную перспективу». В Стратегии, в частности, говорится о «создании системы духовно-нравственного и патриотического воспитания граждан, внедрение принципов духовно-нравственного развития в систему образования, **молодежную и национальную политику...**» (с. 30).

5 декабря 2016 г. Указом Президента РФ № 646 утверждена Доктрина **информационной безопасности РФ**, в которой говорится, что главным объектом информационного воздействия наших противников являются дети и молодежь России.

19 августа 2016 г. отправлен в отставку министр Минобрнауки РФ Д. С. Ливанов. В тот же день министром Министерства образования и науки РФ утверждена Ольга Юрьевна Васильева. В связи с этим несколько радостей.

Во-первых, министром образования и науки стал **гуманитарий**. Наконец-то! До этого, говоря словами поэта А. Вознесенского, на этом посту только «физики» были в почете, а «лирики» находились в загоне, что далеко не лучшим образом сказывалось на развитии системы отечественного образования. Во-вторых, О. Ю. Васильева сама говорит о необходимости возвращения в действующую систему обучения **воспитания**.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Главный противник: Документы американской внешней политики и стратегии 1945-1950 гг. (2006) : пер с англ. / сост. и авт. вступит. ст. И. М. Ильинский. М.: Издательство Московского гуманитарного университета.

Ильинский, И. М. (2010) Образование в целях оглупления // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 3–30.

Национальная доктрина России (проблемы и приоритеты) (1994). М.: Агентство «Обозреватель». 501 с.

Ильинский Игорь Михайлович — доктор философских наук, профессор, ректор Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-78-78. Эл. адрес: iilinskiy@mosgu.ru

Формирование ответственной личности — приоритетная задача системы образования и воспитания в XXI веке¹

К. К. Колин

*Институт проблем информатики Федерального исследовательского центра
«Информатика и управление» РАН*

В статье рассматривается проблема формирования ответственной личности в системе образования и воспитания нового поколения. Показано, что в современных условиях нарастания глобального кризиса цивилизации эта проблема является исключительно актуальной и объективно выдвигается на первый план.

Ключевые слова: глобальная безопасность; кризис цивилизации; образование и воспитание; ответственность личности

Актуальность проблемы. Нравственное воспитание всегда являлось одной из важнейших целей образования. Воспитание представляет собой *духовное образование*, в то время как обучение является лишь интеллектуальным образованием, т. е. средством развития интеллекта, а не духовности человека. Хорошо известно, что интеллектуально развитый человек не всегда является человеком воспитанным, т. е. духовно образованным. В то же время, воспитанность — это неотъемлемое качество подлинно интеллигентного человека.

В настоящее время нравственное воспитание представляет собой одну из *критически важнейших проблем современности*. В ближайшие годы значение нравственного воспитания для будущего человечества будет существенным образом возрастать. При этом особую значимость приобретает проблема *воспитания ответственной личности*. Основные аргументы в пользу этого утверждения состоят в следующем.

1. В последние десятилетия проблема воспитания в образовательных системах западного типа все больше уходит на задний план. Ее вытесняют прагматические аспекты обучения, имеющие целью подготовку квалифицированных и рационально мыслящих специалистов, способных успешно адаптироваться в условиях рыночной экономики (Колин, 1997а).

К сожалению, это явление стало в последние годы характерным и для российской системы образования. Скорее всего, это результат вытеснения из системы образования гуманистической идеологии, замены которой пока не найдено.

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РНФ (проект 17-18-01326).

Последствия разрушения системы воспитательной работы системе образования не замедлили сказаться самым негативным образом, что подтверждается результатами социологических опросов. Сегодня в мире уже выросло целое поколение людей, не имеющих четких духовных ориентиров и нравственных ограничений для своих поступков и имеющих, главным образом, потребительскую ориентацию своего сознания.

Эта ситуация чрезвычайно опасна, так как она свидетельствует об общей *духовной деградации общества*. Этому, в частности, способствует снижение социального статуса преподавателя и престижа педагогической деятельности в современном обществе, которое наблюдается во многих странах.

К сожалению, эта опасность еще должным образом не осознана и не воспринимается в качестве серьезной глобальной проблемы, которую следовало бы обсуждать не только на государственном уровне, но также и на уровне Совета Безопасности ООН.

2. История последних десятилетий свидетельствует об усилении международных, территориальных и региональных конфликтов, религиозного фанатизма и международного терроризма. По существу, идет необъявленная третья мировая война, очаги которой не затухают практически на всех континентах нашей планеты. В XXI веке следует ожидать дальнейшего усиления этого процесса, в связи с продолжающимся ростом численности населения, истощением природных ресурсов и дальнейшей деморализации общества.

Это очень опасно, если учесть большое количество оружия массового поражения, которое накоплено человечеством и может быть применено безответственными политиками, а также фанатичными и безнравственными людьми, не имеющими моральных ограничений для своих поступков. Наглядными примерами здесь являются террористические акты в Западной Европе, а также непрекращающиеся военные действия в странах Ближнего Востока.

Казалось бы, они должны заставить человечество пересмотреть свое отношение к проблемам морали и нравственного воспитания людей. Однако мы видим, что этого не происходит. Наш мир становится все более опасным, и некоторые политические лидеры своим безответственным поведением эту опасность еще более усиливают.

3. В ближайшие десятилетия следует ожидать целого ряда новых крупных открытий в науке, которые станут основой для создания высокоэффективных технологий будущего. Прежде всего, это касается генетики, физики, общей физиологии, теории информации. Ожидается, что эти достижения откроют человеку путь к познанию природы живого, к новым источникам энергии и, возможно, к тайнам человеческого мозга, сознания и подсознания (Колин, 2011).

В результате этого технологическое могущество человека неизмеримо возрастет, что при нынешнем уровне нравственности общества представляется чрезвычайно опасным. История показывает, что все крупные достижения науки человек всегда использовал для разрушения природы и уничтожения себе подобных. Противостоять этому могут только высокие нравственные принципы и моральные ограничения, которые должны воспитываться у людей с детства и

активно поддерживаться социальными институтами общества в течение всей жизни человека.

Религия, к сожалению, является здесь слабым помощником, так как ее влияние в современном рационально ориентированном обществе явно недостаточно и не соответствует масштабам и значимости существующих глобальных проблем. Поэтому в деле нравственного воспитания нужна *целенаправленная государственная политика*, проводимая в жизнь через систему образования и активно поддерживаемая всеми средствами культуры и массовой информации современного общества.

Таким образом, проблема нравственного воспитания уже сегодня напрямую связана с проблемами национальной и глобальной безопасности, и поэтому она должна постоянно находиться в центре внимания общества.

Формирование ответственной личности как комплексная проблема.

Анализ показывает, что формирование ответственной личности представляет собой достаточно сложную и комплексную проблему, для решения которой необходимо использовать потенциал не только системы образования, но и других институтов современного общества — семьи, культуры, средств массовой информации, трудовых коллективов.

Структура этой проблемы в укрупненном виде ниже представлена в виде таблицы, в которой для каждой сферы ответственности определены наиболее важные необходимые качества личности. Их анализ показывает, что доминирующими являются *этические и культурологические качества* человека, а во все не его профессиональные знания, деловая активность или же интеллект. Поэтому на формирование именно этических качеств личности и должно быть в настоящее время направлено основное внимание общества (Печечи, 1980).

Исследования показывают, что альтернативы нравственному императиву жизнедеятельности общества сегодня не существует. Поэтому для решения проблем нравственного воспитания нужны объединенные усилия всех гуманитарных институтов общества. В этом плане может оказаться полезным уже проверенный многолетней практикой опыт воспитательных систем ряда восточных стран, в том числе — опыт японской системы нравственного воспитания людей в процессе получения ими образования.

Таб. 1. Структура проблемы формирования ответственной личности

Сферы ответственности	Необходимые качества личности
Страна и планета	Гражданская ответственность, патриотизм. Глобальная этика, экологическая культура, экологический императив.
Коллектив и общество	Честь, порядочность, отзывчивость, чувство долга. Толерантность, корпоративная этика.
Семья	Семейный долг, забота о близких людях, стариках и детях, семейная культура
Человек	Психологическое и физическое здоровье. Интеллигентность и нравственность.

Принципиальное отличие японской системы образования от образовательных систем других стран и, в особенности, стран Запада, заключается в том, что главной целью общего образования в Японии считается воспитание *гражданской ответственности* учащихся и развития у них интереса к обучению (Боярчук, 1996). При этом, получение базовых знаний и формирование практических навыков и умений в системе образования рассматриваются как менее приоритетные.

Ответственность политических лидеров и глобальная безопасность. Исследования показывают (Колин, 2017), что в настоящее время в числе наиболее важных проблем развития цивилизации в XXI веке на первый план выдвинулся комплекс проблем обеспечения глобальной безопасности. В последние годы эти проблемы существенным образом обостряются и становятся приоритетными, отодвигая на второй план все другие проблемы развития современной цивилизации. Почему это происходит? Здесь необходимо указать на синергетический эффект, который обусловлен нарастанием сразу нескольких глобальных процессов:

1. Усиливается *геополитическая напряженность* между странами Востока и Запада одновременно в нескольких регионах мира: на Ближнем Востоке, на Украине, в Восточной и Западной Европе, на Корейском полуострове. Причиной этого является агрессивная геополитика США и их союзников в странах Запада, а также расширение сферы деятельности НАТО на Восток, к границам России (Кошкин, 2015). Уровень этой напряженности сегодня очень высок и может стать причиной новой мировой войны с применением оружия массового поражения.

2. Нарастает комплекс *экологических и биосферных угроз* глобального характера, обусловленных все более масштабной техногенной деятельностью человека (Колин, 2014а). Результатом этой деятельности становится разрушение многих жизненно важных экосистем нашей планеты, а также изменение ее глобального климата. Деструктивные процессы наблюдаются и в мировом океане.

3. В *демографической сфере* общества также происходят серьезные и достаточно быстрые перемены, обусловленные ростом общей численности населения, особенно в странах Азии и Африки, которые сегодня являются наименее развитыми и имеют низкий уровень образования. Потоки мигрантов из этих стран, хлынувшие в Европу, служат дополнительным фактором повышения уровня социальной напряженности в этом важнейшем регионе мира.

4. Исследователи отмечают быстрое нарастание негативных тенденций в *гуманитарной сфере* общества, связанных с деградацией базовых духовных ценностей (Колин, 2010а), потребительской ориентацией общественного сознания, утратой многих достижений мировой культуры, которая сегодня переживает системный кризис (Колин, 2014б).

В настоящее время на первый план выдвинулась *опасность новой мировой войны*, которая ранее не оценивалась с такой высокой степенью вероятности, как сегодня. По оценкам специалистов, это уже не глобальная угроза, а *реальная военная опасность*, которая, в случае своей практической реализации, приведет не только к полному уничтожению человечества, как биологического

вида, но также вызовет и глобальную климатическую катастрофу на нашей планете.

Масштабы и последствия этой катастрофы для биосферы планеты достаточно наглядно и убедительно представлены в статье профессора А. М. Тарко, которая опубликована в 2017 г. в журнале «Стратегические приоритеты» (Тарко, 2017).

Тем не менее, о возможности и даже неизбежности этой войны, на этот раз — с применением оружия массового поражения, сегодня продолжают говорить политические деятели различных стран Запада, прежде всего, в США, Великобритании, Польше, а также в Румынии и на Украине.

Так, например, премьер-министр Великобритании Тереза Мэй, выступая на заседании парламента своей страны, на котором обсуждалась стратегия национальной безопасности, заявила, что она «не исключает применения ядерного оружия против России» для того, чтобы противостоять ее агрессивной политике. Еще дальше пошел министр обороны Великобритании, который на этом заседании прямо заявил, что он готов нанести по России «превентивный ядерный удар».

Казалось бы, причем здесь Россия, которая находится за тысячи верст от Британских островов и ничем их населению не угрожает? Тем не менее, именно там был недавно снят фильм о возможной войне НАТО с Россией.

Почему это сегодня происходит? Цель понятна — идет активная подготовка общественного сознания, формируется представление о том, что новая мировая война возможна, неизбежна и, может быть, даже необходима для защиты интересов и безопасности стран Запада.

Мало того, в самое последнее время появилась информация о новой программе модернизации ядерного потенциала США. В ней предусмотрена разработка ядерных боеприпасов малой мощности, которые смогут применяться в региональных конфликтах, наряду с обычными боеприпасами.

Разве можно признать ответственными людей, которые разрабатывают такие программы вооружений и планы их практического использования для достижения своих геополитических целей?

При этом, Генеральный секретарь ООН и члены Совета Безопасности ООН ничего для противодействия этим новым угрозам не предпринимают.

Заключение. В последние годы отношение в обществе к проблемам образования и воспитания существенным образом изменяется (Колин, 1977-2). Сегодня эти проблемы обсуждаются не только среди ученых и педагогов, но также в сфере бизнеса, геополитики, национальной и международной безопасности. При этом система образования начинает осознаваться в обществе уже не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития той или иной страны, но также и как *стратегический фактор выживания цивилизации*, преодоления ее глобального экологического и духовного кризиса (Колин, 2010б).

Исследования показывают, что основные ответы на вызовы XXI века может дать именно система образования, которая в ближайшие годы должна быть существенно реформирована на основе новой образовательной парадигмы,

адекватной изменившимся условиям существования человечества, а также реалиям научно-технического и социального развития.

Глобальная информационно-технологическая революция и последние достижения фундаментальной науки дают человечеству шанс для решения самой главной проблемы современности — *проблемы выживания человечества*. Однако для того, чтобы воспользоваться этой возможностью, международному сообществу необходимо объединить свои усилия для решения этой глобальной проблемы современности.

При этом, необходимо понимать, что лишь нравственное воспитание может дать людям надежду на сравнительно безопасное будущее. Вспомним слова Иммануила Канта: «Есть только две вещи, которым я не перестаю удивляться: звездное небо над головой и моральный закон во мне». Моральный закон — это воспитанное с детства представление о том, что есть поступки, которые человек не имеет права совершать ни при каких обстоятельствах.

Только нравственный императив может стать реальной гарантией безопасности дальнейшего развития человечества: никакие юридические и технические средства здесь не помогут.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Боярчук Ю. В. (1996) Образовательная школа современной Японии. Пушкино: МГПУ. 144 с.

Колин К. К. (2017) Глобальная безопасность: новые приоритеты комплексной проблемы развития цивилизации в XXI веке. // Цивилизация знаний: российские реалии. XVIII Международная научная конференция (Москва, 21-22 апреля 2017 г.). Часть 1. М.: РосНОУ. С. 26-40.

Колин К. К. (2014а) Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI веке // Стратегические приоритеты. № 1. С. 6-30.

Колин К. К. (2000б) Вызовы XXI века и проблемы образования. Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 53 с.

Колин К. К. (2010а) Духовная культура общества как стратегический фактор обеспечения национальной и международной безопасности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, № 1. С. 27-45.

Колин К.К. (1997а) Информационное общество и проблема образования // Информационное общество, № 2. С. 2-10.

Колин К. К. (2011) Информационная антропология: поколение NEXТ и новая угроза расслоения человечества в информационном обществе // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств, № 4. С. 32-36.

Колин К. К. (2010б) Качество жизни в информационном обществе // Человек и труд, № 1. С. 39-43.

Колин К. К. (1997б) На пути к новой системе образования. М.: Российская академия естественных наук, М. 31 с.

Колин К. К. (2014б) Системный кризис культуры: структура и содержание проблемы // Стратегические приоритеты, № 3. С. 6-27.

Кошкин Р. П. (2015) Россия и мир: новые приоритеты геополитики. М.: Изд-во Стратегические приоритеты. 234 с.

Печчеи А. (1980) Человеческие качества. М.: Прогресс. 302 с.

Тарко А. М. (2017). Моделирование последствий ядерной войны как стратегический фактор сдерживания потенциальных агрессоров // Стратегические приоритеты. № 4.

Колин Константин Константинович — доктор технических наук, профессор, главный научный сотрудник Института проблем информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук. Тел.: +7 (495) 306-42-31. Эл. адрес: kolinkk@mail.ru

Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи

В. А. Ситаров

Московский гуманитарный университет

В статье представлен анализ современных ценностных ориентиров, к которым важно приобщать современную молодежь России в целях воспитания.

Ключевые слова: воспитание; молодежь; ценности; ценностные ориентиры

Ценности — это выработанные самой историей ориентиры и приоритеты внутреннего обустройства общества, они обеспечивают его устойчивость и единство, преемственность, связь времен и возможность движения в будущее. Таким образом, ценности выступают несущими конструкциями любого общества, составляя основу менталитета входящих в него членов, и в своей совокупно передаточной организации образуют процесс, который называется традицией. Сегодня, по мнению ученых, мы живем в эпоху без ценностей. В условиях спланированного абсурда, постмодернистского хаоса происходит глобальный распад традиционной социокультурной конструкции цивилизации. Нарастающая неосознанность происходящего препятствует движению общества вперед, поскольку сознание и культура оказываются опрокинутыми в сегодняшний день и будущее уже остается за гранью рефлексии. Для большей массы людей будущее как никогда прежде не представляется таким пугающим, неопределенным, а ощущение далекого (но достижимого) светлого будущего сменилось разочарованием и ощущением беспросветного настоящего, не дающего покоя и надежды на завтрашний день.

В условиях нарастающей неопределенности молодое поколение ищет свой путь построения жизни. Во все времена система воспитания объясняла им суть происходящего, передавал опыт решения проблем, открывал пути развития. Однако, сегодня воспитательные институты, не могут дать убедительные и привлекательные примеры для жизни молодежи. Вот почему, пытаюсь найти для себя нужные ответы, сегодняшняя молодежь массово уходит в параллель-

ный мир информационных технологий и социальных сетей, становясь легкой добычей для различного рода асоциальных проектов.

Осмысливая происходящие процессы, многие видные ученые и мыслители приходят к заключению, что в современном мире все имеет свою цену, но ничего не имеет ценности. Люди перестали мыслить вечными категориями, предпочитая различного рода условности и договоренности, долговременным обязательствам и ответственности. Цивилизация достигла предела, поскольку человек и общество без ценностей жить не могут, они обречены на вымирание, поскольку под ударом оказались традиционные ценности семьи, брака, Родины, Бога, любви, добра, правды и др.

В связи с отмеченными обстоятельствами, резонно задаться вопросом — почему именно ценности оказываются в эпицентре трансформаций, происходящих в мире? Ответ очевидно заключается в самой природе и значении ценностей для общества и личности, поскольку они отражают проверенные веками и апробированные историей жизненно важные нормы, образцы поведения и мировоззрения этноса, нации, общества в целом.

Нетрудно заключить, что контроль над ценностями дает ключ к контролю над обществом. Тот, кто может управлять ценностями, тот управляет обществом и его членами. И здесь не нужно кого-то завоевывать или поработать, нужно просто подменить ценности, взамен традиционных и привычных своих предложить более привлекательные, но чужие.

Ученые различных отраслей находят веские объяснительные версии происходящим ценностным деформациям на разных уровнях гуманитарной рефлексии.

На геополитическом и геокультурном уровнях происходящее объясняется глобализацией мира, направленной на уничтожение национальных государств, традиционных институтов и стирание суверенитетов. На историческом уровне девальвация традиционных ценностей в мире объясняется распадом советской системы (как мировой антикапиталистической системы), когда весь мир стал капиталистическим и необходимость поддержания «ценностных рамок» прежнего традиционного баланса сил отпала за ненадобностью. На социально-политическом уровне ученые говорят о необъявленной, но методичной и разноплановой психо-исторической войне коллективного запада против нашей страны, направленной на уничтожение духовного кода нации и идентичности подрастающего поколения. На политико-экономическом уровне речь идет об установлении диктатуры транснациональных корпораций и мировой корпоратократии, свертывании института демократии и рыночной экономики, и переходе к новой форме иерархии и системе распределения. На социологическом уровне возникший за последние четверть века ценностный вакуум объясняется сменой моделей общественного устройства, когда модель общества «социального благосостояния» уступила место модели «общества потребления» со всеми вытекающими последствиями. На психолого-педагогическом уровне происходящие изменения связаны с переделкой самого человека, превращение его из носителя культурных ценностей в носителя потребностей с набором необходимых компетенций для обслуживания других и самого себя. На данном уровне

речь идет о проекте дегуманизации личности, направленном на утрату ее способности быть субъектом, поскольку если «вынуть» из человека его ценности, то он становится, как говорил И. Кант, игрушкой в руках внешней причинности, лишается способности принимать самостоятельные решения, превращается в исполнителя чужой воли. Именно на это направлена вся мощь современных западных масс-медиа, СМИ, Интернет-ресурсов, социальных сетей, различных общественных и благотворительных организаций и фондов, всевозможных гуманитарных служб и агентств и пр., ключевая задача которых заключается в изъятии из сознания традиционных ценностей и замена их различного рода потребностями.

В генетическом плане потребности имеют внутренний источник происхождения, отражая состояние нужды в чем-либо феноменологически потребности действуют «здесь и теперь», их внутренняя значимость и побудительная сила постоянно меняется. Личностные ценности имеют внешний источник, отражая коллективный опыт социальной общности, выражают «консервированные» отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы. Таким образом, потребности ситуативны, ценности стабильны.

Важно отметить момент соединения, «встречи» потребностей, способностей человека и отвечающим им ценностей в процессе деятельности, который носит сложный характер и ведет к образованию личностного смысла. Этот смысл во многом обуславливает жизненный путь личности, становится его судьбой. Нужно отметить, что именно через личность возобновляется ценностный поток в культуре. Ценности, попавшие во внутренний мир человека и образуя его личностный смысл, как бы начинают жить новой жизнью. Человек как субъект уже сам транслирует эти ценности в своих поступках и отношениях, наполняя их новым содержанием, которое он придает им как носитель данных ценностей. Тем самым ценности, проникая в личность, продолжают свой ход в культуре, а человек как носитель ценностей остается в истории, преодолевая смерть и продолжая жить в социальной памяти. В обществе потребления этот социокультурный процесс оказывается разорванным, ценности теряют не только свои источники, но и своих носителей.

Почему ценности так важны для воспитания? На базе ценностей общество и государство формулируют социальный заказ для воспитания. Данный заказ содержит желательную модель человека, это идеальный и, как правило, недостижимый образ, но он определяет вектор и содержание воспитательной деятельности. Что происходит в реальной воспитательной практике? Во-первых, современное общество и в первую очередь государство избегают сформулировать его официально, обосновывая это гуманистическими соображениями.

Стройная система воспитания есть следствие достижения общественного согласия и ясного понимания обществом самого себя, своих ценностей. Например, ценности общественного долга, патриотизма и воинской доблести, которые обусловили социальный заказ спартанского общества в виде модели воспитания воина-гражданина.

Социальный заказ для воспитания дает в руки граждан критерии, по которым они могут оценивать адекватность и состоятельность социального строя.

Если в социальном заказе фигурирует одна модель личности, а жизненного успеха в обществе добиваются другие типы, не отвечающие этой модели, то возникает объективная почва для социального недоумения и недовольства. Поэтому социальный заказ для воспитания и его проведение — это еще и определенный риск, и испытание общества на зрелость, но без него нельзя построить прочную и стабильную социальную систему. Чтобы встать на этот путь, нужно четко осознавать свои ценности, ввести их в обиход повседневной жизни.

Во-вторых, современные воспитательные организации не выполняют функции воспитания, поскольку для воспроизводства потребностей в обществе потребления надобность в услугах воспитательных организаций отпадает, потому что существуют более эффективные институты воздействия, и прежде всего, СМИ и различные Интернет-технологии. Завладевая сенсорно-перцептивным аппаратом психической деятельности, современные СМИ и Интернет стали частью человеческого восприятия. Создав видимость объективного отражения реальности, они заслонили собой реальность и создали свою реальность, в которой действуют иные законы и в которую проваливаются сегодня миллионы подключенных пользователей, и прежде всего молодежь. Именно в этом мире происходит сегодня реальное воспитание подрастающих поколений. В этой связи возникает вопрос, — какие ценности формируют СМИ и Интернет у молодежи? Как это происходит в реальной жизни?

Здесь мы переходим к третьему парадоксу современной воспитательной ситуации молодежи, который состоит в том, что важность ценностей признается, но сами эти ценности не передаются, даже самые важные, нравственные ценности. Молодому сознанию внушается мысль о безграничных возможностях информационных технологий для самореализации, особенно в информационных сетях и различных интернет-порталах. Если этот мир накладывает различные ограничения, обязательства, нормы и пр., то информационный мир снимает эти ограничения. Все, что запрещено в реальном мире, разрешено в мире информационном. В интернете спрашивать не с кого, информация и ее источники как правило скрыты, удалены и неперсонифицированы. Соединяясь с современными информационными технологиями, «зона запретного» выпадает из социального контроля и покрывает все общество. Общество и люди научаются жить в патологии, быть ненормальными.

В социальной психологии известен один закон обыденного массового сознания: все то, что попадает на экран и в СМИ означает момент социального признания. Тем самым общество признает нормальность того, что показывается, люди приучиваются к тому, что это норма. В научной литературе и в официальных источниках проводилась идея о замене понятия «воспитание» на понятия «социализация». В последние четверть века, в ходе активного перехода на западные стандарты в образовании, термин социализация получил значительное распространение в педагогической науке и практике. Надо признать, что между данными понятиями есть много общего. В частности, когда речь заходит о воспитании в широком смысле, тогда оно действительно может трактоваться как социализация.

Между тем, когда речь идет о ценностях, т. е. о другом уровне воздействий, который носит целенаправленный, систематический характер, т. е. специально организован обществом, то замена воспитания социализацией представляется не совсем корректной. Дело в том, что примитивная социализация может пройти, не затрагивая ценности, она может проходить на поведенческом уровне, на уровне потребностей, не затрагивая ценностный план. Если человек живет как все, вписан в тренд, то его уже можно считать воспитанным, а усвоение ценностей — это его личное дело. То есть воспитание как социальная система оказывается не нужной.

Таким образом, в последние два с половиной десятилетия ценности выводятся из-под системы воспитания молодых поколений, воспитательные институты атрофируются, а само воспитание сводится к практике адаптивной социализации, которая может проходить, минуя ценностный уровень.

Педагогика — это один из мощных ресурсов и инструментов «мягкой силы», направленной на обеспечение как внутреннего, так и внешнего влияния на умы и сознание. Речь идет о педагогике как целостном корпусе сопряженных наук и гуманитарных технологий формирования человека и социальных групп, обладающих устойчивым мировоззрением, способных отстаивать интересы и ценности родной страны, транслировать и передавать эти ценности другим. После распада СССР под предлогом упразднения коммунистической идеологии была упрощена, а фактически разгромлена уникальная и стройная система педагогического сопровождения образовательной практики и всей сферы работы с детьми и молодежью. Была подорвана система подготовки педагогических кадров (закрывались педагогические вузы, училища и отделения подготовки и т. д.), упразднена целая сеть научных и методических структур (педагогических кафедр, методических объединений, научных Советов и пр.), распущены многие педагогические объединения, общественные организации, внешкольные и досуговые детские и молодежные структуры и т. д. Как результат сегодня мы имеем дело с качественным падением содержания образования, уровня педагогической подготовки и научно-методического обеспечения, и как следствие имеем общее снижение уровня образованности в стране. Школы и вузы наводнили плохие учебники и учебные пособия, примитивные методики подготовки. Приходящее в школу и вузы новое поколение педагогических кадров отличается невысоким интеллектуальным уровнем, неумением работать с детьми и молодежью, вести воспитательную работу, и даже наличием различных психологических отклонений и девиаций. Авторитет современного учителя и преподавателя находится на планке за гранью приличия. Интернет и СМИ пестрят кадрами унижения и побоев педагогов своими учениками.

Следует иметь в виду, что личностная включенность в процесс обучения является базовым компонентом самореализации студентов в образовательном процессе вуза. А личность как самообразующийся в сфере культуры и образования феномен выступает для высшей школы как безусловная ценность.

Наши проведенные исследования показали, что более 50% студентов из 502 человек отмечают личностную значимость обучения в вузе; у них сильно

развит интерес к учебе, вуз рассматривается как основной источник знаний и субъективно значимой информации.

Как выстроить ценностные ориентиры для молодежи? Где взять эти ценностные ориентиры для молодежи? Как мы уже видели, ценности не могут быть придуманы кем-то, их нельзя как-то подготовить, сформулировать, их можно найти и осознать, они уже существуют в культуре как выкристаллизованные историей совокупный опыт жизни многих людей. И именно этот опыт требует вдумчивой и разносторонней рефлексии. Таким образом, ценности нужно искать в социокультурном опыте народа, страны, человечества. В поиске ценностных ориентиров для молодежи нам представляется важным обращаться к таким пластам социокультурного опыта, в которых исторически сосредоточены ведущие смыслы, характерные для любого общества.

Ситаров Вячеслав Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (495) 374-74-59. Эл. адрес: sitarov@mail.ru

Высшее образование: теория и практика воспитания

Я. С. Турбовской

*Институт теории образования и педагогики Российской академии
образования*

В тексте доклада автор представил свое видение проблем современного российского высшего образования, прежде всего с точки зрения теории и практики воспитания.

Ключевые слова: высшее образование; теория воспитания; практика воспитания

Мне неоднократно доводилось, принимая участие в конференциях, проводимых МосГУ, слышать выступления Игоря Михайловича Ильинского. И в этих выступлениях, безотносительно к тому, будут, или не будут все согласны с отстаиваемыми взглядами, не только не было ни привычной дипломатичности, ни, традиционно взвешенной эклектичности, призванной придавать высказываниям характер объективной убедительности, а наоборот — на первое и единственное место — ставилась только личная позиция выступающего.

Естественно, что я не мог не думать, и не искать ответа, почему именно так и в такой логике строятся выступления столь авторитетного в научном сообществе учёного, который не может не осознавать личной ответственности за каждое публично произнесённое слово.

И, не знаю, прав ли я, но в том, что только личная позиция как концентрированная совокупность продуманного, сущностно значимого, с одной стороны, реализует испытываемую потребность донесения до слушателей того, что дорого, и как проявление своего исследовательского и гражданского долга.

с другой — создаёт содержательную основу для объединения усилий единомышленников.

И конечно, именно **позиция** требует полной откровенности, когда речь идёт о проблеме теории и практике воспитания в вузе в столь исторически сложных условиях.

Но в начале — буквально два слова о себе. Многолетний учитель и преподаватель вуза, один из 5 учредителей, среди которых был и Виктор Антонович Садовничий, Академии творческой педагогики, её вице президент, а затем — многолетний президент, председатель совета директоров школ РФ, многолетний исследователь проблем школьного и вузовского воспитания, и методологически фундаментальных основ, с позиций которых они могут продуктивно разрабатываться, автор ряда теорий и технологий, адресованных преподавателю и учителю, руководителям вузов и школ.

Скажу ещё только, что неоднократно пришлось беседовать по ряду проблем, включая и эту, с Владимиром Алексеевичем Зерновым — Председателем Ассоциации ректоров негосударственных вузов, и с самими ректорами, с деятельностью которых, как мне казалось, многое связывалось в развитии высшего образования.

И сказал я всё это о себе, не столько с целью- отстоять в глазах тех, кто меня не знает, своё право на откровенность в обсуждении столь жизненной, по сути, судьбоносной проблемы, такое право имеет каждый, сколько для того, чтобы действительно быть услышанным: *отступить больше некуда, дальше точка невозврата*. И именно в необходимости кардинального изменения государственного отношения к высшему образованию исследовательская суть **моей позиции**.

Так вот — воспитание в вузе, за которое у нас всех душа болит, и не перестаёт болеть в течение многих лет, может быть представлено в виде впечатляюще нарядно одетого человека, но под одеждой которого дряблкое, и настолько лишённое малейших признаков мускульной развитости тело, что не то, что другим показывать — самому смотреть, мягко говоря, ... не очень приятно.

И поэтому, как мне представляется, основная наша беда не в том, что никакой **теории воспитания** в вузе у нас нет, а в том, что её, если так будет продолжаться, и быть не может. И это не избыточное проявление пессимизма. Ведь «теория» — это не что иное, *как научно обоснованная возможность гарантированного достижения поставленной цели*. Причём не об избыточно абстрактной, лишённой необходимой содержательной определённости цели, типа «гармонически или всесторонне развитой личности», когда, с одной стороны, что ни сделаешь — сойдёт, с другой же — настолько неопределённой, что о конечном результате практически осуществляемой деятельности говорить всерьёз не приходится. Из-за чего методологи образования, стремящиеся совместить понятия «цель» и «результат», всё больше увязывают решение столь фундаментально значимых проблем с использованием строгих математических методов.

При этом — нельзя не учитывать, что обсуждаемая проблема воспитания невероятно усложнена исторически трагичными событиями, происшедшими с нашей страной, нашим образованием и, конечно, с тем теоретическим багажом, с позиций которого принимались решения и осуществлялась практическая дея-

тельность во всех структурных звеньях и на всех уровнях системы среднего и высшего образования.

Всё — буквально в одночасье — рухнуло. Что изучать? чему учить? по каким учебникам и программам? Как руководить столь сложной системой образования и куда направлять её развитие? — вопросы, на которые не только не оказалось нужных ответов, но и не могло оказаться.

И мне не забыть яростных споров с министром образования РФ Э. Д. Днепровым, когда в ответ на мой упрек «Что ты делаешь?! Разве ты не понимаешь, что именно эти учителя будут работать ещё 20-30 лет?!», — довелось услышать—«Ты не понимаешь?! Сначала надо всё разрушить! Без этого — что с этими учителями, что с другими — ничего не получится!». «Разрушить!» — было единственной содержательной целью этого преобразователя с таким трудом создаваемой системы отечественного образования.

И действительно, как показало время, ужас этого ответа состоял именно в том, что кроме самого стремления «разрушить» — других целей и не было.

И мне совсем не хочется даже касаться вопроса, как мучительно отечественное образование за эти десятилетия выходило из такой ситуации, каким только не подвергалось реорганизационным, во многом вынужденным, но всегда неэффективным преобразованиям.

И поэтому наше коллективное обсуждение проблемы воспитания в вузе только в той степени сможет сказаться на сложившемся в образовании положении, в какой удастся наметить пути приближения не только к судьбоносному ответу— «что делать?», но и «кому делать?», и «где-то звено, ухватившись за которое, можно вытащить всю цепь?». Потому что и сейчас — какого аспекта ни коснись — проблема.

И ведь речь не только о тех или иных социально недопустимых фактах, типа употребления наркотиков, сексуальной неразборчивости, или публичного — и особенно телевизионного — бесстыдства, но и исторически недопустимых в своей системной разрушительности разрывах между, образно говоря, «отцами и детьми», проявляющихся не только во взаимоотношениях между традиционными ценностями социума и молодёжи, но и во всех формах общественных отношений, включая вуз, школу, и может быть — самое социально значимое — семью.

И я буквально вынужден хоть как-то касаться многих из этих проблем, потому, что с позиции педагога всё происходящее в те годы в государстве воспринималось совсем не так, как это впоследствии официально объяснялось, и продолжает объясняться. И может быть именно этот взгляд хоть в какой-то степени поможет разглядеть за такими понятиями, как «государство» и «общество» не столько ссылку на исторически фатальную неизбежность развала СССР, сколько как стремление ответственных за всё происходящее оправдаться *перед брошенными на произвол судьбы детьми*. Ведь буквально миллионы нами рождённых детей оказались, интеллигентно говоря, предоставленными сами себе. А что это значит, наверное, никому объяснять не надо?!

И может быть это поможет осознать, что хватит прятаться за безграничной неопределённостью и смысловой растяжимостью понятий «государство», «общество», «неизбежность» и т. д., тем, кто за собой оставляет право не только

принимать решения, но и требует от законопослушных граждан их неукоснительного исполнения, «Государство» и «общество» из-за таких ретивых преобразователей не должны походить на человека, нарожавшего детей, но не интересующегося их судьбой и, тем более, бегающего от уплаты алиментов.

Ни один ребёнок не просил его рожать, и то, что мы в XXI веке называем «воспитанием», в сути своей призвано воплощать осознаваемую государством, вузом и семьей ответственность за каждого из них, в противном случае о «воспитании» говорить не приходится.

При этом, надо учесть, что если в СССР **воспитание** определялось единой идеологией, декларируемой неразрывностью с государственной политикой, коммунистической партией и комсомолом и изначальным признанием их конституционной ответственности не только за эффективную сдачу экзаменов, но и за духовно-нравственное состояние школьников и студентов, то образование, превратившееся в сферу услуг, и обретшее — с невиданным усердием насаждаемые — «болонские ориентиры», превратилось в хаотичное в своей разрушительной противоречивости социальное пространство, в эклектичности которого мы по сей день откровенно, в открытую, не то что системно, а даже поверхностно, не разобрались.

И, насколько я могу судить, всё же такое стремление «разобраться», несмотря ни на что, проявлялось в стенах не только этого вуза, но и ряда других, в которых руководство, педагогические коллективы из всех сил стремились не снимать с себя ответственности за своих студентов и выпускников. Но ведь ложкой, как говорится, моря не вычерпать.

И приходится признать, что дело не столько в по-человечески понятной всем личной осторожности многих, сколько в испытываемой боязни даже думать об этом клубке сложнейших и не поддающихся решению проблем. И, можно полагать, что все раздающиеся призывы, типа «пусть каждый на своём месте», или — «решать проблемы «пошагово, по мере их поступления», или «добиваться повышения эффективности и качества», да вся кургузая логика «малых дел» продиктованы именно испытываемой боязнью даже публично рассуждать об этих болезненных и не уходящих из нашей жизни проблемах.

И этому есть, как представляется, серьёзное оправдание, суть которого в том, что никакой теории воспитания, повторюсь, вообще, и, тем более, в вузе, у нас нет. И если так и дальше будет продолжаться, то и не будет.

Ведь *«научная теория»*, когда ведётся речь об образовании, не только концептуально обоснованная совокупность взглядов и представлений, основанных на определённых закономерностях, но и *раскрытая совокупность условий, при которых её гипотетическая состоятельность гарантировано воплощается практически*. И, следовательно, во главу решения проблемы *не ставится зависимость от чьей бы то ни было инициативы и творчества*.

И именно это уточняющее дополнение фундаментально значимо, потому что образование вообще, включая, естественно, проблему воспитания в вузе, есть не только определённая совокупность знаний, но и практическая деятельность людей, характеризующаяся необходимостью профессионально гарантированного достижения определённых целей.

Мы же, не имея необходимых обоснований, шли, преимущественно, двумя путями — бездумно копируя и административно насаждая опыт Запада, или изо всех сил цепляясь за остатки прежнего опыта. Но один из них — изначально не мог в новых социальных условиях обеспечить требуемого уровня развития образования, другой же — просто обрекал на историческое выпадение из конкурентной соревновательности не только систему Отечественного Образования, но и Россию как влияющее на развитие мира государство.

Мы не учитывали объективно существующих и не знающих исключений закономерностей, с одной стороны, определяющих развитие любого объекта реальной действительности, с другой — своеобразия их проявления в каждом из этих объектов.

Так, игнорируя принцип историзма, с позиций которого каждый объект, в данном случае «образование», *проходит и не может не проходить* определённые этапы своего развития, мы, по сути, лишаем себя возможности не то, что решать его актуальные проблемы, а даже адекватно рассуждать о них.

И если «образование» изначально всецело определялось потребностями и логикой воспитания как фундаментальной необходимостью выживания, а затем уже — логикой социализации, требующей формирования готовности жить в усложняющихся **неприродных условиях**, и, наконец, логикой, которой мы и сейчас руководствуемся, целенаправленной подготовки необходимых кадров, то в XXI веке ситуация коренным образом изменилась. Образование из средства, используемого для удовлетворения запросов социума, объективно претворилось в основной энергетически неистощимый источник его исторически востребованного конкурентоспособного развития.

И недопустимо низкий уровень КПД логики, определяющий наше нынешнее отношение к образованию и понимаемой сущности его социальной предназначенности, проявляющийся в бесконечных и нереализуемых призывах «повышать эффективность качество», самое убедительное в своей неопровержимости доказательство.

Но мы, занятые борьбой, в конечном итоге приведшей к развалу исторически беспрецедентного государства, с одной стороны, созданного для воплощения социальных чаяний человечества, с другой — поставившего достижение идеологических целей несопоставимо выше того, ради кого, казалось бы, эти цели выдвигались — конкретного человека, но истины ради, пытавшегося и сумевшего не только создать перед миром образ гуманной России, но и вернуть ей исторически выстраданное звание великой державы, не обратили особого внимания на то, что наука из идеи, высказанной ещё в XVIII веке английским философом Ф. Бэконом, всё явственнее превращалась в **основную производительную силу развития общества**. Что требовало не только декларативных признаний, но и принципиально иного отношения к образованию и его исторически новой предназначенности.

Но именно это — исторически оперативно и вовремя — не было сделано. И отечественное образование как **непрерывный процесс**, не имеющий научно обоснованной стратегии развития, было административно жёстко поставлено

перед необходимостью преобразовываться в соответствие с требованиями «Болонской удавки».

При этом, я считаю нужным подчеркнуть, своё личное уважение к исторически великой Болонской декларации. При чём не только великой, но и бесконечно мудрой. Эта замечательная Декларация никому ничего не навязывает, а только **предоставляет право присоединения**. Но нашим нетерпеливым приверженцам принципа «здесь и сейчас» не до юридических тонкостей. И раз — надо, значит — надо! А то, что фундаментальные основы *отечественного* (в полном историческом смысле слова) **образования**, его культура и отличительные особенности не только не вписываются в эту замечательную декларацию, а диаметрально противоположны ей, особого значения не имело. И я не буду даже касаться огромного множества их взаимоисключающих требований.

В данном контексте принципиально важно другое, отличающее отечественное образование от западного, но из которого неодолимо проистекает всё, что связано с формирующей предназначенностью образования как целенаправленного процесса. И отличие это состоит в том, что отечественное образование парадигмально исходило из приоритетности фундаментального знания, априорно гарантирующего готовность к самостоятельной профессиональной реализации, в то время, как «западное образование», наоборот, во главу угла ставило его практически-прикладную предназначенность.

И если мы и дальше будем стремиться как можно лучше соответствовать требованиям этой замечательной, но не для нас, декларации, если будем удовлетворяться рейтинговыми местами, отводимыми отдельным нашим вузам, то нам исторически не только не оказывать сколько-нибудь существенного влияния на развитие мира, но и, грубо говоря, даже не видеть и не понимать, что в действительности происходит на самой великой сцене человечества, называемой — **ИСТОРИЯ**.

Нужны принципиально новые идеи и решения, способные и призванные обеспечить отечественному образованию исторически востребуемый уровень конкурентоспособности. И у нас есть все основания признать, что одним из возможных вариантов мы располагаем. И как это ни странно, оно не было изначально связано с обсуждаемой нами проблемой воспитания в вузе.

Проводимое в течение ряда лет комплексное исследование проблемы «взаимодействия педагогической науки и образования», в котором непосредственное участие принимала и зав кафедрой МосГУ, профессор Анна Владимировна Костина, позволило не только выявить объективно существующую совокупность причин, без устранения которых невозможно добиться исторически востребованного уровня эффективности процесса взаимодействия между ними, и разработать исходные требования к научной теории, адресованной массовой практике.

Причём, что методологически чрезвычайно значимо, причины, от устранения, которых зависит разработка научной теории воспитания вузе, в свою очередь, порождены исходными управленческими установками, определявшими развитие образования после развала СССР.

История в очередной раз доказала неопровержимость социальной губительности, что к сожалению не учитывается поклонниками радикально-революционных преобразований, отставания общественного сознания от изменившихся общественных отношений. И в результате, вынужденно повторяю, добившиеся кардинальных преобразований в жизни своего народа, решали — и не могли иначе решать — проблему развития отечественного образования на основе личностно усвоенных представлений о традиционной предназначённости высшего профессионального образования.

Чрезвычайно любопытно, что и по сей день, несмотря на прошедшие десятилетия, эти же представления определяюще сказываются на понимании предназначённости высшего образования, как «кузнице» подготовки **сегодня** нужных и **сегодня** востребованных профессиональных кадров. Причём именно это постоянно провозглашаемое от имени государства требование, не только не вызывает в своей несомненной социальной обоснованности никаких сомнений, но и — объективно — препятствует неотложной необходимости осознания и целенаправленного использования формирующих возможностей образования в условиях глобализационной конкурентности. И в очередной раз приходится констатировать возникновение ситуации, когда, как говорится, за деревьями леса не видно.

Ведь если в течение многих лет выдвигаемое требование, несмотря на прилагаемые усилия не выполняется, то нельзя, наверное, не понять, что дело не в недостаточности прилагаемых усилий, а в чём-то другом. Не так ли?

И многолетний анализ позволил выявить, что сложившаяся система управления отечественным образованием, по определению, не то, что не может, а генетически неспособна выполнить столь необходимую государству задачу. Как не может, к примеру, победить в профессиональных автогонках, серийно выпускаемый автомобиль. И от усилий шофёра это не зависит.

И именно управление системой отечественного образования, строящееся на чуждых заимствованных правилах и сколках прежнего опыта, является одной из основных причин, не позволяющих понять историческую недопустимость традиционно-инерционного отношения к образованию — вообще, а высшего — в особенности. И если мы действительно не хотим, но и считаем для России невозможным, продолжать руководствоваться обязательным требованием — «каждый сверчок — знай свой шесток», занимая отводимые ей рейтинговые сотые места, трагически бездумно разделяя свои же школы и вузы на «плохие» и «хорошие», прибегая к сугубо организационным и, как правило, фрагментарным преобразованиям, нам не уклониться от официального признания *системной несостоятельности проявляемого социумом и государством отношения к образованию, ставшему в современных условиях фундаментально неиссякаемым источником социальной энергии и опережающего обеспечения социальных потребностей и запросов, недопустимого с продолжающимся игнорированием фундаментальных особенностей высшего образования как иерархически приоритетного звена в системе отечественного образования, призванного обеспечить необходимый стране уровень конкурентоспособности* (Турбовской, 2012).

И проявляется эта **несостоятельность** на системной совокупности определённых уровней:

- **Гносеологическом**, не учитывающем исторически беспрецедентной роли образования в конкурентоспособном развитии социума;
- **Методологическом**, не исходящем из неразрывной целостности образования. Фраза «образование и воспитание» — изначально бессмысленна: «обучать — значит воспитывать»; и наоборот, «воспитывать — значит обучать», что не исключает бесконечного разнообразия форм практической деятельности, называемой для смыслового акцентирования **«воспитательная работа»**.
- **Дидактическом**, не обеспечивающем необходимой целостности связи между школой и вузом с позиций требований принципа преемственности;
- **Структурно-формирующем**, не исходящем внутри каждого вуза из целевой формирующей профессиональной предназначенности каждого учебного года;
- **Прогностическом**, определяемом несостоятельностью экспертных оценок научной, научно-методической, методической продукции и принимаемых управленческих решений, адресованных системе образования с учётом специфических особенностей её каждого структурного звена.
- **Профессионально-кадровом**, требующем создания системы подготовки для вузов преподавательских и исследовательских кадров.

Но констатация самого факта отсутствия научной теории, с позиции которой высшее образование сможет обеспечить необходимый уровень конкурентоспособности каждого из своих выпускников, чтобы не оставаться очередным декларативным призывом, требует ответа — на какой фундаментальной основе эта цель может быть достигнута. И педагоги-методологи видели решение столь судьбоносной проблемы в использовании для этого методов общей теории прогнозирования.

Усилиями создателя лаборатории прогнозирования ИТИП РАО Э. Г. Костяшкина, а затем Б. С. Гершунского началась углублённая разработка «педагогической прогностики», призванной обеспечить отечественному образованию необходимую поступательность развития. Они исходили из того, что без **педагогической прогностики** опережающая функция педагогической науки, которую она призвана обеспечивать, не реализуема. И только использование методов общей теории прогнозирования может обеспечить выполнение педагогикой своей опережающей функции.

И хотя фундаментальные труды по педагогической прогностике были созданы, и при этом даже положительно восприняты, но, к сожалению, непосредственно на управлении отечественным образованием никак не отразились. И по сути, надежды, возлагаемые на педагогическую прогностику как необходимое **отраслевое знание** не оправдались.

И необходимое этому объяснение, как представляется, в том, что при несомненной продуктивности исходного утверждения о разработке собственно педагогической прогностики **как составной и неотъемлемой части общей теории прогнозирования** недостаточно учтены фундаментальные особенности отечественного образования как объективно существующей данности, требую-

щей использования только ей соответствующих методов. И, как представляется, с позиции этого отмеченного недостатка принципиально иначе должна быть рассмотрена связь между «общей теорией прогнозирования» и «педагогической прогностикой», но и «социумом» и «образованием». Естественно, что и взаимоотношения между этими видами прогнозирования должны рассматриваться также соответственно иначе.

Но, когда изыскиваются пути реального повышения эффективности управления системой отечественного образования на основе педагогической прогностики, то дело, в конечном итоге, не в рефлексивной убедительности выдвигаемых положений, а в их содержательной наполненности и практической воспроизводимости. И, следовательно, сколь угодно убедительные рассуждения о необходимости разработки «педагогической прогностики» состоятельны и продуктивны только в той степени, в какой последняя может сказаться на его функционировании и развитии в реальной действительности.

И если методы общей теории прогнозирования с должной степенью эффективности в образовании «не работают», то, «что должно произойти?» и «что нужно сделать?», чтобы «педагогическая прогностика» существенно изменила ситуацию?

И ответ на эти вопросы, как представляется, в генетически фундаментальных различиях *между общей и отраслевой теориями прогнозирования*. И если общая теория прогнозирования изначально стремится **предположить, предвидеть, предсказать**, каким может быть **БУДУЩЕЕ**, то «педагогическая прогностика» — как целенаправлено, программно и управленчески гарантировано влиять на это **БУДУЩЕЕ**.

И именно поэтому с позиций «педагогической прогностики» образование, не является **линейно пролонгированным настоящим** и, по определению, не должно с ним отождествляться. И не потому, что, оно формально «не должно», а потому что генетически неспособно руководствоваться требованиями принципа «здесь и сейчас».

Нетрудно увидеть, что абитуриент, поступивший в вуз в 2017 г., окончит его только **через 5 лет**.

И если с позиции «общей теории прогнозирования» **будущее образования** зависит от степени теоретической обоснованности **предположений** и **разрабатываемых «сценариев»**, то с позиций «педагогической прогностики» ситуация коренным образом изменяется, ибо речь уже должна вестись не о предсказании или предвосхищении, а прямом и управленчески целенаправленном определяющем влиянии на это самое **будущее**.

И если с позиции общей теории к разрабатываемым прогнозам предъявляются одни критериальные требования, то, когда речь идёт об управлении развитием образования не только по отношению ко всей системе **отечественного** образования, но и каждого её структурного звена и каждого учреждения — **принципиально другие**.

И если с позиции общей теории прогнозирования всё, в конечном итоге, сводится к системной совокупности вариативных предположений, то с

позиции педагогической прогностики, когда речь идёт не о «пожеланиях» и сколь угодно важных «предположениях», а о целенаправленном **управлении развитием образования в ближайшем будущем** — это — единственно и только: **«Так не может не быть!»**

Так, с позиции выдвинутой гипотезы о возможности оказания в процессе образования, вообще, а высшего, в частности, целенаправленного управленческого влияния, ведущего к гарантированному достижению планируемых результатов **в будущем**, возникает диллемная ситуация:

- либо признать её исследовательскую несостоятельность и не отстаивать отличительных особенностей «педагогической прогностики» от «общей теории прогнозирования»,
- либо — **создать** только ей присущие методы и средства, благодаря которым возможность оказания целенаправленного гарантированно — формирующего влияния учебно-воспитательного процесса в будущее **станет реально достижимой**.

Истины ради, надо признать, что от задачи «создать методы и средства», пришлось сразу же отказаться. Умозрительная, сугубо абстрактная рефлексия изначально не приводила и по исследовательскому замыслу не могла привести к нужному решению.

Искомое решение, исходя из его беспрецедентной сложности, виделось только **в выявлении уже наличествующих в образовании как объективной данности потенциальных возможностей** оказания в будущем целенаправленно гарантированного влияния.

И пусть не напрямую, а подспудно, но определённую роль в найденном решении, сыграла идея Л. С. Выготского о зонах ближайшего развития как пространстве не настоящего, а будущего. А точнее — **будущего в настоящем**.

И таким воплощением «будущего в настоящем», как бы уже **«состоявшимся прогнозом того, что будет»** являются издаваемые в настоящем — **учебные планы, учебные программы, учебники, лекционные курсы, рекомендации, принимаемые управленческие решения и т. д., адресованные массовой практике и изначально рассчитанные на ряд лет**.

Но ведь ни один из этих видов создаваемой продукции, как правило, действительно рассчитанной на несколько лет, **не является прогнозом**, а наоборот, изначально требует **прогностической обеспеченности**, без которой, о чём неопровержимо свидетельствует практика, о какой бы то ни было формирующей гарантированности говорить не приходится.

С позиций такой исследовательской логики родилась идея создания и системной разработки **«прогностической составляющей»**, призванной стать **критериальной основой системного обеспечения** каждого документа, адресованных массовой практике. Естественно, с учётом особенностей каждого из них.

В данной статье нет необходимости сколько-нибудь подробно раскрывать каждое из методологических и содержательных требований, образующих в своей системной совокупности искомую. «прогностическую составляющую», тем более, что над этим предстоит ещё потрудиться.

Но представляется необходимым отметить, что требуемая «прогностическая составляющая» будет являться производной от **теории воспитания** в современном вузе, вбирающей в себя всю совокупность выше представленных уровней, от которых зависит исторически востребованная готовность к конкурентной профессиональной соревновательности каждого из вступающих в жизнь его выпускников.

С позиции разрабатываемой теории — каждый из адресованных массовой практике документов является определённым видом **информации**, призванной обеспечить или способствовать достижению программно необходимого результата. И значит — **учебный текст как прогностически формирующая информация** призван стать фундаментальной основой гарантированного достижения в планируемом будущем требуемых и поставленным перед каждым вузом целей.

При этом такой учебно-формирующий текст станет одним из основных факторов решения одной из самых основных задач образования — целенаправленного развития флрмирования субъектности студента.

И, в результате, рассматривая учебную, учебно-методическую и управленческую продукцию как **особую информацию, призванную в будущем оказывать необходимое формирующее влияние**, педагогическое прогнозирование обосновывает необходимость решения триединой задачи:

- Системной разработки каждого из целостной совокупности компонентов «прогностической составляющей», требующей привлечения представителей разных областей научного знания и, естественно, высшего образования в его профессионально вариативном разнообразии

- Комплексного обеспечения востребованного уровня экспертной оценки специалистов как исходно необходимой основы для государственного утверждения прогностической готовности каждого документа, адресуемого массовой практике.

- Создания для вузов системы профильной подготовки и переподготовки преподавательских и исследовательских кадров.

Созданная с этих концептуальных позиций теория, основанная на педагогической прогностике, в сути своей, являющаяся **теорией целенаправленного профессионального формирования личности, готовой к конкурентоспособной творческой самореализации**, отражает неотложную потребность отнестись к высшему образованию как **источнику особой социальной энергии, способной обеспечить целенаправленное формирование системной готовности молодых специалистов к творческой профессиональной и духовно-нравственной самореализации — фундаментальной основы конкурентоспособности государства и общества в условиях глобализации.**

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Турбовской, Я. С. (2012) Взаимодействие педагогической науки и образования как управляемый процесс. М. : Изд. Центр ИЭТ. 276 с.

Турбовской Яков Семенович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией «Философия образования» Института теории обра-

зования и педагогики РАО, президент Академии творческой педагогики. Тел.:
+7 (495) 621-33-74. Эл. адрес: info@instrao.ru

ЦЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Ценности как основа цивилизационной идентичности:

Россия и Европа

А. В. Костина

Московский гуманитарный университет

В статье показано, что специфику каждого государства, позволяющую ему развиваться без конфликтов и внутренних противоречий, составляют ценности. Они образуют фон для выстраивания национально-культурной идентичности. Автор показывает, что ценности России и Европы существенно различаются — но это не выступает как источник конфликтов между ними. Все противоречия, в том числе, ценностные могут быть решены в ситуациях диалога и полилога культур.

Ключевые слова: идентичность; ценности; цивилизация; Россия; Европа

Проблема цивилизационной идентичности сегодня является одной из центральных для России, определяющих вектор ее развития, ее конечные цели, а также стратегию и тактику их достижения. Цивилизация сегодня выступает как основная геополитическая единица, возможно, более значимая, чем национальное государство. Это связано с тем, что в глобальном мире с глобальными процессами в области экономики, политики, науки, технологий, коммуникаций остается специфическим и не поддающимся универсализации то пространство, которое связано с ценностями, смыслами и целями цивилизации.

Так, европейская цивилизация, несмотря на весьма существенные различия культуры и истории образующих ее государств, с распространения Христианства, основывалась на религиозной идентичности и, соответственно, единстве письменного языка, в качестве которого долгое время выступала латынь. Этот факт впервые отчетливо зафиксировал Ф. Петрарка, отмечая близкое родство всех европейских государств. Это родство к XX в. существенно усилилось и, как отметил Э. Гуссерль: «как бы ни были враждебно настроены по отношению друг к другу европейские нации, у них все равно есть внутреннее родство духа, пропитывающее их всех и преодолевающее национальные различия» (Гуссерль, 1995: 302).

Подобное чувство европейского единства, отразившееся в идее европоцентризма, имело под собой реальные основания. Кроме обозначенных выше, таким основанием стала разделяемая всеми европейцами идеология Просвещения, провозглашенные ею демократические ценности и получившая обоснование в трудах представителей немецкой классической идеалистической философии ценность разума. Рационализм — одно из фундаментальных оснований Европейской, а затем — и Атлантической цивилизации, логичным развитием которого выступают инструментализм, операционализм, прагматизм, позитивизм, а также нео- и постпозитивизм. В рамках данной парадигмы ценность разума приобретает инстру-

ментальный характер, рациональная этика развивается — согласно принципу «мелиоризма» — в направлении постепенного улучшения социального организма, а целесообразная деятельность начинает выступать в качестве определяющей стратегии, служащей реализации тактики достижения успеха и признания. Все это становится основой для формирования жизненных стратегий, направленных не на постижения основ бытия, а на отработку методов разрешения проблемных ситуаций, позволяющих наиболее эффективно адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. Основополагающими для евроатлантической цивилизации являются такие ценности, как индивидуальность, социальная успешность, пунктуальности, активность, ориентация на монетарные ценности (Каган, 1997: 147). Представители этого цивилизационного ареала настроены на оптимистическую ориентацию в мире и ориентируются на принцип благополучия.

Идентичность Европейской цивилизации основывалась на единстве культуры, которую сами просветители понимали как европейскую культуру, возводя «во всеобщность ее исключительно европейскую модель» (Межуев, 2001: 35). При этом термин «цивилизация», сформировавшийся к 60-м гг. XVIII в. из прилагательного «цивилизованный», означал исключительно европейскую цивилизацию, трактуемую Дидро и Даламбером в «Энциклопедии» как общество, основанное на началах разума и прогресса. Европейский цивилизационный код в своих аксиологических основаниях обусловлен теми историко-культурными обстоятельствами, в границах которых он сформировался, и потому он рассматривается нами вне оценочных суждений. Однако представляется необходимым отметить, что этот культурный код является принципиально иным по сравнению с тем, который лежит в основаниях Российской цивилизации, он зиждется на иных основаниях. И — соответственно, выступает как основание принципиально иного цивилизационного образования.

Специфика российской цивилизации нашла отражение в работах русских философов-идеалистов, которые рассматривали ее как результат развития духа и, соответственно, как воплощения особенного, специфического, а не всеобщего, универсального. Н. Данилевский связывал полноту реализации замысла каждой из культур не столько с развитием ее рационального элемента (со степенью реализации «разумности» человека), но и с полнотой самоосуществления человека во всей его глубине и цельности, со степенью практического осуществления идеалов «правды, свободы, общественного благоустройства и личного благосостояния» (Данилевский, 1991: 106), с возможностью воплощения личности в ее идеях и идеалах, с соответствием характера культуры и человека области имманентной трансцендентности, к которой относится индивидуальное и неповторимое душевно-духовное ядро личности (Вебер, 1953), с обретением жизнью целостности внутреннего бытия с целостностью внешнего мира, с возможностью обретения человеком смысла исторического существования.

Таким образом, Россия западному рационализму осмысленно противопоставила антирационализм и антисхоластичность, что особенно ярко проявилось в трудах Вл. Соловьева, критиковавшего рационализм как «отвлеченное начало». Сходные идеи высказывали Л. Шестов, Н. Бердяев, П. Флоренский, И. Ильин, намеренно порвавшие с декартовским «Мыслю, следовательно, су-

ществую». Это первая принципиальная особенность русской культуры. Вторая — ее онтологизм, обращенность к проблемам бытия, места человека в мире, его связи с универсумом, гармонии человека с природой и обществом и пути ее достижения. В-третьих — обостренное чувство социальной справедливости, обращенность к вопросам о правде, о новом справедливом обществе, антииндивидуализм, стремление к всеединству.

Ценностное содержание цивилизации является достаточно устойчивым образованием. Тем не менее, динамика ценностей обусловлена изменениями социокультурной составляющей развития цивилизации. И их динамика достаточно четко прослеживается в периоды больших общественных изменений и потрясений. Тем не менее, аксиологическое ядро любой культуры и цивилизации остается в основе своей стабильным, слабо изменяющимся. И те константы, которые, как следует из многочисленных работ рубежа XIX-XX вв., составляли основу русской цивилизации, проявляют себя по-прежнему ярко и в настоящее время.

В конце XX в. исследователи фиксировали, что блок первостепенной важности русской культуры составляют ценности мира, гостеприимства, уважения к старшим, скромности, патриотизма, святости родной земли, и в меньшей степени — богатства и социального лидерства (Каган, 1997: 149). Эти ценности образуют специфические смысловые конфигурации, оказывающиеся наиболее устойчивыми и сохраняющими свое значение: гостеприимство (73), открытость, простота (67), готовность помочь (55), миролюбие (42), религиозность (14) (Каган, 1997: 136).

Конечно, выделение этих ценностей основано на известном огрублении, основанном на определении ведущего и игнорировании частного. Естественно, любая социальная система не может быть социально однородной по ценностным основаниям. Тем более, не может быть ценностно единым такое крупное образование, как цивилизация. Однако принципиально важно, что подобное рассогласование ценностных структур не должно превышать определенного предела — в противном случае, цивилизация может оказаться расколотой изнутри, что значительно ослабит ее иммунитет против экспансии в любой форме ее осуществления. Условие существования любой цивилизации — сохранение ее идентичности.

В завершение хотелось бы подчеркнуть следующее. Определение специфики цивилизационной идентичности России позволяет осознавать причины многих социокультурных явлений и процессов современного мирового развития. Однако — что гораздо значимее — определение собственной цивилизационной идентичности и тех оснований, на которых она зиждется, позволяет правильнее оценить наше прошлое как прошлое великой цивилизации и формировать наши представления о будущем, достойном своей истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вебер, А. (1953). Третий или четвертый человек. О смысле исторического существования. М.

Гуссерль, Э. (1995). Кризис европейского человечества и философия // Культурология. XX век. Антология. М.

Данилевский, Н. Я. (1991). Россия и Европа. М.
Каган, М. С. (1997). Философская теория ценности. СПб.
Межуев, В. М. (2001). Как возможна философия культуры? // От философии жизни к философии культуры. Сб. статей. СПб.

Костина Анна Владимировна — доктор философских наук, доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и политологии, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-61-81. Эл. адрес: Anna_Kostina@inbox.ru

Россия в диалоге с Европой

В. М. Межуев

Институт философии Российской академии наук

В статье представляются размышления автора об особенностях русской общественно-политической и философской мысли, в которых ставилась задача осознания цивилизационной идентичности России посредством сравнения России с Европой.

Ключевые слова: Россия; Европа; русская философия; цивилизация; цивилизационная идентичность

Под диалогом России с Европой мы понимаем не историю ее хозяйственно-экономических, дипломатических, политических, военных, культурных и пр. связей и отношений со странами европейского континента, а то направление в развитии русской общественно-политической и философской мысли, которое ставило перед собой задачу осознания цивилизационной идентичности России, ее особого места в мировой истории. Решалась эта задача посредством, прежде всего, сравнения России с Европой, установления существующего между ними различия и сходства (различия в сходстве или сходства в различии), тогда как отрицание чего-то одного — различия или сходства — сделало бы такой диалог невозможным. Кто не видит между собой и другими ничего общего или, наоборот, никак не отличает себя от других, в диалог не вступает. Сам факт существования диалога свидетельствует о наличии сторон, которые при всем различии между собой обладают одновременно чертами сходства и подобия.

Почему-то Европа, а не какая-то другая часть света, интересовала Россию больше всего. Интерес этот не объяснишь одной лишь несхожестью Европы с Россией (как будто другие части света более схожи с ней). В мире есть много стран, которые, даже вступая на путь модернизации, не проявляют особого беспокойства по поводу того, как они выглядят на фоне Европы, похожи или не похожи на нее. Для России же этот вопрос почему-то всегда был основным: она судила о себе, глядя прежде всего в сторону Европы, сравнивая себя с ней. Но чтобы сравнивать себя с Европой, даже в пользу последней,

надо в каком-то смысле уже быть Европой, осознавать свое родство с ней. Диалог России с Европой и рождался из потребности ответить на вопрос, какова степень этого родства (родства, разумеется, культурного), кто она Европе — мать, дочь, сестра или более отдаленный родственник.

И сейчас с этим вопросом не все ясно. Многие отвергают факт такого родства. Для них необходимость диалога России с Европой, если исключить из него ведущиеся «на высшем уровне» дипломатические переговоры, которые всегда имели место в истории, не столь очевидна, как для тех, кто думает иначе. Если, по мнению первых, Европе и России нечего сказать друг другу, каждая из них идет своим особым путем, то вторые исходят из прямо обратного предположения: Россия без Европы — еще не вся Россия, как и Европа без России — не вся Европа.

Когда начался этот диалог? Очевидно, в России он мог вестись лишь достаточно образованными людьми, знакомыми с западными понятиями и идеями. В России такие люди впервые появились лишь в XVIII в. — в век русского Просвещения, в эпоху Петра и Екатерины. А что было до этого? В «Очерках по истории русской культуры» П. Н. Милюков делит историю русского общественного самосознания на три периода. В первый — начальный — период, который Милюков называет органическим, общественное сознание занято преимущественно усвоением националистических представлений и идеалов, возвеличивающих все свое в противоположность чужому, т. е. «развивается в форме контраста русской национальности с окружающими ее народностями» (Милюков, 1995: 17). В плане государственном этот период отмечен политической завоёвования и колонизации новых земель и территорий. Такая политика не допускает в свой адрес никакой критики и самокритики. Постепенно на смену националистическому сознанию приходит сознание критическое, делающее свое — общественные законы и нормы жизненного поведения — предметом критики и сравнения с другими — европейскими в первую очередь — общественными порядками и институтами. Этот период знаменует собой начало европеизации России, ее вхождения в мир европейских народов. Критический (европеистский) период отделен от органического (националистического) переходным (или промежуточным) периодом, в котором элементы националистического и критического сознания временно сосуществуют друг с другом. Два первых периода (органический и переходный), согласно Милюкову, охватывают промежуток времени от конца XV и до конца XVIII вв. (им посвящен третий том «Очерков»), тогда как последний (критический) включает в себя XIX и XX вв. (посвященный ему четвертый том Милюков не успел написать). Во всяком случае, критическое отношение к российской действительности впервые пробуждается в российском общественном сознании именно в XVIII в. и, прежде всего, под воздействием западных идей.

Подобная схема движения общественного сознания в России в направлении от национализма к европеизму могла принадлежать, конечно, только историку-либералу. В действительности все было гораздо сложнее: линия русского национализма, раз возникнув, сохранилась и даже усилилась в последующий период российской истории, тогда как конфликтующая с ней линия русского европеизма

(или западничества) никогда не одерживала над ней полной и окончательной победы. Так они и конфликтуют до сих пор. Их бесконечные споры друг с другом, будучи, казалось, исключительно внутрироссийским диалогом, явились одновременно и диалогом России с Европой, в котором западники представляли Европу, а русские националисты всех мастей Россию. Содержание этого диалога неоднократно описано и проанализировано в дореволюционной и современной, зарубежной и отечественной литературе, которую здесь невозможно полностью ни обозреть, ни прокомментировать. Попытаемся лишь в общем виде уяснить, что в этом диалоге Россия хотела сказать Европе, что пыталась донести до ее сознания.

Что Россия многими своими чертами отличается от других европейских стран и народов понятно и без диалога. Можно до бесконечности перечислять эти отличия — они очевидны при любом эмпирическом сравнении России с Европой и никогда не были секретом ни для самих русских, ни для иностранцев, приезжавших в Россию или наблюдавших за ней со стороны. Первым и главным своим отличием от всего европейского русские всегда считали свою православную веру, воспринятую ими от Византии, но приобретшими в их сознании характер истинно русской веры. Уже одним этим Россия обособляла себя от католического и протестантского миров с их религиозной и мирской культурами. И в своей богословско-догматической, и в церковно-обрядовой части православие сразу же придало Московской Руси характер внешне и внутренне самодостаточного духовного мира, не нуждавшегося в особом общении с миром Западной Церкви. Подобное общение не только не поощрялось, но в какой-то мере осуждалось, подвергалось обвинениям в отступлении от подлинно христианской веры. Что все христианские вероисповедания суть ответвления от единого религиозного корня, исходят из общей, пусть по-разному трактуемой, религиозной истины, не то чтобы не осознавалось, но не принималось в расчет, не служило доводом в пользу их сближения, примирения и согласия. Даже малейшие попытки отойти от традиционного православного канона в исполнении религиозных обрядов вызывали яростное сопротивление со стороны священнослужителей и мирян, как о том свидетельствует, например, вся история русского старообрядчества. Во всяком случае, Русская Православная Церковь была не самым подходящим местом для диалога с Европой, хотя религиозная тематика в этом диалоге станет впоследствии ведущей.

Более открытой к Европе оказалась царская власть. Петр первый был, действительно, первым, кто увидел в Европе источник новых идей в области промышленности, военного дела, государственного управления, образования и науки. С Петра начинается история модернизации России, которую в какой-то мере можно назвать и историей ее европеизации. Многое в этой истории объясняется интересами Российского государства, которые лежали все же в несколько иной плоскости, чем интересы Церкви. В своей политике государство не могло руководствоваться чувством религиозной нетерпимости ко всему, что исходит из Европы, которая к тому времени уже прошла стадию своей политической и культурной секуляризации. Созданная Петром Империя со столицей в Санкт-Петербурге явилась шагом вперед по пути европеизации если не всей страны, то, по крайней мере, ее высшего слоя — российской власти и

ее ближайшего окружения в лице дворянства. В качестве Империи российское государство превратилось в частичное, хотя, конечно, во многом, поверхностное, подобие просвещенного абсолютизма европейских монархий. При Екатерине II любовный роман русской власти с идеями французского Просвещения достиг высшей точки, чтобы затем — к концу ее царствования — навсегда прерваться под впечатлением от страшных картин Пугачевского бунта и Великой французской революции. Но зерно европейского вольномыслия и свободлюбия было уже брошено в российскую почву и дало быстрые всходы, породив в среде образованных дворян так называемых западников (от Радищева до Чаадаева и Герцена). Они и взяли на себя миссию обличения и критики российских порядков с позиции просветительских (европейских) идей.

Но и это еще не диалог в точном смысле слова. Для него не хватает оппонирующей стороны, поскольку Россия для западников при всей их любви к ней — не более, чем отставшая от Европы страна, не способная ни к чему другому, как только учиться у нее. В лице западников она как бы лишена собственного голоса, доказывая своим существованием только то, чем не надо быть. Главное, в чем западники отказывали России — это в ее праве считаться *современной* страной. Эталонами современности служили для них Англия или Франция (как сейчас США). Быть современным (или модерном) и, значит, принадлежать к Европе, тогда как за ее пределами оказывается все то, что несет на себе печать прошлого, предшествующего современности.

Но ведь и Европа была не столь единодушна в оценке своей современности. Роль главных оппонентов просветителей, на чьих идеях выросла эта современность, получившая название «эпохи модерна», взяли на себя романтики. Их русским подобием и стали ранние славянофилы (Хомяков, братья Киреевские и др.). С их появлением европейский диалог между просветителями и романтиками об отношении к модерну (современности) становится и российским (между западниками и славянофилами). Это не два разных диалога, а один, посвященный одной и той же теме — оценке современности, пришедшей с Новым временем. С подключением России к нему он лишь расширился до масштабов всего христианского мира. Во всяком случае, диалог западников и славянофилов — органическая часть общеевропейского диалога.

Хотелось бы особо подчеркнуть именно эту сторону дела. Россия смогла вступить в диалог с Европой потому, что у русских образованных людей появилось сознание не только отличия России от Европы, но и ее общей с Европой исторической судьбы. Подобное сознание было присуще не только западникам, склонным противопоставлять Россию Европе лишь в плане ее исторической отсталости от нее, но и ранним славянофилам, отрицавшим, подобно романтикам, не вообще Европу, а только ту, которая была дорога просветителям. Просветительскому «проекту модерна» славянофилы противопоставили свой проект устройства земной жизни, который можно назвать «русским проектом модерна», или «другим модерном». Выраженный в нем общественный идеал, получивший чуть позже название «русской идеи», предназначался ими не только для России, но для всей христианской Европы, т. е. заключал в себе некоторое вселенское, общечеловеческое начало. По степени своей *универсальности*, пусть ограни-

ченной рамками христианского мира, славянофильский проект мало чем уступал просветительскому проекту, а диалог между славянофилами и западниками и был диалогом о природе той универсальности, которая должна лечь в основу мировой (не только русской) цивилизации. В этом споре славянофилы не меньшие «европейцы», чем западники, но только на свой лад.

Диалог славянофилов с западниками (а в их лице и с просветительской Европой) был в высшей степени *принципиальным* спором (спором о принципах), ведущимся в границах общего им всем европейского мира, но с разных позиций. Каждая из сторон пыталась по-своему ответить на вопрос, как в границах этого мира люди могут жить в любви и согласии друг с другом, что может стать основой для такого согласия. Свобода для славянофилов — не меньшая ценность, чем для западников, хотя трактуется ими преимущественно в духовно-религиозном смысле. В истории русской мысли славянофилы были первыми, кто сказал, что лежащие в основе европейской цивилизации принципы «отвлеченного разума» недостаточны для достижения подлинной свободы и основанного на ней согласия. Отсюда не следовало отрицания ими всего европейского, которое ведь не сводится целиком к традициям античного рационализма, но включает в себя идущую от первых христиан духовную традицию. К ней, по мнению славянофилов, и следует апеллировать в первую очередь. Короче, ранние славянофилы ценили Европу не за то, за что ценили ее западники. У каждого из них была своя Европа. Какую из них следует считать примером и образцом и стал предметом их спора.

Поднятая ранними славянофилами тема борьбы религиозного духа с «отвлеченными началами» европейской цивилизации, была подхвачена затем выдающимися представителями русской религиозной философии. Что же их устами Россия пыталась сказать Европе? Не только, повторю, что она другая, не похожая на нее, это и без того ясно. Скорее, она хотела призвать Европу к совместной защите духовных (христианских) начал человеческой жизни от обездуховляющего и обезличивающего зла той цивилизации, которая, по их мнению, все больше распространяется по европейскому континенту. Не то, чтобы они были против европейской науки, образования, гражданских прав и свобод (никто из них не защищал крайних проявлений самодержавия или крепостного права), но все это еще не может служить основой общественного миропорядка, надежной гарантией подлинно человеческой жизни. И искать эту гарантию нужно не в каких-то «особых началах» русской жизни, а опять же в «духе» христианства.

Собственно, диалог России с Европой и был разговором о том, какой идеей должен руководствоваться любой народ, если он хочет жить не только «по разуму», но и «по совести», сочетать в своем общественном бытии закон и порядок со свободой каждого. Если Европу в ее развитии вдохновляла идущая из первого Рима идея *цивилизации*, способной объединить все народы мира системой «всеобщего законодательства» с равными для каждого правами и обязанностями (ее потому и называют «римской идеей»), то «русская идея» предлагала положить в основу человеческого общежития принципы христианской морали и церковной общины. Заключенный в ней общественный идеал вос-

производил не гражданские структуры античной республики, а изначальные формы христианской «духовной общины», связующей всех узами братской любви. Идущая из раннего христианства идея ответственности каждого не только за себя, но и за всех — ответственности, разумеется, не юридической, а моральной — легла в основу и «русской идеи», согласно которой, человеку не может чувствовать себя счастливым в мире, где еще так много горя и страданий. Если целью христианина является спасение души, то в ее русском — православном — понимании ни один не спасется, если не спасутся все. Нельзя спастись в одиночку, когда каждый только за себя. Спасение каждого зависит от спасения всех. Этика православия строится не просто на идее справедливости — каждому по делам его (такая справедливость есть и в аду) — а на любви и милосердии ко всем «униженным и оскорбленным».

Но настоящим камнем преткновения в диалоге западников и славянофилов станет отношение к капитализму, все более распространявшемуся по европейскому континенту. В 30-40-е гг. проблемы перехода России к капитализму еще просто не существовало. Свое видение России и жившего в ней народа западники и славянофилы ограничивали в основном миром крестьянства, мечтая лишь о его освобождении от крепостного права. Соответственно и Европа для них — это, прежде всего, просвещенный и политически свободный народ, не терпящий над собой власти деспотов и тиранов. Со второй половины XIX в. внимание русских мыслителей все более привлекает рождающаяся в Европе новая реальность с ее промышленными городами, заводами и фабриками, с бурным развитием науки и техники, с усиливающейся властью финансового капитала и массовой пролетаризацией населения. Уже в 60-х гг. эта реальность станет для них наиболее адекватным воплощением идущей из Европы цивилизации. С этого момента в отношениях между русскими западниками и славянофилами (а, значит, и в отношении России к Европе) наступит совершенно новая фаза.

Пытаясь определиться в своем отношении к рождающемуся капитализму, западники расколются на два враждебных лагеря — либералов и революционных демократов. С оформлением русского либерализма в самостоятельное идейное и политическое образование отношение к нему со стороны славянофилов обретет характер уже не диалога, а непримиримого противостояния. Неприязнь к либеральной идеологии станет общим местом у революционных демократов и славянофилов — во всем остальном непримиримых противников. Именно эта неприязнь обозначит начало постепенного дрейфа тех и других в сторону русского национализма.

Начавшийся когда-то диалог России с Европой предстает сегодня, к сожалению, в виде какого-то предельно обострившегося конфликта между ними. Можно ли перевести наметившееся противостояние обратно в диалог? Диалог означает не любую полемику, а способ общения, позволяющий увидеть в противоположном мнении определенную долю истины, пусть не исчерпывающую ее целиком. Диалог — не отрицание друг друга, не сживание друг друга со света, а *взаимопонимание*, что требует определенных усилий и терпения. России, как и Европе, не принадлежит вся истина о том, куда движется история. Очевидно, у каждого народа свой путь, но куда он приведет в итоге — к сближению народов

и людей или к их все большему отдалению друг от друга? Этот вопрос и стал когда-то основным в диалоге России с Европой. Пока Россия искала пути сближения с Европой, она успешно развивалась без ущерба для собственной самобытности, но когда она подменяла диалог простым отрицанием всего европейского, ее отбрасывало в состояние, которое можно назвать новой волной варварства.

О том, что сближает, и следует вести диалог. Не о том, что разделяет, а что может объединить. И не только Россию с Европой, но и их обоих со всем остальным миром. В любом случае речь должна идти о совместном вхождении России и Европы в цивилизацию, способную объединить человечество в планетарном масштабе, освободить его от остатков варварства, сталкивающих народы в непримиримой вражде друг к другу. Только осознав свою прямую причастность ко всему человечеству, Россия сможет сохранить себя в качестве самостоятельного и неповторимого в своей самобытности исторического субъекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Милюков П. Н. (1995) Очерки по истории русской культуры : в 3-х т. М. Т. 3. Национализм и европеизм.

Межуев Вадим Михайлович — доктор философских наук, главный научный сотрудник Института философии Российской академии наук. Эл. адрес: rushist@iph.ras.ru

Разность культур как фактор идентичности России: исторический аспект

Э. Ф. Макаревич, О. И. Карпухин

Московский гуманитарный университет

В статье представлены размышления авторов о разнице между материальными культурами России и стран Европы, об особенностях российского капитализма, советской экономики, которые обусловили особенности цивилизационной истории нашей страны и ее взаимоотношения с Западом.

Ключевые слова: идентичность; цивилизационная идентичность; Россия; культурный фактор

В рамках мировой цивилизации индустриальная культура весьма неоднородна. В одних странах она имеет более высокий уровень, в других менее. Причины здесь могут быть как исторического, так и экономического, политического, социального, социально-психологического характера. Если понимать под разностью культур взаимодействие культуры «донора» и культуры «реципиента», то оно во многом определяет идентичность страны.

Россия конца XIX — начала XX в. идентифицируется как страна среднего уровня капитализма, которая по ряду показателей даже превосходила ведущие страны Западной Европы. Например, по энерговооруженности рабочего. В России она составляла 92 л. с. Но в Англии — 153 л. с., а в США на тот же пери-

од — 182 л. с. Если взять США за критерий развития индустриальной культуры, критерий материального, научно-технического прогресса, то разность российской и американской культур в части материальной будет весьма и весьма значительна. Вот лишь некоторые показатели. В 1900 г. в США было зарегистрировано 8 тыс. автомобилей, а в 1913 году — свыше 1 млн автомашин собственного производства (Селигмен, 1976: 265). В России к 1916 г. было построено 450 автомобилей. Американская автомобильная промышленность ориентировалась на массовый автомобиль для народа, она дала толчок интенсивному развитию смежных отраслей промышленности: химической, металлургической, нефтяной, электротехнической, строительству дорог. В середине XIX в. железнодорожные магистрали пересекали США в западном и восточном направлениях. В России сибирская железная дорога была построена в 1903 г. В преддверии первой мировой войны Россия месяц отводила на мобилизацию, в основном по причине слабой пропускной способности железных дорог. В США развитие дорог сопровождалось развитием телеграфа, в 1851 г. в стране было более 50 телеграфных компаний (там же: 133).

К концу первой четверти XX в. телефонная сеть США состояла из 20 млн телефонов (там же: 281). В России же телефонная сеть развита была только в Санкт-Петербурге и Москве. В США в 1918 г. производство самолетов составляло 14 тысяч (там же: 380). В России, по сути, не было авиационной промышленности, за исключением единичных заводов.

Все эти факты свидетельствуют о разном уровне индустриальной культуры, касающейся ее материальной стороны. Пятое место в мире по общему объему промышленного производства, которое занимала Россия, еще не обеспечивало ее первенства в отраслях, развивающихся на основе научно-технических достижений. Россия глубоко отставала в автомобилестроении, моторостроении, авиационной и электротехнической промышленности. Это было одной из причин ее поражения в первой мировой войне. Материальная культура ее противников, Германии прежде всего, была выше.

И здесь важно понятие «разность потенциалов культур». Под потенциалом культуры понимается ее реальное состояние и ее возможности в данном индустриальном обществе. А под разностью отличие потенциалов в разных обществах или в разных регионах внутри одного общества. Разность потенциалов культур всегда создает поле напряженности между обществами, следовательно, между государствами, активно влияет на политику между ними, на идентификацию государств. Причем разность потенциалов культур всегда предполагает определенные взаимоотношения между более развитой культурой и менее. Эти взаимоотношения можно представить, как отношение донора (развитая культура) и реципиента (менее развитая культура). То есть одна культура питает другую. Но как этот процесс осуществляется, каков способ передачи ценностей одной материальной культуры другой? История XVIII–XX вв. подсказывает, что этот процесс ускоряется в преддверии войн и после войн в особенности. Войны Наполеона способствовали развитию капитализма в континентальной Европе, ибо в этом отношении Франция опережала многие европейские страны.

В России ее промышленную и научно-техническую отсталость особенно выявила война 1853-1856 гг., в которой Россия сражалась с союзом Англии и Франции. После нее интенсивно началось перевооружение российской армии, строительство парового флота. Аналогичная картина наблюдалась после русско-японской войны 1904 года, выявившей отсталость русской армии и флота. И тогда тоже была принята послевоенная программа строительства нового современного флота. И опять-таки к первой мировой войне русская армия и флот оснащены были не должным образом.

Война подчеркнула разность материальных культур воюющих стран. Российская промышленность производила оружия и боеприпасов меньше, чем нужно было фронту. Но к 1917 г. промышленность в результате принятых мер сумела удовлетворить потребность армии в оружии и боеприпасах, военное производство выросло в годы войны в 2-3 раза (Сметанин, 1994). Но не столь значительны были успехи России в производстве сложных видов вооружений, требовавших иного уровня промышленной культуры, кадров, системы управления. Не был налажен в нужных масштабах выпуск тяжелых орудий, что было сделано в Германии. Германская дивизия, уступавшая русской по численности (12 батальонов против 16), по огневой мощи в полтора раза превосходила русскую (Яковлев, 1914: 42). К началу войны в России было всего три небольших автомобильных завода, и лишь во время войны началось строительство еще пяти (Сметанин, 1994). Ни перед войной, ни во время ее — в России дальше проектов танков дело не пошло. В Англии же, союзнице России, по сути, к 1917 г. была создана танковая промышленность.

После первой мировой войны, при новом социалистическом общественном строе, перед Советским Союзом встала та же задача, которую на протяжении столетий решала царская Россия — ликвидировать разность материальных, промышленных культур между Востоком и Западом. Причем разность эта была существенная.

Политически задача ликвидации разности военно-промышленных культур была изложена в решениях XIV съезда ВКП(б) (декабрь 1925 г.): "Обеспечить за СССР экономическую самостоятельность, оберегающую СССР от превращения его в придаток капиталистического мирового хозяйства, для чего держать курс на индустриализацию страны, развитие производства средств производства и образование резервов для экономического маневрирования" (КПСС ... , 1974: 73). Для царской России эта задача была постоянно ускользающей. СССР ее начал решать с создания новых отраслей промышленности — автомобильной, танковой, авиационной, моторостроительной, химической, электро- и радиотехнической. С помощью западных фирм и специалистов строились новые заводы, велись конструкторские разработки. Запад выступал в роли донора.

В 1931 г. около 40% американского экспорта промышленного оборудования шло в СССР, в том числе до 58% вывозившихся из США металлообрабатывающих станков, более 77% тракторов. Только для Сталинградского тракторного завода заказы выполняли 70 американских фирм и 100 предприятий (Панов, 1990: 87).

Десятки тысяч советских специалистов обучались работе на новейшей тех-

нике, учились организации современного производства, западным методам проектирования и конструирования, изучали западные технологии. Создание новых промышленных центров на западе России, в центральной ее части и на востоке страны, модернизация старых производств, подготовка кадров специалистов, создание новых проектно-конструкторских организаций позволили к 1941 г. создать новейшие системы оружия, ни в чем не уступающие зарубежным, а в целом ряде случаев превосходящие их. Американский исследователь У. Лакер в своей книге "Россия и Германия наставники Гитлера" пишет, что в индустриальном отношении Советский Союз в 1940 г. был более развитой страной, чем царская Россия в 1914 г. Советская промышленность, продолжает он, была приспособлена к производству военного снаряжения больше, чем индустрия любой другой страны мира (Лакер, 1991: 335).

Советский военно-промышленный потенциал позволил создать новейшие виды вооружений и произвести их значительно больше, чем было произведено аналогичной продукции в Германии или в США. Если в первую мировую войну России противостояли от 1/3 до 1/2 войск центральных держав, но она не смогла добиться решительного успеха, то во вторую мировую войну против Советского Союза было брошено 2/3 — 3/4 вооруженных сил Германии и ее союзников, но все они были разбиты (История Отечества, 1991: 184–185).

В сфере материальной, в частности, военно-промышленной культуры, СССР вышел на мировой уровень и во многом опередил его к 1945 г. Отставание в этом виде культуры было ликвидировано в Советском Союзе за 15 лет, из них 4 года пришлось на войну. А разрыв между материальными культурами Запада (в частности, США) и СССР в 1928 г. оценивался в 50 лет (Лельчук и др., 1989: 208).

Ликвидировать разность военно-промышленных культур (СССР и Запада) за 15 лет — такая задача была поставлена советским руководством как государственная и решена. Подобных примеров мировая цивилизация не знала. Но решена какой ценой? Ибо цена ликвидации разности культур может быть одним из индикаторов цивилизационной идентичности государства.

Следует подчеркнуть, что достижение мирового уровня культуры в военно-промышленной сфере за столь короткий отрезок времени было достигнуто варварскими, антикультурными, антицивилизованными методами. Чтобы обеспечить западную помощь, западную технику, технологию, то есть западную культуру, нужна была валюта. Поэтому продавалось все: нефть, лес, лен, пушнина, хлеб. В 1930 г. за продажу хлеба на Запад было получено 883 млн рублей, за нефтепродукты и лес — 1 млрд. 400 млн рублей, за пушнину и лен — 500 млн рублей. В 1932-1933 гг., когда в стране был голод, а цены на зерно на мировом рынке резко снизились, его продали за рубеж на 389 миллионов рублей. Умирали крестьяне, по различным источникам в те голодные годы умерло от 8 до 4 млн человек, но строительство новых предприятий и производств не прекращалось. Молоху военно-промышленной культуры была принесена в жертву культура духовная — продавались за границу художественные ценности. Только из Эрмитажа были проданы бесценные полотна Боттичелли, Тициана, Ван Дейка, Веласкеса, Рембрандта, Тьеполо, Яна Ван Эйка (Переписка ... , 1989: 395).

В результате коллективизации в течение 1930-х гг. из сельского хозяйства высвободилось 15-20 млн человек, что позволило увеличить численность рабочего класса с 9 до 24 млн человек (Попов, 88). Пришедшие из села люди овладевали новой культурой — промышленной, но процесс овладения был все тот же: варварский. Неукорененность в новой среде, особенно при низком уровне грамотности, вела к тому, что освоение иной культуры они начинали с азов. Тем самым возникла благоприятная почва для явления вождя-учителя, способного в простой доступной форме дать "ученикам" общие ориентиры в их новой жизни (Горинов, 1991: 194).

Цена ликвидации разности культур между Западом и СССР была и в том, что искусственно ограничивалось в тот период развитие других видов культуры, в частности культуры жизнеобеспечения, ориентированной прежде всего на человека. Значительно отставали в своем развитии легкая и пищевая промышленность, шла стагнация аграрного сектора, замерло жилищное строительство. К концу 1920-х гг. 3,5% городов имели канализацию и 41% — водопровод (Козлов, Хлевнюк, 1988: 35). Не сильно изменилась картина и к 1940 г. Что касается деревни, то культура жизни, быта там оставалась удручающей. У. Лакер очень точно заметил в своем исследовании: "Нацистская пропаганда относительно русского "недочеловека" в определенной мере помогла усилить сопротивление немцев. Она отражала также, хотя и в преувеличенной форме, те впечатления, которые остались о России у многих немцев, попавших туда в ходе войны. То, что они увидели, как будто нарочно подтверждало антибольшевистскую пропаганду, которой их кормили много лет. Они увидели жалкую нищету, особенно в русской деревне, общую отсталость, но прежде всего грязь и беспорядок, что для многих немцев представлялось самым верным, а то и просто единственным мерилем культуры. ...Для немцев было загадкой, что в такой стране может возникнуть армия, способная драться упорно и даже со страстью. Этого нельзя было объяснить одним лишь страхом перед кровожадным всемогущим "комиссаром" (Лакер, 1991: 342).

Разность культур в сфере жизнеобеспечения и быта между Западом и СССР в предвоенные годы мало уменьшилась, а в годы войны даже увеличилась. Ибо наращивание материальной военно-промышленной культуры шло в СССР за счет ограбления культуры жизни и быта. В конечном счете это аукнулось через десятилетия, так как политика в этом вопросе мало менялась.

Это явление говорит и о том, что у разных народов, у разных обществ разные приоритеты в культуре. "Если немцы, — пишет тот же У. Лакер, — были озадачены огромным разрывом между русской нищетой и отсталостью, с одной стороны, и советской военной мощью — с другой, то русских в не меньшей степени поразили резкий контраст между немецкой бесчеловечностью и высоким уровнем жизни даже в разрушенной Германии... Немцы и русские серьезно ошиблись в суждениях друг о друге — немцы, полагая, что недостаточные гигиенические навыки свидетельствуют о пороках человеческой природы, а русские, наивно считая, что высокий жизненный уровень гарантирует цивилизованное поведение" (там же: 344).

То есть, с одной стороны, "нищета и мощь", с другой — "благосостояние и

бесчеловечность". Такая схема позволяет выявить основное противоречие, которое объясняет эти состояния. Это противоречие между духовностью и бездуховностью. Борьбой внутри этой связки "духовность-бездуховность" определяется степень развитости духовной культуры. Под ней понимаем не только архетипы, традиции, нравы, обычаи, историю народа, но и процесс целенаправленный — воспитание, влияние на человека, "обработка человека". В СССР, следует признать, вектор этой обработки был все же ориентирован на определенные ценности (коллективизм, справедливость, забота о народном государстве, патриотизм). Духовность советского человека, прежде всего молодого, его самоотверженность и патриотизм оказались выше убеждений человека третьего рейха. А сами средства воспитания, средства "обработки" людей, не уступали по эффективности средствам, культивируемым в третьем рейхе. Но это имело эффект только на определенном отрезке времени, в экстремальной, мобилизационной ситуации. Постоянно эта система работать не могла, ибо нарушалась определенная закономерность: эффективность воздействия на человека зависит от гармоничного соотношения и взаимозависимости видов культур.

Наступил такой период, когда без решения проблем культуры жизнеобеспечения невозможно было решать вопросы наращивания материальной промышленной культуры. И даже соответствующая "обработка" людей в условиях этого увеличивающегося разрыва не давала нужного эффекта.

Таким образом, варварский способ ликвидации разности определенных видов культуры позволяет в сжатые сроки выровнять промышленные культуры разных обществ и народов, но он же, этот способ, закладывает основы нового отставания культур. Ибо варварский способ предполагает возвышение одного вида культуры за счет другого (в нашем случае военно-промышленной за счет культуры жизни и быта, за счет политической культуры), а это бесследно не проходит. Прогресс общества и эффективность влияния на людей возможны лишь при гармоничном, адекватном развитии всех видов культуры, их взаимном влиянии друг на друга и на человека.

После Великой Отечественной войны военно-промышленная гонка в СССР не уменьшилась, она приобрела новые масштабы и качество. За годы войны в передовых промышленных странах мира был совершен определенный прорыв к новым видам техники и технологии. Этот прорыв менял облик материальной, промышленной культуры, облик вооруженных сил. К этим прорывам следует отнести прежде всего создание реактивных самолетов, ракетного оружия, атомной бомбы, электронно-вычислительных систем. Вследствие войны, мобилизации всех ресурсов на обеспечение действий войск, СССР в 1940-1944 гг. практически не занимался прорывными технологиями. А там, где и велись работы, с началом военных действий они были приостановлены. И лишь в последние военные месяцы начали решаться задачи достижения новых технологий, создания техники нового поколения, а по сути, овладения новыми высотами военно-промышленной культуры. И СССР вновь стал догоняющим. Опять все решали средства и время. В сжатые сроки необходимо было овладеть новой культурой.

Работы велись по всем стратегически важным направлениям, по всем видам разработок, уже осуществленных в западных странах. СССР вел широко-

масштабное научно-техническое наступление по всему фронту западных военно-промышленных достижений, по всему фронту западной материальной военно-промышленной культуры. Чтобы в кратчайшие сроки ликвидировать разность отечественной и западной культур в этой сфере, были использованы все средства и возможности. В СССР создавались новые научные организации, институты и КБ, строились новые предприятия, открывались новые производства. Но политическая ситуация в отличие от предвоенной была иная. И западные страны, выступая единым блоком, не горели желанием помочь СССР одолеть новую промышленную высоту, не пытались выступить в роли культуры-«донора». Они предпринимали массу усилий, чтобы сдержать его в этой гонке. Поэтому в отличие от предвоенного времени все новые производства в Советском Союзе создавались самостоятельно без помощи западных специалистов, за исключением использования потенциала побежденной Германии.

Концентрация послевоенных усилий СССР на ракетно-ядерной гонке опять поставила во главу угла вопрос — какой ценой? Ответ был все тот же, что и перед войной — ценой ущемления культуры жизни, ценой страданий миллионов людей. Ликвидация разности культур вновь шла варварскими способами. Прямые потери от голода в СССР в 1947 г. составили около 400 тыс. смертей (Попов, 1994: 82). Речь идет только о случаях, зарегистрированных официальными органами статистики. В действительности погибших от голода было намного больше (там же). По свидетельству заместителя председателя Совмина СССР А. Микояна, на 1 июля 1946 г. общее наличие госрезерва составляло в стране 6 млн тонн зерна. За исключением засушливого 1946 г., когда за январь — июль государство разбросало для помощи населению 3,3 млн тонн зерна, все остальные годы оно располагало значительными остатками его даже накануне нового урожая, постоянно увеличивало неприкосновенный запас (там же). Только в 1947 г., когда последствия засухи сказывались особенно сильно, экспорт зерна за границу вырос в сравнении с предшествующим годом с 0,4 до 2,4 млн тонн, рос он и в последующие годы (там же). Это была одна из главных причин смертности населения.

Культура жизни, культура жизнеобеспечения в СССР в тот период времени (1945-1953 гг.) находилась в зачаточном состоянии по отношению к мировому уровню. Она была задавлена во имя расцвета военно-промышленной культуры. А это уже сказывалось на общественном настроении, на сознании народа. Кроме того, не меньшую роль начинал играть фактор социологической пропаганды. Это понятие принадлежит французскому социологу Жаку Эллюлю. Под ним подразумевается пропаганда образом жизни, вещами, предметами быта. Когда советская многомиллионная армия во время войны познакомилась с образом и культурой жизни в Западной Европе, когда сотни тысяч граждан, угнанных в Германию, вернулись в страну, появилась угроза целостности формируемого мировоззрения людей. В этих условиях не меньшее значение, чем до войны, придавалось "обработке людей", организации пропаганды. Из наиболее масштабных акций здесь следует назвать борьбу с космополитизмом, так называемое "Ленинградское дело", известные Постановления ЦК ВКП(б) по журналам "Октябрь" и "Звезда". Во всю "работала" политика "железного занавеса". Находясь в состоянии конфронтации, холодной войны с СССР, страны Запада

стали искать пути воздействия на мировоззрение советского населения, на систему сложившихся ценностей советских людей. Развитие к тому времени средств массовой информации позволяло взламывать "железный занавес". Именно тогда, в 1947 г. начала вещать на СССР крупнейшая радиостанция "Голос Америки". Западные стратеги психологической войны точно определили звено в советской системе, куда наносились пропагандистские удары. Этим звеном была разность между военно-промышленной культурой и культурой жизни и быта советских людей. Ставилась задача всесторонне показать уровень западной цивилизации, образ и качество жизни людей западного общества. Акцент делался на социологическую пропаганду.

Преимущество Запада в «холодной» войне с СССР проявилось в огромной степени благодаря тому, что почти за тридцатилетний послевоенный период в Советском Союзе так и не был ликвидирован разрыв между военно-промышленной культурой и культурой жизни, адекватной современному уровню мировой цивилизации. И система общественных связей в СССР тогда "работала" не на ликвидацию этого разрыва, а на ликвидацию разности между советской военно-промышленной культурой и западной. И влияние на людей в СССР осуществлялось под углом противостояния государств в военно-промышленной сфере.

Период так называемого "застоя" в СССР коснулся не всех видов культуры. И если военно-промышленная культура значительно опережала по своему уровню все иные виды культур, то нарастающее отставание в культуре управления, политической культуре, культуре жизнеобеспечения и быта потянуло назад и военно-промышленную культуру. В 60-80-е годы все более устойчивым становилось отставание в таких важнейших областях, как электроника и вычислительная техника, терялись лидирующие позиции СССР в космических исследованиях. Появились огромные, закрытые КБ и НИИ, в которых эффективность работы была низкой. Началась "утечка мозгов", эмиграция научных работников за рубеж. В итоге была провалена научно-техническая революция 1970-1980-х гг., которая позволила развитым западным странам избежать экономического кризиса и совершить новый технологический рывок.

Отставание материальной культуры, связанной с обеспечением жизни людей в СССР, разрушало цивилизационную идентичность страны, и послужило тем детонатором, от которого взорвалось общество, социалистическая система. Все это привело к смене социально-политического строя в 1991 г.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Горинов М., Дощенко Е. (1991) 30-е годы // История Отечества: люди, идеи, решения. М.

История Отечества: люди, идеи, решения. Очерки истории Советского государства (1991). М.

Козлов В., Хлевнюк О. (1988) Начинается с человека. М.

КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1974). М. Т. 5.

Лакер У. (1991) Россия и Германия — наставники Гитлера. Вашингтон : Изд-во "Проблемы восточной Европы".

Лельчук В., Ильин А., Кошелева Л. (1989) Индустриализация СССР: стратегия и практика // Урок дает история. М.

Переписка на исторические темы: диалог ведет читатель (1989). М.

Попов В. (1994) Причины сокращения численности населения РСФСР после Великой Отечественной войны // Социологические исследования. № 10.

Селигмен Б. Сильные мира сего: бизнес и бизнесмены в американской истории. М., 1976, с.265.

Сметанин С. (1994) Была ли разруха? // Бизнес. № 3-4.

Макаревич Эдуард Федорович — доктор социологических наук, профессор кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: edward.makarevich@mail.ru

Карпухин Олег Иванович — доктор социологических наук, профессор кафедры философии, культурологии и политологии, главный научный сотрудник Центра социологии культуры и информационной политики Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: ifri@mosgu.ru

Знания, востребованные жизнью
(посвящается Анатолию Ивановичу Шендрику)

Т. М. Гудима

Московский гуманитарный университет

Последние годы отличаются тем, что принято ряд принципиальных государственных документов, определяющих перспективы развития культурного процесса и культурную политику государства: цели, принципы, содержание. Это Концепция «Основы государственной культурной политики», подписанная Президентом РФ 24 декабря 2014 г., и «Стратегия государственной культурной политики до 2030 года», введенная распоряжением главы Правительства 29 февраля 2016 г. В статье показана деятельность А. И. Шендрика как ученого, совмещающего теоретические наработки с практическими результатами своей работы.

Ключевые слова: культурная политика; наука; практика; культура; культурное наследие; современная культура

Анатолий Иванович Шендрик — учёный, который отдавал значительную часть времени анализу и научному рецензированию документов такого рода, справедливо считая такую работу необходимой для глубокого понимания этих документов и их реализации. Он был тем учёным, который связывал теоретическую работу с практическим результатом. Он участвовал в разработке федеральных законов: нового Закона «О культуре», «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» и ряда других.

В его работах, посвящённых этой тематике, есть много глубоких выводов, практических рекомендаций, остро актуальных и сегодня, но не востребованных. В частности, его статья «Теоретико-методологические основания государственной культурной политики в Российской Федерации: опыт критической реконструкции» (Шендрик, 2007: 494-535).

В этой статье Анатолий Иванович, анализируя многочисленные работы, посвящённые культурной политике, справедливо отмечает, что в них «не ставится вопрос о теоретико- методологических предпосылках, на которых они базируются, а речь идёт о типах, видах, экономических механизмах, особенностях культурной политики в разных странах и регионах. А главное — концептуальное понимание феномена культуры, тот теоретический образ, на который опираются разработчики программ, проектов и даже законов, остаётся за пределами анализа. Именно теоретическая модель культуры, взятая за основу, и определяет культурную политику. Иллюстрируя данную мысль, А. И. Шендрик называет три примера. Те, кто исходит из понимания культуры как результата обработки окружающего мира и людей людьми, набор личных качеств, формирующихся у людей в процессе воспитания и образования, основой культурной политики считают комплекс мер, способствующих повышению эффективности институтов социализации; семьи, школы, трудового коллектива и других.

Если авторы программ исходят из аксиологического понимания культуры как совокупности духовных ценностей, они предлагают меры, направленные на преемственность культуры, передачу духовных ценностей от одного поколения к другому. Если культура мыслится как сфера творчества, основой культурной политики провозглашается развитие творческого потенциала индивидов, формирование духовных потребностей и использование свободного времени как потенциала развития.

С позиций теоретико-методологических оснований профессор Шендрик рассматривает федеральные программы развития культуры в Российской Федерации, принимавшиеся в 1993, 1996, 2000 и 2006 гг., доклады Министерства культуры и массовых коммуникаций этого времени.

Анализ этот очень интересен и актуален для сегодняшнего дня. С моей точки зрения, он выявляет и объясняет причины многих бед, которые постигли нашу культуру: снижение интеллектуального и культурного уровня общества, девальвация общепринятых ценностей и искажение ценностных ориентиров, рост агрессии и нетерпимости, деформация исторической памяти, атомизация общества — разрыв социальных связей. Всё это создаёт угрозу гуманитарного кризиса. Так определяет современную ситуацию в нашем обществе подписанный Президентом документ — Концепция «Основы государственной культурной политики». В статье А. И. Шендрика анализируется содержание государственных документов, предлагается аргументированная, убедительная критика их недостатков. Их результативность ещё не обозначила себя столь наглядно в реальной культурной жизни, как это очевидно сейчас. Значит, есть необходимость в продолжении работы, начатой нашим руководителем. Учёный, преподаватель вуза не может стоять в стороне от проблем, волнующих общество.

Обратимся к некоторым мыслям статьи Анатолия Ивановича. Он начинает с анализа первой Федеральной целевой программы «Сохранение и развитие культуры и искусства на 1993-1996 годы». Принималась программа в обстановке острой политической борьбы: властью была поставлена задача вернуть страну на капиталистический путь развития как единственно верный выход из тупика социалистического жизнеустройства. Целью культурной политики провозглашался переход к рыночным отношениям, отказ от идеологии и в искусстве, и в системе образования (школа официально освобождалась от необходимости заниматься воспитательной работой), утверждалась демократия, полная свобода информации. Вместе с тем, сформированная вековым опытом развития культура России, её учреждения и организации: театры, библиотеки, музеи, творческие организации, дома культуры, клубы и сами люди сопротивлялись этим нововведениям. Учреждения культуры, особенно в регионах практически перестали финансировать. А библиотекари, музейщики, культработники продолжали работать. В те годы была популярна такая грустная шутка: «А попробуйте брать с них деньги, может тогда перестанут ходить на работу?» Принятая программа получилась противоречивой. С одной стороны, в неё включались такие направления как создание условий для развития и воспроизводства творческого потенциала общества, сохранения культурных традиций, формирование неискажённого исторического сознания, создание единого культурного пространства. Было записано обеспечение прогресса культур всех народов и народностей России, их самостоятельного и профессионального творчества, традиционной и актуальной культуры, традиций, обычаев. Данные направления свидетельствовали о намерении разработчиков программы сохранить преемственность в культурном развитии, понимание того, что, не опираясь на традиции, культура развиваться не может.

Однако уже в первой программе предлагались новые (различные) подходы к проведению культурной политики в центре и регионах — республиках и областях, что вряд ли способствовало созданию единого культурного пространства. Провозглашался приоритет моделей культурной политики субъектов федерации над единой политикой, проводимой центром. Предлагалось активно поддерживать регионы, интенсивно формирующие свой потенциал самостоятельности относительно центра. Эта позиция закреплялась, подтверждалась и в следующих программах. Её реализация способствовала большей активности регионов, но вместе с тем из-за неравномерности социально-экономического развития, природных, демографических и иных условий приводила к крайней дифференциации в уровнях культурного развития. Конституционные гарантии доступности культурных ценностей, участия в культурной деятельности и творчестве значительной частью населения нашей страны реализованы быть не могут. Начиная со второй и во всех последующих программах проводится идея снижения ответственности государства за состояние культуры. Эта идея горячо поддерживается значительной частью интеллигенции, ибо в ней звучала желанная деидеологизация, свобода творчества. Поддерживалось и разумное желание включить в реализацию культурной деятельности новых субъектов: общественные организации, творческие союзы, клубы по интересам, бизнес-сообщества. Показательным является одно из решений, приня-

тых в то время. Основным Законом, регулирующим отношения в сфере культуры, был Закон «Основы законодательства РФ о культуре», принятый в 1992 г. (числится в числе действующих и сейчас, хотя уже двадцать лет идёт разработка нового закона о культуре). В девяностые и двухтысячные годы в действующий закон начинают активно вноситься поправки, меняющие его суть, разрушающими внутреннюю логику и делающими документ всё более сложным для применения. Так, после упорного сопротивления депутатов оппозиции (в те годы она ещё была) в Государственной Думе удаётся исключить из закона две цифры. Было установлено, что финансирование культуры должно составлять не менее двух процентов расходной части федерального бюджета и не менее шести процентов бюджетов республик и областей. Эти обязательства перестали существовать. С тех пор финансирование культуры в федеральном бюджете составляет по годам от 0,6 до 1,2%, чаще всего менее одного процента. В регионах очень разные показатели: от 2 до 12% — в единичных регионах, чаще всего 2-4%, зависит от отношения к культуре руководства республики и области.

Утвердившаяся система грантов и премий не восполняет утраченного, действует избирательно и часто субъективно: гранты достаются «своим», независимой, объективной системы поощрения самого лучшего и талантливого за все прошедшие годы не создано.

Несколько раз во второй и третьей программах говорится о государственном протекционизме в отношении культуры. Видимо, предполагалось, что это должно стать определённой компенсацией ответственности. Протекционизм должен осуществляться в отношении отечественных культурных и культурно-образовательных программ, художественных произведений, кинофильмов отечественного искусства. Их предполагалось поощрять главным образом путём дифференциации налогообложения. К сожалению, это благое пожелание так и осталось пожеланием, зато другое направление, обозначенное в программах — поддержка лучших коммерческих форм шоу и арт-бизнеса — получили развитие.

В статье А. И. Шендрика подробно проанализированы все программы до 2006 г., и, хотя разработчики программ не сочли необходимым сформулировать теоретически-методологические принципы, которыми руководствовались при подготовке документов, автор статьи на основе анализа утверждает, что авторы программ исходили из понимания культуры как совокупности ценностей и норм, передаваемых от одного поколения другому. Определение, утвердившееся в 1960-х гг.

Однако с тех пор наука о культуре ушла далеко вперёд. Анатолий Иванович анализирует этот путь интересно и убедительно, опираясь на труды соотечественников и иностранных учёных. Его внимание привлекают работы Н. С. Злобина, показавшего, что определение культуры как системы ценностей не является сущностным, оно создаёт основу для субъективно-оценочного подхода к культуре. Далее автор статьи анализирует взгляды на эту проблему, изложенные в трудах Я. А. Коменского, И. Канта, Н. А. Бердяева, Г. П. Федотова, М. Вебера, и естественно, приходит к К. Марксу. К. Маркс, Ф. Энгельс, Г. В. Плеханов и другие марксисты видели в культуре сферу самореализации человека, «поле свободы»,

где решается главная историческая задача — снятие отчуждения человека от результатов его труда, от социума и самого себя.

Одним из несомненных достоинств статьи является ёмкое, точное изложение марксистских взглядов на культуру. Это было в те годы «не модным», в интеллигентских кругах царствовало невежество. Анатолий Иванович Шендрик всегда был стойким, высокообразованным марксистом, настоящим учёным, не поддающимся политической конъюнктуре. Я много раз была и ним на партийных съездах коммунистов и народно-патриотического союза (он активно участвовал в общественной жизни), слушала его страстные и убедительные речи. Он пользовался огромным авторитетом и среди единомышленников, и среди оппонентов.

А. И. Шендрика нет уже больше десяти лет, но многие его идеи, в том числе изложенные в этой статье, становятся всё более и более востребованными. Например, «Сохранение и развитие культуры следует рассматривать как главную задачу, стоящую перед человечеством на современном этапе общественного развития. Она останется таковой и на ближайшую и на отдалённую перспективу» (Шендрик, 2007: 521).

В последних государственных документах. Концепция «Основы государственной культурной политики» даёт более широкое определение целей этой политики — духовное, культурное, национальное самоопределение России, объединение российского общества и формирование нравственной, самостоятельно мыслящей, творческой, ответственной личности на основе использования всего потенциала культуры. Культура объявляется национальным приоритетом. Есть ряд новых интересных идей, новых подходов, внушающих робкую надежду, что голоса учёных всё-таки будут услышаны.

В статье немало страниц уделено роли, миссии русской культуры в мировом культурном процессе. В годы, когда статья писалась, эта тема практически была под запретом: России предлагалось догонять Запад, учиться у него, преодолевать вековую отсталость. Анатолий Иванович резко выступал против этого. Опираясь на труды предшественников от первого русского митрополита Иллариона, Иосифа Волоцкого, Ивана Грозного, протопопа Аввакума и патриарха Никона, статьи А. С. Хомякова и И. В. Кириевского, многих других отечественных и зарубежных учёных профессор Шендрик убедительно доказывает, что Россия, её культура — это особый мир, соединивший в себе европейское и азиатское начало. Здесь сложились свои формы политической жизни и хозяйствования, собственная система нравственных и художественно-эстетических ценностей. С российской цивилизацией многие народы связывают сегодня надежды на будущее мировой цивилизации.

В наши дни эта тема одна из самых обсуждаемых: издаётся огромное число статей и книг, идут острые общественные дискуссии. Тема находит отражение в государственных документах и решениях. Думаю, что Анатолий Иванович принимал бы в этом активное участие. А сейчас будут активно работать его книги и наша память о нём, большом учёном и замечательном человеке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Шендрик, А. И. (2007) Культура в мире : драма бытия. М.: Изд-во Мос. гум. ун-та.

Гудима Тамара Михайловна — кандидат философских наук, доцент профессор кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. E-mail: gudima.tamara@yandex.ru

К. П. Победоносцев об общественном идеале России

Н. С. Дубовицкая

Государственный университет управления, г. Москва

Автор статьи раскрывает идеал общественного развития России К. П. Победоносцева, который основывается на трех началах: самодержавие, православие и народность.

Ключевые слова: К. П. Победоносцев; общественный идеал; Россия

Победоносцев Константин Петрович (1827–1907) — выдающийся русский государственный деятель России, личность и судьба которого неразрывно связана с отечественной историей второй половины XIX столетия. Почти все главные события внутренней политики в царствование Александра III прошли при непосредственном участии обер-прокурора. Велика его роль и в определении политического курса самодержавия после смерти Александра II и как главы православной церкви на протяжении 25 лет.

С другой стороны, К. П. Победоносцев был не только практиком, но и виднейшим идеологом самодержавия, пытавшийся определить и отстаивать главные его ценности. В этом качестве обер-прокурор Священного Синода и обрел общероссийскую и мировую известность. Известный российский юрист В. А. Томсинов во вступительной статье к «Юридическим произведениям» Победоносцева так охарактеризовал личность великого государственного деятеля России: «Ему выпала редкая для государственного деятеля судьба — стать символом целой эпохи в истории своей страны, <...> определивший судьбы страны на все последующее столетие» (Победоносцев, 2012: 11).

К. П. Победоносцев родился в мае 1827 г. в большой патриархальной семье профессора Московского университета. Впоследствии он рассказывал Александру III, что родился в семье благочестивой, преданной царю и отечеству. Мать его происходила из старинного дворянского рода, отец — был сыном священника, закончил духовную академию, но предпочел светскую карьеру. В 1807 г. получил степень магистра философии и словесных наук, преподавал в Московском университете. Среди его слушателей были И. С. Тургенев, И. А. Гончаров, которые называли его человеком ярким и талантливым.

С детства характер К. П. Победоносцева воспитали патриархальный московский быт, искренняя религиозность, привычка к труду и самоограничению, которая была естественна для многодетного семейства. Будучи моложе своих

братьев и сестер Константин испытал влияние отца в наибольшей степени: детские годы прошли под его жестким контролем, были строго регламентированы и посвящены учебе.

Юный Победоносцев получил прекрасное домашнее образование и навыки упорного систематического труда. Любовь к русской истории и литературе, глубокое знание западноевропейской литературы, блестящее знание латыни, феноменальная работоспособность, патриотизм, искренняя и глубокая любовь к церкви, настойчивость и личная честность — качества и достижения, которыми он во многом обязан отцу. Как и отец, он преподавал в университете, публиковался в журналах, переводил с европейских языков и латыни, поддерживал отношения со многими русскими писателями и поэтами.

Добился больших успехов в преподавательской и научной деятельности благодаря своему трудолюбию и таланту. В конце своей жизни, в 69 лет, написал трехтомный труд «Курс гражданского права». Преподавал законоведение великим князьям, в том числе будущим императорам России Александру III и Николаю II. Сделал карьеру государственного служащего: после окончания учебы служил чиновником в Сенате; в 1868 г. в возрасте 41 года был назначен сенатором; с 1880 по 1905 гг. занимал пост обер-прокурора Синода, был главным идеологом России.

К. П. Победоносцев как личность был очень интересен. Это была целостная натура, обладающая такими чертами, которые были нехарактерны для русского национального характера: сверхтрудолюбие, нестяжательство, равнодушие к еде, деньгам, почестям. Его трудовой день длился 20 часов. Занимал высшие государственные должности, был награжден многими государственными наградами. При этом всегда ходил в скромном черном сюртуке, жил в государственной квартире и никому никогда не оказывал протекции. Его отличали: ясность взгляда, небывалые аналитические и ораторские способности.

К. П. Победоносцев сыграл огромную роль в истории Отечества, оказав влияние на все сферы жизни пореформенной России конца XIX в. Как и многие видные русские писатели-публицисты (И. С. Аксаков, Ф. М. Достоевский, К. Н. Леонтьев, В. С. Соловьев) он искал общественный идеал России, когда она находилась на распутье, в один из самых напряженных моментов истории.

Русский мыслитель отразил в своих произведениях взгляды на общество и его развитие. В современном буржуазном устройстве общества он не может найти положительных черт. Его общественным идеалом выступает религиозно-идеализированное прошлое и простота человеческих отношений. В двух своих работах, опубликованных в «Московском сборнике», — «Великая лож нашего времени» и «Болезни нашего века» — К. П. Победоносцев критически анализирует социально-политическое устройство западных государств, которые являются негативным примером для России. Этими работами он делает попытку предостеречь российское общество от такой формы правления, как парламентаризм.

Публицист критикует Ж.-Ж. Руссо за идею, что любой человек рожден совершенным и способен управлять государством. На основании этого французский мыслитель делает вывод, что всякая власть исходит из народа и имеет основание в народной воле. К. П. Победоносцев не согласен с этим утверждением и опровергает это своей теорией парламентаризма.

В чем заключается ее сущность? Предполагается, что в народных собраниях весь народ создает для себя законы, избирает должностные лица, то есть непосредственно изъявляет свою волю. На самом деле, это идеальное представление, так как осуществить это невозможно, — считает К. П. Победоносцев. Народ в государстве должен переносить свое право на некоторое число выборных людей, которые не могут править непосредственно: они вынуждены выбирать еще меньшее количество доверенных лиц — министров, создающих и применяющих законы, собирающих подати, назначающих подчиненных должностных лиц. Для этого необходимо существование следующих условий:

1. доверенные лица от народа должны полностью устраниваться от своей личности, то есть в парламенте должны сидеть механические исполнители данного им наказа;

2. министры также должны быть безличными, механическими исполнителями воли большинства;

3. лица, которых избирает народ, должны добросовестно исполнять все указы избирателей.

Только при наличии таких условий эта машина (механизм) будет работать исправно и достигнет своей цели, а именно: закон действительно будет выражать волю народа; управление будет исходить от парламента; каждый гражданин сознательно бы участвовал в управлении деятельностью общества, то есть основная точка государства находилась бы в собраниях избирателей (Победоносцев, 1996).

Все вышеизложенное, по мнению русского мыслителя, является теорией. На самом деле, на практике все складывается по-другому: парламентаризм в самых классических странах не соответствует ни одному из перечисленных выше условий: выборы не выражают волю избирателей; народные представители руководствуются только собственным расчетом; министры — люди самовластные, так как от них зависит раздача льгот, содержание большого количества праздных людей за счет народа; при этом им не страшна никакая критика, так как их поддерживает большинство парламента.

На сновании этого Победоносцев дает негативную характеристику такого социального института, как парламент, который представляет для него учреждение, служащее для удовлетворения личного честолюбия, тщеславия и личных интересов представителей. Он критикует людей разума и науки, которые все беды общества связывают с властителями и формой правления. Для них перемена олигархической формы правления на форму народовластия позволит избавить общество от насилия и бедствий.

На самом деле ничего не меняется, так как люди со своими пороками переносят на новые формы правления все свои привычки и склонности. И правит ими личная воля привилегированных лиц. При этом личная воля принадлежит предводителю партии, а не монарху; привилегированное положение занимает большинство, господствующее в парламенте, а не родовые аристократы. Для К. П. Победоносцева парламентаризм выступает как высшее выражение эгоизма, так как в нем все рассчитано, чтобы служить своему «я». В идеале представитель должен отказаться от личности и должен выражать волю своих избира-

телей: «Кто хочет быть первым, тот должен быть всем слугою. <...> Если бы все об этом думали, то кто бы пожелал брать на себя невыносимое бремя? — спрашивает русский мыслитель. Однако все готовы с охотой идти во власть, и это бремя власти многих погубило...» (Победоносцев, 1901: 3).

В действительности, избиратели, избирая представителей, отказываются от своих прав или передают свои права в пользу избранного представителя. Перед выборами кандидат в своих выступлениях перед избирателями дает обещания, что он будет думать об общественном благе, а не о себе, что он — слуга народа. Эти обещания на самом деле являются лживыми, они, по образному выражению К. П. Победоносцева, «временные ступеньки лестницы, куда надо взойти кандидату». Избранный кандидат в действительности обладает следующими чертами:

- «излюбленник меньшинства», которое представляет организованную силу;
- выбор падает на того, кто нахальнее и всегда суется вперед;
- в избирательной борьбе всегда ценятся смелость, самоуверенность, нескромность или наглость, соединенные с ораторским мастерством и пошлостью.

Достаточно критически публицист отзывается об избирателях, которые выступают для него как «стадо для сбора голосов», они рождены для подчинения, а не свободы, так как боятся взять на себя ответственность за свои действия. Большинство избирателей отдает свой голос за одного из кандидатов стадным обычаем. Никто из них не знает этого человека, его характера и способностей; а выбирают его потому, что много слышали о его имени. Эти люди не терпят над собой никакой власти и поэтому стремятся господствовать сами. По мнению Победоносцева, действия избирателей — это «стадный порыв». Будет выбран тот кандидат, за кого проголосовало большинство легкомысленных, равнодушных или уговоренных избирателей.

Такую же отрицательную оценку он дает и избранным кандидатам. В идеале избранный депутат должен, по мнению К. П. Победоносцева, обладать следующими чертами: для большинства он должен быть любимым человеком; выбор должен падать на разумного и способного человека; избранник должен иметь образование, опыт, быть добросовестным в работе; избранный кандидат должен быть скромным.

Характеризуя свое время, К. П. Победоносцев утверждает, что в России крайне редко встречаются люди, солидарные с народом, готовые на труд и самопожертвование для общего блага. Для него — это «идеальные натуры», которые не будут заискивать голоса, не станут хвалить себя на выборах, не будут выступать с лживыми обещаниями. Эти редкие люди раскрывают себя в тесном кругу единомышленников, обличают пороки и ложь в обществе. Люди долга и чести не участвуют в выборах. Выборы привлекают людей корыстных, натур эгоистических, которые стремятся достичь своих личных целей; им не присуща скромность, они вынуждены лицемерить и лгать. Честная натура никогда не примет на себя эту роль.

К. П. Победоносцев находит очень много противоречий в парламентской системе: а) в теории — в парламент должны избираться лучшие. а на практике — его членами становятся нахальные и говорливые; б) по идее на выборах должны голосовать за кандидата, которого знают; а на самом деле — верят слухам, которые распускает партия.; в) в теории — парламентом движет ум и бескорыстие; а на деле — воля. По мнению русского мыслителя, парламентская система является продуктом английского духа и английской истории. Она развивается параллельно с их традиционным индивидуализмом. Только в Англии и США парламент существует как органическое явление. Другим странам цивилизованного мира — Франции, Италии, Германии, Австрии, России нельзя бездумно копировать этот положительный, но бесполезный для них опыт.

На основании вышеизложенного Победоносцев формулирует пять основных черт парламентаризма:

1. в таком государстве должно господствовать разумное большинство;
2. для народных представителей главным должно выступать благо народа;
3. избранники должны быть лучшими гражданами;
4. избиратель отдает свой голос за кандидата, которого хорошо знает и доверяет ему;
5. делами в парламенте управляют опытный разум и бескорыстное чувство, а не эгоизм, решительная воля и красноречие.

Такова должна быть сущность парламентаризма, который выступает целью и венцом государственного устройства.

В действительности вместо неограниченной власти монарха появляется неограниченная власть парламента. Но при этом в лице монарха можно представить себе единство разумной воли, а в парламенте это единство отсутствует, так как здесь все зависит от случайности, потому что воля парламента определяется большинством. Но существует же и меньшинство в парламенте, поэтому воля большинства не есть воля целого парламента.

В России в последние десятилетия XIX в. господствовала политика государственного охранительства, на страже которой стоял и К. П. Победоносцев. Эта политика была тесно связана с его социальной теорией, основные черты которой представляли следующее:

1. первоначальная простота общественных отношений в России была нарушена, поэтому в обществе идет падение морали;
2. нарушение морали влияет на социальную ситуацию;
3. противоречие, возникающее между моралью и социальной ситуацией, разрешимо только с помощью государственной власти.

Именно государство, по утверждению мыслителя, обязано контролировать общественные отношения, но не при помощи законов. Правовое поле всегда уже по своему содержанию сферы общественных отношений. Право всегда будет отставать в своем развитии от динамики общества, пока не прекратится процесс усложнения социальной организации. Поэтому государство должно стоять на страже усложнения общества.

Как государство может воздействовать на общество? Только с помощью механизма власти. Потребность во власти присуща и обществу, и глубоко таится в

душе человека. Именно власть призвана держать все под контролем. Что это за власть, по утверждению К. П. Победоносцева? Самодержавие. Для него не существует других форм правления. Самодержавие — незыблемая и единственно возможная форма политического устройства России. Власть должна носить консервативный характер. Только такая власть должна быть последним фундаментом неизменяемости и постоянства в изменяющейся социальной ситуации.

Главной, основополагающей категорией своей социальной теории русский мыслитель называет категорию «инертность», которую ставит выше прогресса и развития. Для него инертность — это стабильность. Современное общество выбрало неправильные приоритеты, отдав предпочтение разуму и знаниям, которые уничтожают стабильность и открывают дорогу одностороннему прогрессу. К. П. Победоносцев открывает противоречие, раскрывающее и положительные, и отрицательные черты прогресса: с одной стороны, человек видит успехи прогресса, а, с другой, постоянно находится в опасности, не может победить ни болезни, ни старость, ни смерть. Он показывает свое негативное отношение к общественному прогрессу, так как именно он привел к потере гармонии человека в мире.

На всех стадиях развития общества только простые и естественные отношения создают гармонию жизни. Общественный прогресс, экономические реформы, политические свободы приведут Россию к трагедии. Поэтому необходимо культивировать консервативные начала в обществе: религию, государственную власть, традиции, патриархальный быт. Основная задача общества — сохранить имеющиеся общественные отношения, а задача государства — оказать помощь обществу в решении этой проблемы.

Каково его отношение к проблемам развития и реформам? Для К. П. Победоносцева аксиомой выступает идея, что любое развитие представляет собой отход от идеала, от целостности и первоначальной простоты. Он считает, что необходимо разъяснить понятие «развитие» в природе. Всякое развитие происходит из центра и без центра невозможно: «Ни один цветок не распустится из почки и ни в одном цветке не завяжется плод, если иссохнет созидаящая сила образования и обращения соков».

К. П. Победоносцев сравнивает такие понятия, как «преобразование» и «развитие», которые часто отождествляют. Для обыденного сознания поборник преобразования есть поборник улучшения, прогресса. А тот, кто выступает против пользы преобразования — враг прогресса, улучшения и цивилизации. На самом деле, пишет политик, это не так, потому что не всегда преобразование связано с улучшением.

XIX век, в котором живет известный политик — это век преобразований. Как он относится к ним? Реформа, для него, с одной стороны, благо, а, с другой — язва нашего времени. Русский политик прослеживает логику появления и развития идеи преобразования: на начальном этапе она выступает как достояние немногих глубоких умов. Затем, распространяясь, идея становится достоянием массы и переходит в третье состояние, когда слово принимается на веру. Вот тогда она теряет свой смысл. В истории общества существовали эпохи, когда преобразование было связано с потребностью общественного развития. Преобразователь в этот

период выступает как пророк, который изрекает идею, мысль общественной совести и реализует ее. Его слова и дела властвуют над всеми, потому что пророк говорит истину. К. П. Победоносцев оракулом называет Христа, который обратился к людям с истиной: «...заповедь новую даю вам — да любите друг друга. Как Я возлюбил вас, так и вы друг друга любите» (Победоносцев, 1901: 6). Если бы люди смогли понять эти слова и следовать им, считает Победоносцев, то тогда исчезла бы непроходимая бездна, отделяющая бедного от богатого.

К. П. Победоносцев не приемлет никакого реформирования прежних порядков. Для него реформа — это изменение того, что само когда-то пришло на смену предыдущему. Сам путь реформ — это преследование убегающей цели. Чем больше изменений, тем призрачней цель. Социальные изменения — это путь в никуда, в ничто или путь в обратном направлении, путь от состояния меньшего зла к состоянию большего зла. Путь реформ — это революция, анархия и хаос, гибель государства и церкви.

На основе вышеизложенного, можно сделать вывод, насколько велика роль К. П. Победоносцева как социального теоретика:

- он дал систематизированную картину устройства общества, где фундаментом всего являются традиции и христианские заповеди;
 - показал, что власть влияет на организацию общества. Государство осуществляет властные функции и стоит на защите закона;
 - отметил среди всех функций государства самую важную — «охрану простоты»; государство должно осуществлять контроль за состоянием общества, сохранять простоту, прозрачность и патриархальность общественных отношений.
- Французский посол в России М. Палеолог (1924 г.) дает такую оценку теории К. П. Победоносцева: «Самодержавие, православие и народность — этими тремя словами выражалась вся его «программа». (Победоносцев, 2012: 10).

Изучение жизни и творчества К. П. Победоносцева, выдающегося политического деятеля, приобщает молодое поколение к культурному наследию России и воспитывает его на примерах истинных сынов Отечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Победоносцев, К. П. (1901) Болезни нашего времени. Московский сборник. М.: Синодальная типография.

Победоносцев, К. П. (1996) Сочинения. СПб.: Наука.

Победоносцев, К. П. (2012) Юридические произведения. М.: Зерцало.

Дубовицкая Наталья Семеновна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии Государственного университета управления, г. Москва. Тел.: +7 (925) 039-02-52. Эл. адрес: dubovitskaya@yandex.ru

Церковь: ценности и коммуникации

Э. Ф. Макаревич

Московский гуманитарный университет

В данной статье рассматривается влияние церкви, объединяющей сторонников определенной религии, на человека. Религия создала свои методы и приемы влияния, основанные на культе пророка, на священном писании, на вере. Лев Толстой выделяет такой способ нравственного руководства, который побуждает человека стремиться к нравственному совершенству, где ориентиром для него становится образ Христа как недостижимый идеал. Поэтому сила христианской религии заключается в силе ее пропаганды, поскольку образ Христа был принят многими поколениями у многих народов. Сегодня русская православная церковь претендует на роль эффективного института поддержания морали и спокойствия в обществе.

Ключевые слова: церковь; коммуникации; капитализм; духовный путь; нравственное руководство; воспитание

Церковь, как религиозная организация, объединяет последователей определенной религии на основе общности вероучения и культа. У религии есть качества, позволяющие рассматривать ее как одну из форм коммуникации. К этим качествам относятся: мировоззренческое (объяснение мира и места в нем человека); иллюзорно-компенсаторное (отвлекает людей от реальности, создает определенные иллюзии в сознании индивида, облегчает страдания, снимает стрессовое состояние); коммуникативное (средство общения людей в рамках религиозных организаций и отдельных групп); интегрирующее (фактор интеграции отдельных групп граждан, а также общества в целом, укрепляющий и поддерживающий систему социальных отношений); регулятивное (религиозные идеи, взгляды, ценностные установки, стереотипы поведения, культовая деятельность выступают регуляторами поведения приверженцев данной веры) (Кудрявцев, 1977: 17-19).

В большинстве случаев религия объединяет людей на основе веры, идеи в крупные общности. Религия создала духовный механизм единения, свои методы и приемы, основанные на тайне, на авторитете Бога. Благодаря этим методам и приемам осуществляются власть духовенства, социальный контроль в крупномасштабных общностях верующих. Даже когда власть государства в силу разных причин становилась слабой, именно религия позволяла сохранять порядок. В данном случае религия выполняла консолидирующие функции — в этом была ее сила, универсальность как социального института.

Инструменты религии — это инструменты для влияния на сознание и психологию масс. Какие же инструменты в арсенале религии позволяют ей выступать одной из форм массовой коммуникации?

Прежде всего — это образ Бога, представление его как высшего существа, творца мира. По этому поводу известный популяризатор науки, профессор С. П. Капица однажды сказал: «Главное расхождение у меня с Церковью в том, что я считаю, что человек создал Бога, а религия считает, что Бог создал человека».

Если действительно исходить из того, что человек создал Бога, то он создал самый великий образ, способный влиять на все человечество. А сила коммуникации — в яркости образа.

Яркость образа — это:

- культовый образ пророка, которого немецкий социолог и историк М. Вебер определяет как харизматическую фигуру, несущую программу религиозного учения;

- Священное Писание (христианская Библия, Коран, индуистские Веды, иудейское Пятикнижие) — его текст, смыслы, образы, имена, божественные истории, выводы верующие обязаны знать, признавать, использовать как руководство в жизни;

- вера как средство объединения. Она прививается человеку всеми формами духовно-религиозного воздействия. Вера нацелена на преодоление в душах и умах разногласий, возникающих под влиянием светских знаний и противоречий жизни. Она основывается на общих принципах, на едином учении — Священном Писании, на догматике, не допускающей иных толкований религиозных текстов;

- храм как место отправления религиозного культа, выступающего как действо, как ритуал, при осуществлении которого верующий отрешается от себя, растворяясь в общем, в коллективном единстве.

До сих пор историков и социологов интересует, почему именно в Европе зародился капитализм как система производственных и общественных отношений. К. Маркс и М. Вебер по-разному увидели истоки этого процесса. К. Маркс связывал происхождение капитализма с появлением частной собственности и ее самодвижением. Вебер считал иначе. Частная собственность была и в эпоху феодализма, и даже ранее. Но не было одного важнейшего элемента, который мог бы дать старт капитализму. Он появляется в эпоху Возрождения. И этим элементом стали определенные идейно-психологические настроения людей, определенные этические правила, которые в эпоху Реформации выработал протестантизм как разновидность христианства. По сути, культура влияния на людей способствовала развитию капиталистических отношений. Люди получили идейные установки, которые определяли их поведение в общественных и личных отношениях, в сфере производства. И заслуга здесь прежде всего Церкви. И она даже объявила «призванием» «стремление приобретателя к наживе» (Вебер, 1990: 203–204).

Эпоха Возрождения подготовила общественное сознание и настроение к рождению капиталистических отношений. И в этом изменении сознания и настроения людей активно участвовали Церковь, школа, книжное дело, первые газеты. Принимая точку зрения Вебера, можно считать, что движущей силой общественного прогресса в эту эпоху стали культура влияния на человека и выражающая ее Церковь.

Но здесь встает вопрос: как отношение к работе, труду, наживе соотносится с жизненным смыслом, который ищет человек. В этом пытался разобраться еще в конце XIX века русский писатель Лев Толстой, что привело к одному из его конфликтов с Церковью. Л. Толстой в своем послесловии к повести «Крейцерова со-

ната» обращает внимание на два способа нравственного руководства человеком (Толстой, 2004: 216-218).

«Первый способ нравственного руководства есть способ внешних определений, правил: человеку даются определенные признаки поступков, которые он должен и которых не должен делать. “Соблюдай субботу, обрезывайся, не крадь, не пей хмельного, не убивай живого, отдавай десятину бедным, не прелюбодействуй, омывайся и молись пять раз в день, крестись, причащайся и т. под.”». Таковы постановления внешних религиозных учений <...>. Именно таким было нравственное руководство человеком со стороны протестантской Церкви в отношении частной собственности.

Другой способ нравственного руководства, когда человеку указываются не внешние правила, которым надо следовать, а идеал, по отношению к которому человек всегда может видеть степень удаления от него. «”Люби Бога твоего всем сердцем, и всею душой твоей, и всем разумением твоим и ближнего, как самого себя. Будьте совершенны, как отец ваш небесный”. Таково учение Христа». <...> «Нельзя, не должно заменять идеал Христа внешними правилами, а надо твердо держать этот идеал перед собой во всей чистоте его и, главное, верить в него».

Этот способ нравственного руководства, о котором пишет Толстой, побуждает человека стремиться к нравственному совершенству, ориентир для которого — образ Христа, как недостижимый идеал. Тут интересен сам метод. Идеал недостижим, но движение к нему делает человека выше. Попытка такого совершенства, стремление к нему явно расширяет нравственный диапазон личности, свободу следования универсальным нравственным ценностям, и достаточно сильно влияет на других людей. Это путь духовный, говоря словами Гегеля, поднятый «на высоту образа всеобщности, бесконечно субъективной субстанциональности нравственности».

Следует отметить, что именно в лоне Церкви родились наиболее эффективные средства и приемы влияния на человека. Особенно преуспел здесь Ватикан в период борьбы против Реформации. В 1622 г. там была создана Конгрегация пропаганды веры — организация по защите веры и сохранению Церкви. Отсюда появилось понятие пропаганды, которое тогда означало распространение идей Римско-католической Церкви.

Сила христианства в силе его пропаганды. Именно об этом говорил американский философ Лео Штраус в своей статье «Что такое политическая философия?»: «Иисус проиграл потому, что был распят. Он не проиграл постольку, поскольку новые образы действия и порядки, заложенные им, были приняты множеством поколений у многих народов. Победа христианства была обеспечена пропагандой: безоружный пророк победил посмертно, благодаря пропаганде».

Религия как форма коммуникации за свою многовековую историю создала весьма эффективный механизм влияния на человека, позволяющий наиболее действенно осуществлять социальный контроль.

Перемены, произошедшие в российском обществе в последние десятилетия, привели к заметным изменениям в сознании населения. С 1991 по 2006 г. число атеистов в России уменьшилось наполовину, в то время как количество верующих (православных по преимуществу) увеличилось с 34% в 1991-м до

62% в 2005 г. Предполагалось тогда, что к 2015 г. в России может быть уже 25-28 миллионов активных верующих, поскольку их численность растет прямо пропорционально увеличению количества храмов. На протяжении последних пятнадцати лет сохраняется соотношение: 500-1000 человек на один храм. В 1989 г. в России на 6000 церквей было 5 миллионов верующих, регулярно посещающих богослужения и совершающих таинства исповеди и причастия (около 4% населения страны). В 1995 г. уже насчитывалось до 8000 храмов и 7 миллионов воцерковленных, в 2005 г. — более 12600 храмов и 9,5 миллиона постоянных прихожан (8,5% населения) (Круглый стол «Религия в современном российском обществе», 2006).

В массовом сознании россиян господствует мнение, что конфессиональная принадлежность определяется национальностью. Весьма распространено такое представление: русский — православный, литовец — католик, татарин — мусульманин и т. д. Это мнение влияет на построение коммуникационных связей, на существование некоторой специфики общественного воздействия на людей.

Полиэтнический и поликонфессиональный характер российского общества требует воспитывать граждан (прежде всего через систему образования и Церковь) в духе терпимости к разным мировоззрениям, национальным и религиозным традициям. Согласие между конфессиями и принадлежащими к ним верующими — это обеспечение стабильности общества. Церковь, как коммуникационная система, вносит свой вклад в воспитание граждан в духе терпимости, взаимопонимания, общественной лояльности. По сути, Русская православная церковь сегодня претендует на роль самого эффективного института поддержания морали и спокойствия в обществе.

Церковь выступает за то, чтобы религия как духовный и культурный феномен обрела свое место в школьной программе. Теперь в школе изучают новый предмет «Основы религиозных культур и светской этики». Для школьников открывается мир христианства, ислама, буддизма и иудаизма. В поле влияния Церкви попадают миллионы школьников, и урок становится массовым средством коммуникации на основе религиозной культуры и нравственных установок. На таких уроках появляется возможность подсказать молодому человеку, что необходимо различать добро и зло, быть готовым к состраданию, ценить человеческую жизнь. А начинается все с ответов на такие простые и одновременно сложные вопросы: «Что за праздники Рождество и Пасха?», «Что такое обряд крещения?» и т. п. Это в православии, но такой подход интересен для всех религий. При этом духовное, нравственное воздействие на людей предполагает активную роль духовных наставников — священнослужителей, как лидеров этой специфической коммуникационной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кудрявцев, В. В. (1977) Лекции по истории религии и свободомыслия. Минск.
Вебер, М. (1990) Избранные произведения. М.
Толстой, Л. Н. (2004) Крейцера соната: Повести. СПб.

Макаревич Эдуард Федорович — доктор социологических наук, профессор кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-55-11. Эл. адрес: edward.makarevich@mail.ru

Сущность дошкольного воспитания и обучения

В. М. Розин

Институт философии Российской академии наук

В статье речь идет о дошкольном воспитании, об основной тенденции, связанной с созданием детских садов и других детских учреждений, куда родители отдают своих детей для воспитания и первых шагов обучения.

Ключевые слова: дошкольное воспитание; воспитание; дети; родители; семья; семейное воспитание

Один из способов анализа сложных явлений — реконструкция его «генетического ядра» («клеточки»), чтобы на его основе дальше проанализировать генеалогию (развитие) самого явления. Воспитание здесь не исключение. Попробуем реконструировать его «генетическое ядро» — дошкольное воспитание. В данном случае речь пойдет об основной тенденции, связанной с созданием детских садов и других детских учреждений, куда родители отдают своих детей для воспитания и первых шагов обучения. Как известно, инициатором здесь был замечательный немецкий педагог Фридрих Фребель, который сформулировал и многие идеи научной педагогики (Розин, 1971). Если исходить из предположения, высказанного Л. С. Выготским, что ребенок и родители образуют одно целое — «Прамы», то первый вопрос здесь такой: ведь воспитатель не родитель, как же он может вести ребенка? Наблюдения показывают, что выход из этого положения был найден, с одной стороны, в том, что родители передают воспитателям (и педагогам) часть своего отношения «прамы», включая в него воспитателя и убеждая ребенка — теперь нужно слушаться, пока ты в саду, не маму и папу, а Марию Ивановну — с другой стороны, в том, что настоящий педагог должен заслужить у ребенка доверие (авторитет). Авторитет, что следует из работы Ханны Арендт, предполагает не власть и насилие, и не рациональные аргументы, а опору на традицию и идеальное содержание (Арендт, 2014). В данном случае подключение к традиции можно понимать, как приобщение ребенка к семейным ценностям и истории, а также ценностям и истории своей страны, малой родины, народа (естественно, в форме доступной малышам). Идеальное содержание может быть самым разным: религиозные сюжеты, детские книги и мультки с серьезным воспитывающим содержанием, беседы и прочие. Лучше понять, что это такое, позволяют воспоминания моего учителя, Г. П. Щедровицкого.

«Если родители, — пишет Щедровицкий, — не “кладут” идеальное содержание своей профессиональной деятельности в коммуникацию, если они просто мыследействуют, то ребенок фиксирует содержание совершенно другого рода —

коммунальное, обыденное <...> в моей жизни так случилось — не знаю, может быть, отец и мать это понимали, а может быть, это происходило само собой, мне сейчас трудно сказать, — что это идеальное содержание всегда существовало как реальное и было более значимо, чем реальное. Может быть, дело в том, что еще существовала та культура старой интеллигенции, где были какие-то, может быть, неотфиксированные приемы подачи этого содержания, выкладывания его — то ли за счет покупки определенных книг, то ли за счет определенных порядков в доме» (Щедровицкий, 2001: 201, 204).

Было идеальное содержание и в семье автора, и это при том, что я своих родителей практически не видел: моя мать с утра до вечера работала, а отец был в армии; но они собрали прекрасную библиотеку, а когда встречались, я видел любовь и уважение родителей друг к другу. Сегодня, когда восстанавливаются семейные традиции и интеллигенция, но параллельно нарастает отчуждение в семье, где дети и взрослые живут в разных, непересекающихся мирах (родители трудятся и обслуживают детей, дети занимаются своими делами, принимая обслуживание как должное), размышления Щедровицкого о семейном воспитании и выкладывании идеального содержания — актуальны как никогда.

Итак, воспитатель и педагог могут вести ребенка в той мере, в которой их усилия поддерживают родители, а они сами постепенно завоевывают у детей доверие и авторитет. Теперь, второй вопрос: чему собственно учит педагог и воспитатель, какое содержание они передают детям? По форме и предметности, как известно, такое содержание может быть самым разным в зависимости от той или иной концепции и практики дошкольного воспитания и обучения (а их сегодня достаточно много).

Тем не менее, чтение работы Х. Арендт «Кризис в воспитании» позволяет выдвинуть гипотезу, что, по сути, в дошкольных учреждениях воспитатель и педагог помогают детям освоить две основные формы жизнедеятельности. Одна относится к *неигровым, трудовым*, включая обучение, формам жизнедеятельности; именно последние дети часто наблюдают во взрослом мире. Другая, напротив, *нетрудовая*, можно так сказать *общественная или «политическая»* форма жизнедеятельности, где дети учатся *на равных общаться друг с другом* (реже, с взрослыми) с целью совместного действия в отношении своей жизни. Если в трудовой жизнедеятельности ребенок должен понять, что есть тот, кто руководит, и тот, кем руководят, что труд (учеба) требуют внимания и ограничения своих желаний, предполагают освоение навыков и прочее, то в контексте общественной жизнедеятельности он выступает как самостоятельное лицо, где ему противостоят другие дети; здесь нужно убеждать других, и одновременно нужна их помощь, иначе ничего нового и интересного не произойдет. В первой области ребенок становится как *субъект деятельности* (трудовой и образовательной), во второй формируются предпосылки для его становления (в следующей культуре) как *личности*.

Критикуя американский опыт воспитания 1950-1960 гг., игнорирующий первую область жизнедеятельности и преувеличивающий значение детской свободы и самобытности, Арендт пишет следующее. «Именно то, что должно готовить ребенка к взрослому миру, постепенное привыкание к работе и неигровым

занятиям, исключается ради самобытности детского мира <...> тем самым как бы отрицают, что ребенок — это становящийся человек, что детство — это временная стадия, подготовка к взрослой жизни <...>. Но это может означать и то, что осознанно или неосознанно отвергаются представляемые миром требования и необходимость порядка в нем, отрицается всякая ответственность за него — как ответственность за то, чтобы в нем приказывать, так и ответственность за то, чтобы в нем подчиняться» (Аренд, 2014: 273, 274, 282). А вот ее характеристика второй области жизнедеятельности. «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что «всеми публичными делами управляют власть и интерес»), мы ничего не узнаем о настоящем содержании политической жизни — о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» (Аренд, 2014: 389).

Применительно к детям речь идет о формировании «детского общества», когда ребенок уясняет, что «другой» равен ему в своих желаниях и действиях. Ребенок учится действовать коллективно, уступать и направлять, обсуждать начинания, которые касаются его жизни, реализовать замысленное. При этом воспитатель должен незаметно помогать ребенку, а нередко и сам становится в позицию «другого», свободного, а не воспитателя или педагога. Скажем, воспитатель обсуждает с детьми, куда они сегодня пойдут, как они проведут праздник, какие подарки сделают своим друзьям или родителям. Важно, чтобы каждый при этом мог высказать свое мнение, чтобы оно было не менее значимо, чем другие мнения, чтобы шло общее обсуждение, чтобы потом все реализовали задуманное.

Арендт в своей статье обращает внимание еще на один важный момент, а именно, что позиция воспитателя и педагога обязательно предполагает двойное отношение — с одной стороны, охранительное в отношении сознания ребенка, с другой — введение его в изменившийся мир. Вспомним приведенную выше цитату. «Поскольку ребенок не знает мира, — его надо с этим миром постепенно знакомить; поскольку он здесь новый, надо следить за тем, чтобы это новое находило себе место сообразно миру, какой он есть, и не было раздавлено его возрастом. Но в любом случае воспитатели предстают перед молодыми в качестве представителей мира и должны нести за него ответственность, пусть даже не они его создали и даже если они втайне или открыто хотели бы, чтобы он был иным. Эту ответственность на воспитателей не взваливают по чьей-то прихоти; она вытекает уже из того факта, что каждое рожденное взрослыми молодое поколение попадает в уже изменившийся мир. Тому, кто не хочет брать на себя ответственность за мир, не следует производить на свет детей и нельзя принимать участие в их воспитании <...>. Своим подходом к воспитанию, — заканчивает статью Арендт, — мы решаем, достаточно ли мы любим мир, чтобы взять на себя ответственность за него и одновременно спасти его от гибели, которую без обновления, без прибытия новых и молодых, было бы не остановить. А еще мы решаем вопрос о том, достаточно ли мы любим своих детей, чтобы не вышвыривать их из нашего мира, предоставляя самим себе, не вырывать у них из рук шанс предпринять нечто новое и для нас неожиданное, а вме-

сто этого подготовить их к их миссии — обновлению нашего общего мира» (Аренд, 2014: 290).

Вряд ли можно сказать лучше и точнее, и пусть не кажется, что речь идет об очень возвышенных и абстрактных вещах, не имеющих прямого отношения к воспитанию детей. Да, выдвигаемые Арендт требования относятся, прежде всего, к воспитателям, педагогам и родителям, но не они ли создают условия для детства, для самого детства со стороны взрослого?

Современные российские родители — продукты воспитания, характерного для XX столетия, по поводу которого В. Зеньковский так тревожился, обращая внимание на его идеологичность и бездуховность. В то же время именно в правильном воспитании Зеньковский видел выход из положения, сложившегося в 20-х годах прошлого столетия. «Взгляните на то, — пишет он, — что делается даже теперь во всех уголках России: вы найдете всюду некоторое число активных, одушевленных общественными идеалами деятелей, которые переобременены работой, надрываются от массы дела, на них возложенного. А за ними стоит целая масса «обывателей», которые умеют только пользоваться результатами чужой работы, пожалуй, не прочь критиковать ее, но палец о палец не ударят, чтобы помочь. Слабое развитие общественной самостоятельности тем более поразительно у нас, что жизнь сейчас стала невыносимо тяжелой. Продовольственный, квартирный, финансовый кризисы давят всех нас, и, несмотря на все это, все же на арене общественной работы выступают одни и те же лица <...>. У нас в России, при прежних условиях общественной жизни, когда сурово преследовалось всякое искреннее и честное служение общественному благу, естественно выдвигался самой жизнью и исторически закреплялся тип социально равнодушного и социально инертного человека. К этим чисто русским условиям, благоприятствовавшим всем нашим Обломовым, надо присоединить и тот фактор, который оказывает свое действие всюду, — именно влияние экономического индивидуализма нашей эпохи. <...> Было бы правильнее говорить, что современная школа воспитывает не антисоциальные навыки, но что она воспитывает дурную социальность. Соревнование, зависть, тщеславие и т. п., это тоже социальные чувства, имеющие свой корень, свой смысл лишь в социальной среде, — но эти чувства не сближают, а раздвигают людей. <...> О, как не хватает сейчас России элементарных социальных добродетелей! Как мало людей, умеющих подчинить свои личные, партийные, классовые интересы общему благу! Богатая страна, полная молодых, неиспользованных сил, освобожденная от всех внешних пут, имеющая полную возможность свободного самоопределения, смутно сознающая всю свою бесконечную силу, — Россия со дня на день приближается к катастрофе, раздираемая изнутри социально противоречивыми течениями. Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растления, которое несет с собой отравленная жизнь и пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному сближению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству! Пусть в противовес всем страшным фактам взаимного озлобления, взаимного недоверия и ненависти пробуждают они в детских душах живую любовь к человеку, как таковому, социальную отзывчивость, сознание гражданского дол-

га, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное отношение к своему делу и искреннее стремление способствовать всеобщему благу!» (Зеньковский, 1924: 296, 303, 329, 343).

К сожалению, почти все сказанное можно отнести и к современной России. И катастрофа, действительно, накрыла нашу страну в XX столетии цунами репрессий и культурного одичания. Но сегодня к ситуации, так точно указанной Зеньковским, добавились новые проблемы. Тем не менее, жизнь не останавливается и ее нужно возобновлять в правильном направлении. Что же можно сказать в заключении о воспитании, имея в виду детство?

Стоит обратить внимание, что в настоящее время очень много форм и видов воспитания и образования: воспитание, ориентированное на техническую культуру, на гуманитарную, художественную, религиозную, эзотерическую, с национальным уклоном, военным, спортивным и т. д. И думаю, эта тенденция сохранится и в будущем и, возможно даже расширится. Правда, она отчасти входит в противоречие с некоторыми задачами детства; например, как часто мы слышим, что вот мол ребенок начал очень рано заниматься музыкой или спортом и у него не было детства. Но думаю, сохраняются и указанные выше этапы и средства, характерные для детства. Все равно ребенок должен овладеть языком, научиться строить отношения с взрослыми и детьми, развиваться в направлении к отрочеству (т. е. быть готовым к преобразению в личность), и вряд ли будут придуманы более эффективные средства, чем игра, сказка или схемы (хотя кто знает, но даже, если и будут изобретены, то, как показывает история, в культуре ничего не исчезает насовсем).

Иногда приходится слышать: «у меня было счастливое детство». Что это значит? Не то ли, что родители понимали ребенка, поддерживали его, любили, и одновременно правильно направляли, что и позволило ему стать полноценной личностью и нравственным человеком? Здесь, конечно, кто-то может возразить и сказать: все верно, кроме «нравственного человека», да и что сегодня это значит — совершенно непонятно. Соглашусь, что непонятно, но не приму утверждение, что можно правильно воспитать ребенка, игнорируя нравственные и духовные ценности. Правда, как понимать последние, да и само нравственное воспитание, если вспомнить, что сущность отношений детства во многом связаны с «прамы»? Можно ли нравственно воспитывать своего ребенка, если для самих родителей эти ценности и категории пусты и ничего не значат? А сегодня, к сожалению, не так уж много людей живут, следуя нравственным ценностям и категориям.

Выход один: воспитывать нравственно и своего ребенка и себя, не считая, что мы всегда знаем, как вести себя правильно в современных сложных противоречивых ситуациях, продумывать их, искать решение. В настоящее время родитель или педагог должен примириться с мыслью, что он не знает, как правильно воспитывать и не знает, что означает само это «правильно». Его задача осмыслить и, что такое правильное воспитание и, правильно ли он сам воспитан. И не просто констатировать сложившуюся ситуацию, а работать над её разрешением, чтобы детство наших детей, действительно было счастливым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аренд, Х. (2014) Между прошлым и будущим. Восемь упражнений в политической мысли. М.: Изд-во Института Гайдара.

Зеньковский, В. В. (1924) Психология детства. Лейпциг: Изд-во «Сотрудник».

Розин, В. М. (1971) Курс начальной геометрии Ф. Фребеля // Дошкольное воспитание. № 10, 11.

Щедровицкий, Г. П. (2001) Я всегда был идеалистом. М.: Путь.

Розин Вадим Маркович — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН. Эл. адрес: rozinvm@gmail.com

Обучение, воспитание, просвещение, образование: логика концептов в музейной сфере

Л. С. Именнова

Российская международная академия туризма

На протяжении всей истории возникновения, становления и функционирования музея как социального института обучение, воспитание, просвещение и образование были значимыми составляющими музейной деятельности, однако в соответствии с совокупностью идей каждой эпохи выдвигались определенные приоритеты, складывалась специфика содержательного наполнения этих понятий. В статье эта логика концептов рассматривается в контексте музейной сферы.

Ключевые слова: обучение; воспитание; просвещение; образование; музей; педагогика

Уже в генезисе формировалась значимая педагогическая составляющая музейной деятельности. Истоки протомузейных практик лежат в Античности. Мусеи в платоновской Академии и при философской школе Аристотеля Ликее, Мусейоны в Александрии, Пергаме, Антиохии были сакральными (святилища муз), научными, образовательными центрами; в них входили библиотеки, художественные коллекции, имелись условия для научной деятельности, проводились лекции и диспуты; это было место интеллектуального общения. В практике античного коллекционирования использовались специально оборудованные помещения — пинакотекы, глиптотеки, сокровищницы при святилищах.

Полифункциональность музея сохранялась на протяжении всей дальнейшей истории; А. В. Смирнов отмечает «пересечение ряда практик, реализуемых в европейской культуре XIX столетия» (Смирнов, 2006: 318), как фактор становления музея. Это определило многообразие форм деятельности и профилей современных музейных учреждений.

Музей в современном понимании — это коллекции, открытые для зрителей. Один из первых примеров общедоступности коллекций — Портик Октавии, пере-

строенный императором Августом в 27–23 гг. до н. э. и названный в честь его сестры. Портик содержал библиотеку, Курию (помещение для бесед философов и ученых) и Школу (Schola) — полукруглое помещение для собраний, где экспонировались выдающиеся художественные произведения, в том числе мраморные Венера Фидия и Купидон Праксителя. В римскую эпоху существовали публичные пинакотеки.

Совершенно справедливо замечание Т. Ю. Юрeneuveй о *воспитательном и обучающем* потенциале античных коллекций: «В отличие от современных музеев античные собрания произведений искусства, редкостей и реликвий, хранившихся в храмах, святилищах, пинакотеках и портиках, появились на свет не ради просветительных целей, а по религиозным мотивам, составляя неотъемлемую часть сакральной сферы бытия. Вместе с тем они отчасти брали на себя те социокультурные функции, которые в современном обществе выполняют музеи, ведь они объективно способствовали развитию эстетического вкуса и расширению кругозора греков и римлян, любителям искусства помогали погрузиться в мир прекрасного, а художникам давали возможность изучать великие творения, постигая мастерство своих предшественников» (Юрeneuve, 2003: 55–56).

Функцию воспитания выполняли коллекции в палестрах и гимнасиях. Свидетельство о них можно найти в письме Цицерона к своему другу Аттике: «Не пропусти, прошу тебя, первый же подходящий случай погрузить на суда мои статуи, моего Гермеса-Геркулеса и всё, что ты считаешь подходящим для помещения, которое тебе известно, особенно же для моей палестры и моего гимнасия» (Письма, 1951: 255).

В античных учреждениях, служивших прообразами музеев, реализовывалась *функция эстетического воспитания* как латентная, непреднамеренная, специально не организованная. Явная составляющая воспитательной функции — формирование чувства патриотизма. В Риме искусству отводилась роль прославления государства. Выставленные на обозрение на Римском форуме захваченные в походах произведения искусства, как и военные трофеи, прославляли полководцев и военную мощь Рима.

В Средние века была прервана античная традиция частного коллекционирования, произведения искусства хранились в храмах и светских сокровищницах монархов.

Культура эпохи Ренессанса была ориентирована на возрождение античных образцов, традиций, что способствовало возобновлению практик создания частных коллекций. Для этих коллекций и протомузейных учреждений одной из функций была *воспитательная*, которая в ряде случаев дополнялась *обучающей*. Будущих художников воспитывали на классических образцах. Так, падуанский художник Франческо Скварчоне (1397–1468), известный коллекционер, имел собрание гипсовых слепков с античных работ. Он славился как педагог. Предметы из своей коллекции, которая ещё не являлась музеем, он использовал в качестве учебных пособий. В 1626 г. был открыт первый университетский музей при Копенгагенском университете.

В Новое время во многих высших учебных заведениях Европы были сформированы тематические коллекции по отдельным отраслям знаний, а так-

же по искусству. В качестве музеев они стали оформляться, начиная середины XVII в., но в основной массе в последней трети этого столетия. Одной из первых, имеющих предметы художественного характера стала кунсткамера Галльского сиротского дома (создана в 1742 г.). Заимствованное из немецкого языка слово «кунсткамера» (Kunstkammer) означало «кабинет искусства», «камера редкостей», «музей», где хранились естественнонаучные, исторические и художественные коллекции.

В соответствии с основными идеями эпохи Просвещения (просвещение и равенство возможностей получения образования) музеи были ориентированы на реализацию *функции просвещения*. Деятели этого идейно-политического течения полагали, что «разум способен обеспечить всеобщий прогресс человечества», «что всё общественное неблагополучие — это результат невежества людей и заблуждений рассудка, что путем просвещения народа и его правителей можно построить новый миропорядок, который будет более правильным и справедливым, разумным и логичным» (Юренева, 2007: 126).

Повышенное внимание вопросам образования и воспитания уделялось в «Энциклопедии, или Толковом словаре наук, искусств и ремесел» (1751–1780). В соответствии с просветительской установкой Д. Дидро считал, что драматург, писатель, вообще всякий художник, обязан «занять место среди учителей человеческого рода, утешителей в бедствиях жизни, карающих пороки и вознаграждающих добродетель» (Исторический лексикон, 1996: 250).

Музеи учебных заведений брали на себя *функцию просвещения* общества. Один из ярких тому примеров музей, открытый в Оксфордском университете в 1683 г. — Музей Ашмола, в честь юриста и коллекционера Элиаса Ашмола, передавшего коллекцию университету. Все желающие имели возможность осмотреть Музей Ашмола, периодически в нем читали публичные лекции.

Основными достижениями эпохи Просвещения стали прогресс терпимости и здравого смысла, приобщение к знаниям и произведениям искусства неизмеримо большего, чем прежде, числа людей, что способствовало утверждению модели публичного музея. В Англии основателем первого публичного музея явился Хэнс Слоун (1660–1753), натуралист, врач, президент Лондонского королевского общества. Завещая свою коллекцию королю, Слоун поставил условие, что она будет использоваться в интересах человечества. Это учреждение, получившее название Британский музей, было открыто 15 января 1759 г.

Статус Британского музея как публичного был достаточно условным: «Первоначальный устав и правила посещения, разработанные Советом попечителей, явственно давали понять, что главными пользователями музея считались ученые, писатели и художники. Допуск других категорий посетителей рассматривался как широко распространенный, но менее полезный. Осмотр экспозиции разрешался только в составе организованных групп и в сопровождении музейного персонала, который, однако, не давал никаких комментариев к экспонатам. Широкая публика получила возможность осматривать музей с понедельника по четверг, в пятницу в его залах находились лишь студенты Королевской академии, а суббота и воскресенье были выходными днями» (Юренева, 2007а: 57).

Последней кунсткамерой в Европе и одновременно первым публичным музеем в России стала Петербургская Кунсткамера, основанная в 1714 г. и открытая в 1719 г. в «Кикихинских палатах». По преданию, основатель музея император Петр I определил его просветительские и научные цели: «Я хочу, чтобы люди смотрели и учились!». Просветительские функции Кунсткамеры обеспечивали его распоряжение: «Впредь всякого желающего оную смотреть, пускать и водить, показывая и изъясняя вещи» (Станюкович, 1953: 24).

В XIX в. идея реализации музеем *просветительной* и *образовательной* функции поставила их в один ряд с учебными заведениями — университетами и академиями. Директор Гамбургской картинной галереи А. Лихтварк в докладе на конференции «Музей как образовательное и воспитательное учреждение», прошедшей в 1903 г. в Мангейме (Германия), утверждал: «К университетам, появление которых относится к Средним векам, и к академиям, появившимся в эпоху абсолютизма, XIX в. присоединил новое высшее воспитательно-образовательное учреждение — музей. Все эти три рода учреждения носят каждый отпечаток той эпохи, которая их создала» (цит по: Юхневич, 2007: 8).

Во второй половине XIX в. в музейной сфере ведущей стала *функция обучения*, шире — *образования*. Знаковым проявлением этой тенденции стало возникновение педагогических музеев, в которых музей как социальный институт реализовывался на основе педагогики как профильной дисциплины. Их создание было обусловлено потребностями в перестройке системы образования и утверждением в обучении принципа наглядности, для чего были необходимы наглядные пособия и методики их использования.

Самый яркий пример музея этого профиля — Педагогический музей военно-учебных заведений (Петербург). Документально он был обозначен в «Положении и штате Главного управления военно-учебных заведений», утвержденных 25 августа 1863 г., как Центральное Депо учебных заведений (впоследствии — Педагогический музей).

Педагогический музей военно-учебных заведений виделся создателям «центром, который мог связывать лиц, занимающихся учебным делом, и давать им постоянный повод для обсуждения учебных вопросов, обмена мнений и выработки возможных многосторонних взглядов на различные потребности преподавания» (Барсков, 1914: 20). Выставки музея, в том числе в составе международных (Парижской географической выставки в 1875 г., Гигиенической выставки в Брюсселе 1876 г.), демонстрировали достижения педагогической теории и практики, стремились к системности, полноте в разработке проблем.

Для решения задачи осуществления всеобщего начального образования и обеспечения школьной сети в конце XIX — начале XX в. земством, различными ведомствами и комитетами создавались многочисленные музеи наглядных пособий. Они реализовывали *функцию обучения*. Наиболее известные среди них — Подвижной музей наглядных пособий при Постоянной комиссии по техническому образованию Императорского Русского технического общества в Петербурге (1892 г.), Музей наглядных пособий воскресных школ при Московском комитете грамотности (1893 г.), Московский городской музей наглядных пособий (1905 г.).

Одновременно с образовательной существовала и философская модель музея, наиболее яркое выражение которой дано в концепции Н. Ф. Федорова (1829–1903); она основана на разграничении функций учебного заведения, дающего образование как систему знаний, умений и навыков, и музея как фактора культурного единения человечества и *воспитания «в единство»*: «Музей есть... собрание под видом старых вещей душ отшедших, умерших. Но эти души открываются лишь для имеющих душу. Для музея человек бесконечно выше вещи... Музей есть не собрание вещей, в собор лиц... Музей есть выражение памяти общей для всех живущих, памяти, неотделимой от разума, воли и действия... Музей есть первая научно-художественная попытка собирания или воспитания в единство... Музей не может быть ни читальнею, ни зрелищем; он не должен служить для пониженного, так называемого «популярного» образования. Таким образом, музей становится между учеными... и всеми учебными заведениями; он собирает всех неученых и всё младшее поколение, чтобы ввести их в область исследования, производимого учеными» (Федоров, 1982: 576, 587, 599, 603).

В XX в. в советской педагогической системе образование и воспитание рассматривались как равноправные понятия: воспитание — целенаправленное управление процессом развития человека через его включение в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности; образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности (Гребенюк, 2003: 153).

Одной из ведущих социальных функций музея была провозглашена *образовательно-воспитательная*, по сути, *идейно-воспитательная*; в деятельности музея на первый план было выведено *идеологическое воспитание*: «Реализуя свою образовательно-воспитательную общественную функцию, музей участвует в решении задач распространения коммунистического мировоззрения, формирования научных взглядов на историю... Посредством передачи марксистско-ленинских взглядов на историю музеи способны эффективно воздействовать на формирование коммунистических убеждений, коммунистического сознания» (Музееведение, 1988: 47). Музей рассматривался как часть идеологической системы государства.

В Федеральном законе об образовании 2012 г. даются следующие определения интересующих нас понятий: «образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и приня-

тых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (Федеральный закон).

Изменение толкования традиционных терминов «образование» и «воспитание», без сомнения, мотивировалось стремлением уйти от идеологически обусловленных подходов к воспитанию в советском обществе. В новой трактовке образование представляется как общегуманистический широкий процесс «выстраивания в себе образа человеческого», оно оказывается шире воспитания и обучения; сложилась тенденция рассматривать воспитание в рамках системы дополнительного образования, сводить к понятиям «формирование», «адаптация», «социализация», «развитие личности» (Именнова, 2004: 29–30). Войдя в понятие «образование» как составная часть, воспитание утратило самостоятельность и самоценность, ушло на второй план; на практике российская школа, по сравнению с советской, стала меньше уделять внимания воспитанию. Пробелы в воспитательном воздействии на молодое поколения стали ощутимыми, что вызывает потребность в придании воспитанию большего значения.

Образовательно-воспитательная функция является базовой для музея как социокультурного института. Обучение, воспитание, образование в музее реализуется в специализированных формах: экскурсия, лекция, музейно-педагогическое занятие и др. Преимущество музея по сравнению со школой заключается в наглядности — преодолении монополии вербальности. Музейные предметы, экспозиция в целом создают особую атмосферу духовности, сопричастности к истории и культуре; они оказывают эмоциональное воздействие, располагают к сопереживанию, внутренней работе души.

Если рассматривать образование как совокупность обучения и воспитания, то обучение в музее будет априори ограничено, менее объемно и системно по сравнению со школой или высшим учебным заведением: система и структура образования определяются традиционными образовательными учреждениями; роль музея вспомогательная, тем не менее, достаточно важная. Воспитательное воздействие музея трудно переоценить.

Педагогика выделяет физическое, умственное воспитание, техническое обучение, формирование моральных принципов и духовный рост, что обеспечивает формирование всесторонне развитой личности. В музейной сфере принят этот педагогический и общественный идеал. В традиционном музее практически нет условий для физического воспитания, технического обучения и овладения навыками труда на наиболее распространенных машинах.

В умственном воспитании несомненен приоритет школы, дающей систематическое образование. Музейные предметы, размещенные в экспозиции, расширяют кругозор, предлагают новое, дополнительное знание, однако «не знание истории, но отношение к ней, личное отношение — вот что призван формировать музей. И не эмоциональным подспорьем в деле изучения истории является он для посетителя (как это следует из «принципа наглядности»), а само изучение и знание исторических фактов является необходимой, но предварительной ступенью формирования отношения к прошлому и вообще к чужому, к другому, к чему-то бывшему или сущему безотносительно к нам (например, к природе). Поэтому музей «сообщает знания» лишь по необходимости, лишь по той причине, что неве-

дение (невежество) не может служить основой ценностного переживания» (Гнедовский, 1987: 41). Музейные впечатления способствуют воспитанию мировоззрения: развитию, корректировке личной позиции, формированию отношения к событиям и явлениям в природной и общественной среде, представления о собственном месте в социуме.

Без музея, коллекции сокровищ искусства в музейных залах невозможно полноценное *эстетическое воспитание*: формирование адекватного восприятия и правильной интерпретации художественных произведений, в целом культурной ориентации; выработка эстетических понятий, вкусов и идеалов. Понимание прекрасного можно воспитывать только при непосредственном и живом восприятии подлинного художественного произведения — в музее, картинной галерее.

Велико значение музея для нравственного и патриотического воспитания. Собранные в музеях и представленные на экспозициях и выставках свидетельства героического прошлого страны способствуют формированию гражданских чувств, гордости за достижения и боли от утрат и осознания ошибок. Коллекция музея — это часть национального достояния, иногда мирового культурного наследия; музейные предметы — объекты общенародной гордости, за ними стоят люди, образ жизни, славные деяния которых — образцы для подражания. Хранящиеся в музее ценности выступают фактором духовно-нравственного воспитания.

Пребывание в музее обычно непродолжительно и в ряде случаев случайно, поэтому следует говорить лишь о воспитательном воздействии музея и о процессе воспитания в школе. Однако человек связан со средней школой 10–12 лет, с высшей — 4–6 лет; посещать же музеи он может всю жизнь. Поэтому важнейшей задачей музея и школы является воспитание художественно-эстетических потребностей, интересов и мотиваций, стремления к самосовершенствованию и саморазвитию.

В перестроечное и постперестроечное время музей, как и всё российское общество, избавлялся от чрезмерной идеологизированности, в реализации *воспитательной функции* старался уйти от навязчивого дидактизма, принудительности. Музейный зритель в современном музее не пассивный объект воспитательного воздействия, а равноправный субъект в диалоге с музеем как собирательным лицом (научными сотрудниками, экспозиционерами, экскурсоводами).

В последнее время популярным стало такое понятие, предложенное зарубежными музееведами, как *edutainment* (от *education* — образование и *entertainment* — развлечение), дословно «образование через развлечение», «образвлечение», что позволяет делать музейное образование увлекательным и интересным, при сохранении его глубины и содержательности (Именнова, 2011: 151).

Современный музей может и должен опираться на исторический опыт педагогического воздействия; обучающие, воспитательные, образовательные, просветительные составляющие присутствуют в его деятельности, но в соподчинении главной функции, определяющей специфику музея как социокультурного института: сохранение и передача от поколения к поколению социокультурного наследия в предметной и нематериальной форме (традиции, обычаи и т. д.). В его деятельности важное значение имеет формирование системы цен-

ностной ориентации и ценностного отношения к культурно-историческому наследию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барсков, Я. Л. (1914) Педагогический музей военно-учебных заведений. 1864–1914. СПб.

Гнедовский, М. Б. (1987) Музейная коммуникация и ритуал // Некоторые проблемы исследований современной культуры. М.: НИИ культуры.

Гребенюк, О. С., Рожков, М. И. (2003) Общие основы педагогики. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС.

Именнова, Л. С. (2004) Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика. Дисс... канд. пед. наук. М.: МГУКИ.

Исторический лексикон. XVIII век (1996). М.: Знание, Владос.

Музееведение. Музеи исторического профиля (1988) М.: Высшая школа.

Письма Марка Туллия Цицерона к Аттику, близким, брату Квинту (1951). Т. 3. М.-Л.: АН СССР.

Смирнов, А. В. (2006) Роль объективации дискурсивных практик в становлении музея // Собор лиц: Сб. статей. СПб, Санкт-Петербургский гос. университет.

Станюкович, Т. В. (1953) Кунсткамера Петербургской Академии наук. М.-Л.: АН СССР.

Федоров, Н. Ф. (1982) Сочинения. М.: Мысль.

Юренева, Т. Ю. (2003) Музей в мировой культуре. М.: Русское слово-РС.

Юренева, Т. Ю. (2007) Музееведение. М.: Академический Проект; Альма Матер.

Юренева, Т. Ю. (2007а) Художественные музеи Западной Европы. М.: Академический Проект; Трикста.

Юхневич, М. Ю. (2007) Образовательный музей (педагогический, школьный, детский). М.: «Современные технологии в образовании и культуре».

Именнова Любовь Сергеевна — доктор культурологии, профессор Российской международной академии туризма. Эл. адрес: imennova@yandex.ru

Региональная система патриотического воспитания в общеобразовательных организациях

Т. Ю. Ерёмкина

Институт развития образования Кировской области

В статье констатируется, что патриотическое воспитание и формирование гражданской идентичности является приоритетным направлением образовательной политики государства. Автор приводит региональную модель комплексного научно-методического сопровождения деятельности педагогов, участвующих в воспитании подрастающего поколения (в частности, учителей истории, обществознания) и формировании российской идентичности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; гражданская идентичность; общеобразовательные организации; образовательная политика; региональная воспитательная система

Образовательная политика государства в настоящее время направлена на модернизацию процессов обучения и воспитания. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (далее — Стратегия) отмечается, что необходимо обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций. В частности, в Стратегии выделяется несколько направлений воспитательного процесса, среди которых хотелось бы выделить патриотическое воспитание и формирование российской идентичности (Стратегия развития воспитания ... : 6).

Проблема воспитания гражданской идентичности подрастающего поколения сегодня волнует общественность во всем мире и в нашей стране, в частности. Имеется определенная иерархическая структура идентичностей: от этнической / региональной (кировчанин), общероссийской или цивилизационной (россиянин) — до общепланетарной (землянин). В результате возникает многослойное образовательное пространство, насыщенное одновременно ценностями и смыслами своего народа, региональными, российскими и общечеловеческими ценностями.

Исследования гражданской идентичности в отечественной научной литературе опираются, главным образом, на теорию социальной идентичности Г. Тэджфела и социальной категоризации Дж. Тернера (Ерёмина, 2017: 61). Несмотря на различия подходов к пониманию термина «гражданская идентичность», можно констатировать, что это понятие многосоставно. Оно включает в себя когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности); ценностный (наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности); эмоциональный (гражданские чувства, патриотизм); деятельностный (реализация гражданской позиции в конкретной деятельности и поведении) компоненты (Ерёмина, 2017: 76).

В Стратегии обозначены основные направления патриотического воспитания и формирования российской идентичности. Вот некоторые из них. Во-первых, необходимо создать систему комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности. А также следует формировать у детей патриотизм, чувство гордости за свою Родину, готовность к защите интересов Отечества, ответственность за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей.

Во-вторых, в Стратегии отмечена необходимость повышения качества преподавания гуманитарных учебных предметов. Они должны обеспечить ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны (Стратегия развития воспитания ... : 6).

Считаем, что большим потенциалом среди гуманитарных предметов в патриотическом воспитании обучающихся и формировании гражданской иден-

тичности, на наш взгляд, обладает предметная область «Общественно-научные предметы» (история, обществознание).

Проанализируем, каким образом КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области» (далее — ИРО Кировской области, Институт) осуществляет комплексное научно-методическое сопровождение деятельности педагогов, участвующих в воспитании подрастающего поколения (в частности, учителей истории, обществознания) и формировании российской идентичности.

ИРО Кировской области является образовательной организацией дополнительного профессионального образования, осуществляющей повышение квалификации всех категорий педагогов. Одним из приоритетных направлений развития региональной образовательной системы является научно-методическое сопровождение патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности. Главной целью в этом контексте нам видится разработка вариантов взаимодействия образовательных организаций разных уровней в патриотическом воспитании как педагогов, так и школьников.

Поэтому ключевыми задачами научно-методического сопровождения данного направления развития системы образования Кировской области являются следующие:

- создание системы непрерывного повышения квалификации педагогов в сфере патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности;
- реализация основных направлений организационно-педагогической работы на основе корпоративного сотрудничества ИРО Кировской области, образовательных округов, муниципальных органов управления образованием в патриотическом воспитании обучающихся;
- презентация эффективной образовательной практики реализации образовательного процесса в общеобразовательных организациях региона;
- развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в данной сфере;
- разработка и издание учебной дидактической литературы по данной проблеме;
- научно-методическое сопровождение мероприятий, посвященных значимым событиям истории Отечества, в частности, истории Великой Отечественной войны (Ерёмина, 2016: 76).

Первое направление — создание системы непрерывного повышения квалификации педагогов в сфере патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности — реализуется Институтом через проведение тематических курсов. Например, курсы «Управление методической работой в условиях модернизации регионального образования» направлены на руководителей, методистов муниципальной методической службы и призваны повысить компетентность данной категории слушателей в осуществлении приоритетных направлений развития системы образования как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона.

На следующий (институциональный) уровень организации воспитательной работы ориентированы курсы «Воспитание личности обучающегося в урочной и внеурочной деятельности» и «Институт классного руководителя в условиях ФГОС». Слушателями этих курсов являются классные руководители,

заместители директора по воспитательной работе. Они осуществляют комплексную воспитательную работу в школе как на уровне классного коллектива, так и на уровне образовательной организации. Социальные педагоги, педагогипсихологи школ могут повысить свою квалификацию на курсах «Психолого-педагогическое сопровождение развития ценностно-смысловой сферы и социализации личности подростка в условиях ФГОС».

Среди курсов повышения квалификации, направленных на преподавателей общего и среднего профессионального образования, можно выделить следующие: «Система работы образовательной организации по подготовке обучающихся к военной службе», «Профессиональная компетентность учителя истории, обществознания в условиях реализации ФГОС», «Теория и практика воспитательной работы в среднем профессиональном образовании» и др. Данные категории педагогов в урочной и внеурочной деятельности осуществляют военно-патриотическое (преподаватели ОБЖ, БЖД, ОВС) и патриотическое воспитание (учителя истории, обществознания, преподаватели профессиональных образовательных организаций).

Вторым направлением по обеспечению патриотического воспитания в регионе является организационно-педагогическая работа на основе корпоративного сотрудничества ИРО Кировской области, образовательных округов, муниципальных органов управления образованием. На территории области в 2008 г. были организованы 8 образовательных округов, объединяющих несколько муниципальных образований. Одной из целей их создания была координация основных направлений образовательной политики на уровне округа. Кроме того, были образованы окружные методические объединения (далее-ОМО) учителей-предметников, научными кураторами которых выступили соответствующие структурные подразделения ИРО Кировской области.

Так, общее научно-методическое руководство районными (городскими) и окружными методическими объединениями учителей истории, обществознания осуществляет кафедра предметных областей Института. Сотрудники кафедры дважды в год направляют ОМО информационные письма и дидактические материалы по актуальным направлениям развития историко-обществоведческого образования и оказывают методическую поддержку их деятельности.

Например, в мае 2015 г. заседание ОМО было проведено в форме областной научно-практической конференция по теме «История Великой Отечественной войны: формирование общероссийской гражданской идентичности». На ней педагоги охарактеризовали причины и факторы Победы, роль Великой Отечественной войны в развитии российской (региональной) государственности и общероссийской гражданской идентичности. В августе-ноябре 2016 г. заседания ОМО прошли по проблеме «Гражданско-патриотическое образование и воспитание в условиях реализации ФГОС». В формате «круглого стола» учителя обсудили потенциал гражданско-патриотического образования и воспитания в формировании гражданской идентичности и ресурсы внеурочной деятельности по патриотическому воспитанию в условиях реализации ФГОС.

Третье направление — это презентация эффективной образовательной практики реализации образовательного процесса в общеобразовательных органи-

зациях региона. Например, МБОУ СОШ № 70 г. Кирова имеет многолетний опыт работы по патриотическому воспитанию обучающихся в сотрудничестве с различными социальными партнерами. Главным достижением данной школы нам видится создание целостной системы патриотического воспитания. Центром данной системы является Кадетский учебный центр (КУЦ), созданный более 10 лет назад. Он является элементом, интегрирующим всю учебно-воспитательную работу в школе. Последняя предусматривает несколько направлений реализации: военно-патриотическое, гражданско-патриотическое, спортивно-патриотическое, социально-патриотическое, историко-краеведческое.

Поэтому школа с 2016 г. является базовой образовательной организацией ИРО Кировской области по проблеме «Развитие социального партнерства в решении проблем образования и воспитания школьников» (с 2017 г. — региональной инновационной площадкой). Специфической особенностью функционирования базовой площадки является создание научно-методических, информационных и организационных условий для повышения качества основного (среднего) общего образования в регионе. Основными направлениями деятельности указанной площадки становятся:

- информационно-аналитическое (анализ, обобщение образовательной практики по актуальным направлениям развития системы образования; ознакомление образовательных организаций всех уровней с опытом инновационной деятельности);

- научно-методическое (разработка и апробация учебно-программной и учебно-методической документации; разработка примерных программ учебных дисциплин, элективных курсов; методических рекомендаций и др.);

- организационно-методическое (обобщение и распространение инновационного педагогического опыта; оказание учебно-методической и научной поддержки всем участникам образовательного процесса). (Ерёмина, 2016: 8-9).

Четвертое направление — развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности — осуществляется Институтом через информационно-методическое сопровождение предметов патриотической направленности в урочной и внеурочной деятельности (проведение областных конкурсов, научно-практических семинаров и вебинаров). При проведении подобных мероприятий главными ресурсами патриотического воспитания нам видится просветительская работа по анализу феномена патриотизма, гражданственности, правовой культуры, а также исследованию особенностей формирования региональной идентичности.

Например, в 2015-2016 гг. в ИРО Кировской области прошла серия межрегиональных межведомственных научно-практических вебинаров, посвященных феномену патриотизма в жизненном пространстве российского общества и патриотическому воспитанию как ресурсу формирования у подрастающего поколения позитивного образа современной России. В них принимали участие представители органов управления образованием, учителя школ, педагоги дополнительного образования, общественные и религиозные деятели и др.

Следующее направление по информационно-методическому сопровождению патриотического воспитания и формированию гражданской идентично-

сти-разработка и издание учебной дидактической литературы по данной проблеме. В 2009 г. сотрудниками кафедры предметных областей Института было опубликовано учебно-методическое пособие для учителей истории, классных руководителей «Цивилизационный подход к развитию патриотизма в России с древности до начала XX века». Данное учебное издание стало лауреатом Межрегионального конкурса «Гуманитарная книга 2009», который проводит Государственная универсальная областная научная библиотека им. А. И. Герцена в номинации «История» (Першина, Ерёмина, 2009).

В 2012 г. под научным руководством Т. Ю. Ерёминой и Ю. В. Першиной был выпущен сборник «Формирование гражданской активности обучающихся», состоящий из 3-х частей (в рамках реализации областной целевой программы «Развитие институтов гражданского общества в Кировской области» на 2011-2013 годы). Сборник состоял из методических рекомендаций для руководителей и преподавателей школ нашей области; хрестоматии по истории развития гражданского общества и правового государства; материалов из опыта работы педагогов образовательных организаций. Причем, хрестоматия по истории развития гражданского общества и правового государства стала победителем Межрегионального конкурса «Гуманитарная книга 2012» в номинации «Комплексные проблемы общественных наук (Першина, Ерёмина, Крицкая, 2012).

Последним важным направлением по информационно-методическому обеспечению патриотического воспитания в регионе является сопровождение Институтом мероприятий, посвященных значимым событиям истории Отечества, в частности, истории Великой Отечественной войны. Для противодействия попыткам фальсификации истории войны педагогам необходимо проводить систематическую работу по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Она включает в себя использование методов, приемов и форм как урочной, так и внеурочной деятельности.

Так, в феврале-марте 2013 г. кафедрой предметных областей ИРО Кировской области была проведена предметно-методическая викторина для слушателей курсов повышения квалификации «Сталинградская битва: история, факты, технологии воспитания». В ноябре 2013 г. кафедра организовала областную научно-практическую конференцию «Участие кировчан в Сталинградской битве и в обороне Ленинграда от немецко-фашистских войск» на базе МОАУ «Гимназия им. А. Грина» г. Кирова. В конференции участвовали учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, руководители поисковых отрядов и др.

Новой формой по научно-методическому сопровождению патриотического воспитания в нашем регионе явились Единые уроки мужества. В 2016 г. Правительством Кировской области в рамках празднования 80-летия образования области инициировано проведение цикла Единых уроков мужества. Кафедра предметных областей ИРО Кировской области осуществляла разработку методических рекомендаций, примерных моделей Уроков и мультимедийного сопровождения к ним. Подобные Уроки мужества являются ответом на современные вызовы, стоящие как перед системой образования, так и перед обществом и государством в целом. Единые уроки мужества проводились с целью приобщения обучающихся к

базовым национальным ценностям российского общества в контексте формирования гражданской идентичности.

Таким образом, в Кировской области создана региональная система патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности в общеобразовательных организациях. Реализация данной модели осуществляется через несколько ключевых направлений деятельности ИРО Кировской области: создание системы непрерывного повышения квалификации разных категорий педагогов; корпоративное сотрудничество с образовательными округами, муниципальными органами управления образованием; презентацию положительной образовательной практики реализации образовательного процесса в школах региона; развитие опытно-экспериментальной, научно-исследовательской деятельности в данной сфере; издание учебной дидактической литературы; научно-методическое сопровождение мероприятий, посвященных истории Великой Отечественной войны для противодействия попыткам фальсификации ее истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ерёмина, Т. Ю. (2016а) Взаимодействие Института развития образования Кировской области и МБОУ СОШ № 70 г. Кирова в гражданско-патриотическом воспитании школьников // Развитие социального партнерства в решении проблем образования и воспитания школьников: сборник методических материалов учителей МБОУ СОШ № 70 г. Кирова / науч. ред. и авт.-сост. Ю. В. Першина, Т. Ю. Ерёмина, КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». Киров: ООО «Типография «Старая Вятка». С. 8-12.

Ерёмина, Т. Ю. (2016б) Научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического образования и воспитания в Кировской области // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. № 1 (26). С. 74–82.

Ерёмина, Т. Ю. (2017а) Научные исследования гражданской идентичности личности // Молодой исследователь: вызовы, поиски и перспективы развития российского образования: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции аспирантов и молодых исследователей. М: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. С. 60-65.

Ерёмина, Т. Ю. (2017б) Социальное партнерство как ресурс формирования гражданской идентичности личности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 2. С. 75-80.

Першина, Ю. В., Ерёмина, Т. Ю., Крицкая, Н. Ф. (2012) Формирование гражданской активности обучающихся: Ч. I: Методические рекомендации для руководителей и преподавателей образовательных учреждений Кировской области. Киров: ИРО Кировской области.

Першина, Ю. В., Ерёмина, Т. Ю. (2009) Цивилизационный подход к развитию идей патриотизма в России с древности до начала XX века: учебно-методическое пособие для учителей истории, классных руководителей. Киров: КИПК и ПРО.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/

Ерёмина Татьяна Юрьевна — старший преподаватель кафедры предметных областей Института развития образования Кировской области. Тел.: +7 (8332) 52-30-23 (вн. 1-18). Эл. адрес: socium@kirovipk.ru

Русский язык как ценность отечественной культуры и фактор духовно-нравственного воспитания

И. С. Иванова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается русский язык как самостоятельная ценность отечественной культуры, через которую раскрываются и внушаются важные для правильно воспитанной личности компоненты нравственности.

Ключевые слова: русский язык; духовные ценности; воспитание

Освоение мира происходит при помощи языка, миссия которого — духовное преображение действительности посредством коммуникативной, аксиологической и других функций. Всё, что мы постигаем и совершаем на Земле, происходит через вербальное и невербальное языковое общение. Постигая мир, мы первоначально испытываем эмоции и чувства, и здесь работает эмоционально-экспрессивная функция языка. Затем оперируем понятиями и категориями, и тут оказывается задействовано множество функций языка: конструктивная (мыслеобразующая), номинативная, конативная, идеологическая, аксиологическая, эстетическая, мировоззренческая, омотативная, эстетическая. Гносеологическая (когнитивная) функция языка заключается, в том, что через язык мы познаём прошлое и настоящее, в частности мировую и национальную культуру. Осваивая объективную и субъективную реальности, мы общаемся с себе подобными, и здесь на первый план выступают коммуникативная, фатическая, волюнтативная, денотативная функции. Говоря о миссии языка, я хотела бы отметить, что она состоит и в духовном преображении мира и предложить указание на филокоммуникативную функцию языка, отвечающую за общение с любовью, вызывающую любовь, ведь любовь — величайшая ценность, источник жизни и творчества.

Язык и потребность в самореализации, создании языкового портрета личности, уважающей отечественные ценности. Повышение уважения к языку через обращение к биографиям знаменитых людей. Общась и преображая реальность, мы меняемся сами. Язык формирует человеческое сознание, и, напротив, сознание определённого уровня ищет свой язык для самовыражения. В сокровищнице языка, его пословицах, поговорках, фразеологизмах, художественных текстах отражены такие ценности отечественной культуры, как уважение к личности, верованиям своих предков, своему народу, российской истории, философии, литературе, музыке, скульптуре, живописи, — одним словом, к культуре, к науке, любовь, дружба, взаимопонимание, отзывчивость, чуткость, деликатность, скромность, трудолюбие, свободолюбие, религия, красота мира, патриотизм, стремление жить по совести, уважение к достижениям иных культур.

Язык помогает осуществлению всех потребностей, указанных в пирамиде А. Маслоу, и одной самых главных из них — в потребности самовыражения. Каждый исторический деятель, любой знаменитый и даже ещё не ставший известным человек имеет свой языковой портрет. «Заговори, чтоб я тебя увидел», — требовал Сократ. Языковая культура неразрывно связана с внутренней культурой личности, уровнем его сознания и сознательности, философией, мировоззрением. Языковому портрету личности посвящали свои труды В. В. Виноградов, Ю. Н. Караулов. Изучая язык того или иного исторического деятеля, например, И. Грозного, И. В. Сталина, Н. С. Хрущёва, В. В. Путина или язык какого-либо русского художника слова, мы показываем, что российский народ, его правители, творцы — это личности, стремившиеся вобрать в себя достижения всемирной культуры и народной стихии.

Рассказ об уважительном отношении к языку людей, достигших в жизни большого успеха — это важный фактор воспитания молодёжи. Хочется привести в пример В. И. Даля. Его отец датчанин Йохан (Иоганн) Кристиан Даль был датчанин, мать Мария Христофоровна — немка, лексикограф знал 12 языков, но предпочтение отдавал русскому, говоря: «Я думаю по-русски, значит, я — русский» (Руднев, 27). Поражает воображение преданность и самоотверженность В. Даля в изучении русского языка, тот факт, что он 50 лет создавал «Толковый словарь живого великорусского языка», а последние слова «продиктовал дочери за два часа до смерти» (Руднев, 2015: 27). Важно показать, что уважение к языку — это не только явление прошлого, но и феномен настоящего.

Через демонстрацию того, как высоко оценивают морально и материально тех, кто создаёт шедевры в литературе, происходит повышение престижа художественного слова. Существует множество конкурсов, победителей которых награждают премиями и названий премий именами российских поэтов и писателей: премия А. Дельвига, А. Платонова, А. Белого, С. Есенина и др. В МосГУ ежегодно проходит конкурс художественных и публицистических произведений, победители которых получают Бунинскую премию: «Объявляя конкурс на соискание Бунинской премии за лучшие произведения в области поэзии, Попечительский совет <...> исходит из бунинского отношения к русскому языку как высшему выражению духа и души русского народа. Бунин был непримирим к чрезмерной напыщенности, вульгарности и фальши. Он был обеспокоен тем, что в современной ему русской литературе терялись естественная простота и благородство художественной речи».

Можно также привести множество стихов и высказываний о языке, представляющих данный феномен как ценность: «Язык — дом бытия», — говорил М. Хайдеггер; «Твой мир — навек моя обитель! Твой голос — небо надо мной ...» — сказал в стихотворении «Родной язык» В. Брюсов, подтверждая мысль М. Ломоносова о том «Что может собственных Платонов / И быстрых разумом Невтонов / Российская земля рождать». М. В. Ломоносов в книге «Российская грамматика» писал о русском языке следующее: «Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с Богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелями, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому при-

совокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашёл бы в нём великолепие ишпанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка» (Ломоносов, 1757).

Русский человек охотно вбирает достижения чужих культур. В языке этот факт отражён обилием заимствованных слов. Говорят также, что в Германии русский порой ведёт себя, как немец; во Франции, как француз, в Италии как итальянец, но в глубине души он всегда остаётся русским. Характерно, что стихотворение в прозе, посвящённое русскому языку, И. С. Тургенев написал во Франции: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, — ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!» (Тургенев, 1882). Эпитеты, которыми характеризует язык И. С. Тургенев, говорят нам о ценностях русского народа. Могучий — умение героически переносить трудности.

Часто, говоря о русских, цитируют в слегка изменённом виде слова сэра У. Черчилля: «русские сами создают трудности, чтобы потом их героически преодолевать» (Черчилль: Электронный ресурс). В этой связи можно обратиться к концепции А. Тойнби, который в книге «Постижение истории» сформулировал теорию «Вызов-ответ», согласно которой те страны, которые решают отвечать на вызов климатических, политических и других условий становятся жизнеспособными и развиваются. Российская история и история ее языка свидетельствует о том, как наша страна постоянно отвечала на разные вызовы. Эпитет «правдивый» говорит о том, что российской ценностью является любовь к истине, которая отражена в поговорке «Не в силе бог, а в правде». Красочное определение «свободный» утверждает такую ценность как любовь к добровольным действиям. Образ птицы-свободы архетипичен для русской литературы. Русский человек в свободном труде способен свершить подвиг.

Традиции классиков, посвящавших стихотворения языку и тем самым подчёркивающие его самоценность, продолжают в современности. В нашем стихотворении сказано: «Словно солнце, люблю наше русское слово. / Это посох и друг в пути. / На него опираюсь снова и снова, / Когда больно вперед идти. / Слово радуется и плачет, / И сапфиры в нём, и янтарь» (Лесная-Иванова, 2016: 267). Сравнение слова с солнцем говорит о том, что без языка нет жизни на земле, как нет бытия на планете без великого светила. Именование слова посохом и другом изоморфично продолжает тургеневский текст. Появление образов сапфиров и янтаря говорят о драгоценности слова. Далее в стихотворении появляется указание на ценности религии: «Слово Бога — жизни основа!» Заканчивается произведение указанием на продолжение ахматовского завета. А. Ахматова пишет: «И мы сохраним тебя, русская речь», — И. Лесная-Иванова продолжает, делая аллюзию словом «сохранить», — «Сохранить слово дам обет».

Язык — это почва для развития личности, он обладает магической функцией, об этом мы пишем в стихотворении «Возвращение к слову»: «Я вырастаю в русский язык, / Слово древо в почву, корнями, / И божественный вижу лик, / Усмиряю словом цунами. / Усыпляю речью войну, / Создаю пространство и время / И рисую свою страну, / В созидание свято веря» (Лесная-Иванова, 2015: 7). Совре-

менные стихи о языке поэтов ХХI века и людей, просто любящих сочинять что-либо, создающих литературную и по-своему важную около литературную среду, уходят корнями в российские традиции. Не только И. Тургенев, И. Бунин, но и Н. Гумилёв, А. Ахматова, В. Брюсов, В. Шефнер посвящали свои произведения родной речи. А. С. Пушкин, который по праву считается создателем современного литературного языка, высшее воплощение речи видит в поэзии, причём в такой, которая исполняет божью волю, не лукавит, не говорит праздно, но глаголом жжёт «сердца людей».

И. Бунин в стихотворении «Слово» писал, что «Слову власть дана». Это власть не только над умами и сердцами, но и над временем, самой смертью, способность быть бессмертным, а потому нести истину и обеспечивать преемственность поколений. Н. С. Гумилёв в стихотворении «Слово» связывает язык с категорией возвышенного, говоря, что слово проплывало над миром, будучи верующим человеком, называет как наименование главной ценности слово «Бог». В стихотворении В. С. Шефнера «Слова» (Шефнер: Электронный ресурс) отражена многофункциональность языка. Об эстетической функции речи говорят строки: «Есть дневные слова — / В них весеннего неба сквозит синева». Об эмоционально-экспрессивной напоминают «слова, о которых мы днем вспоминаем с улыбкой и сладким стыдом, <...> слова — словно раны». О волонтиративной функции свидетельствует строчка «Словом можно полки за собой повести». О функции суггестии повествует убеждение, что «словом можно убить, словом можно спасти». Идеологическая функция выражена в строках: «Но слова всем словам в языке нашем есть: / Слава, Родина, Верность, Свобода и Честь. / Повторять их не смею на каждом шагу, / Как знамена в чехле, их в душе берегу». Таким образом, В. С. Шефнер в своём стихотворении «Слова» показывает, что при правильном воспитании на первом месте должно быть не показное жонглирование словами, а умение через слова передать святое в душу и быть готовым к действию, борьбе за слова и те ценности, которые они называют.

В современной международной обстановке актуально звучат строки стихотворения А. А. Ахматовой «Мужество», которое было создано в 1942 г.: «Мы знаем, что ныне лежит на весах, / И что совершается ныне». Тогда, в начале сороковых годов, советский народ мог бы проиграть войну, русских уничтожили бы или превратили в рабов, и тогда наш язык стал бы мёртвым. Как пишет В. Н. Руднев, по данным Юнеско, «в мире начитывается около 7000 языков. Из них три тысячи — умирающие» (Руднев, 2015: 21). Как пишет И. М. Ильинский, в отношении русских в гитлеровском плане «Ост» («Восток») говорилось: «Или полное уничтожение русского народа, или онемечивание его части, которая имеет явные признаки нордической расы» (Ильинский, 2015: 106).

Любовь к языку была неразрывно связана с патриотизмом. Ценность подтверждается тогда, когда люди готовы жертвовать за неё жизнью, комфортом, и А. Ахматова указывает, что именно такой ценностью является русский язык, ибо за него «Не страшно под пулями мёртвыми лечь, / Не горько остаться без крова». Это подтверждает и стихотворение С. Михалкова «Быль для детей», в котором рассказывается, как восприняли интервенцию чужой речи россияне в годы Великой Отечественной войны: «Нет! — сказали мы фашистам, — / Не

потерпит наш народ, / Чтобы русский хлеб душистый / Назывался словом «брот». Чудовищными варваризмами в годы войны 1941-1945 годов звучали немецкие слова. Запрет говорить на родном русском языке стал катализатором и современного конфликта на Украине, значительную часть которой составляет русскоязычное население. После развала СССР статус русского языка в мире сильно понизился, и он, как и другие языки, бывших союзных республик стал использоваться для разжигания национальной вражды, политических конфликтов между народами, которые когда-то были друзьями.

Проблема восстановления такой ценности как принцип толерантности в языке В. Брюсов в стихотворении «Родной язык» в поэтической форме воспроизводит известную народную поговорку: «Мой верный друг! Мой враг коварный!» Действительно, использование языка злыми или духовно и интеллектуально неразвитыми людьми нести и зло, и об этом пишет Н. С. Гумилёв: «Солнце останавливали словом, / Словом разрушали города». Храня свои ценности, русский человек дальновидно проявляет интерес и уважение к культурам всех стран, поскольку нельзя государству чувствовать себя в безопасности в окружении врагов и замыкаться на своём национальном или государственном эгоизме. Забота о других, понимание, совместное решение проблем — это важные ценности россиян и помогает их сохранить уважение к чужим культурам. В языке толерантность проявляется через систему табу и эвфемизмов, например, в области межнационального общения. На уровне русского языка это негласное правило регулируется системой табу, а на уровне юридических законов законами о наказании за разжигание национальной вражды, оскорбление личности, предполагающими выплату морального ущерба.

Пренебрежение к принципу толерантности может иметь серьёзные политические последствия. О философских корнях данного явления я писала в своей статье «Феномен толерантности», на которую получила созвучный моим мыслям отклик от автора статьи «Толерантность как средство противостояния терроризму» Н. А. Калининой, которая пишет: «Наиболее важным условием искоренения терроризма является создание новой системы ценностей: этика ненасилия, идеи терпимости и уважения к чуждым позициям, ценностям и культурам» (Калинина, Электр. ресурс).

Толерантность — это терпимость, но терпимость бывает разная. Политическая терпимость часто — простое проявление дипломатии. Терпят явление и хорошо относятся нему внешне, чтобы что-то получить, а в душе ненавидят и желают смерти. Это не настоящая толерантность. Философская толерантность заключается в том, что за иным явлением (иным человеком или иными идеями) признаётся право на существование таковыми, какие они есть, и существует понимание, что в самом способе их существования, коренятся причины иного. Философ В. С. Соловьёв в работе «Оправдание добра» писал, что «ни один человек и ни одна нация не могут претендовать на обладание истиной. Истинное знание ведаёт лишь Бог. <...> Смысл существования каждой нации лежит не в ней самой, но в человечестве. Народы живут не только для себя, но и для всех» (См. подробнее: Иванова, 2006:135). Все нации должны развивать свою национальную самобытность, но остерегаться национализма. Все нации задуманы Богом как разноцвет-

ные нити в ковре бытия, чтобы осуществился принцип единства в многообразии, чтобы каждой нации можно было поучиться чему-нибудь у других.

Не менее важна проблема русского языка как источника учения всемирным ценностям. Можно ли сегодня поучиться чему-то у россиян? Какие слова были заимствованы и должны быть заимствованы из русского в другие языки? Отражены ли такие ценности, которым хорошо бы стать всемирными, в российском словарном запасе? Конечно, да. Например, не во всех странах есть слово «интеллигенция». Словари и энциклопедии на Академике дают так определяют значение данной лексемы «Интеллигенция» (лат. *intelligentia*, *intellegentia* — понимание, познавательная сила, знание, от *intelligens*, *intellegens* — умный, понимающий, знающий, мыслящий) — социальная группа лиц, профессионально занимающихся умственным — преимущественно сложным и творческим — трудом, развитием и распространением образования и культуры и отличающихся высотой духовно-нравственных устремлений, обостренным чувством долга и чести. В другом значении просто лица умственного труда (Интеллигенция, Электр. ресурс). Хочется сказать, что другое значение, более узкое, не должно возобладать в современной тяжёлой политико-экономической ситуации. Надо стремиться к тому, чтобы наши работники умственного труда сохраняли высокие устремления, чувство долга и ответственности и прививали его другим.

Существует проблема тенденции нивелирования ценностей отечественной культуры через подмену понятий и эвфемизацию, в этой связи, на мой взгляд, слово «интеллигент» не должно вытесняться, заменяясь словом «интеллектуал». Есть необходимые замены слов, а есть идеологические подмены понятий. Например, мат в проповедях святых отцов зовётся сквернословие, и уже само слово указывает на то, что это нехорошая часть языка, не относящаяся к духовным ценностями и даже умаляющая их. Но в лингвистике он именуется нецензурной лексикой, то есть признаётся языковым явлением, и это очень прискорбно. Язык — это национальная ценность, за каждое слово которой надо бороться, сохраняя тождество именуемого объекта и названия, не позволяя насмешек над сияющими российскими словами, напоминая об их глубоком смысле, повторяя строки В. Маяковского «Слова у нас до важного самого в привычку входят, ветшают, как платье». Надо быть мастерами, умеющими заставить нужные лексемы «сиять заново», осветить их лучами любви и уважения.

Язык может перестать быть ценностью, если использовать его неправильно, без внутренней культуры. Он может потерять уважения реципиентов и тогда, когда слова его носителей расходятся с делом, ведь «язык неразрывно связан с политикой» (Иванова, 2016: 53), управлением государствами, ответственностью перед народами. Он становится ценностью только тогда, когда он выражает истину, служит для открытия и привития ценностей духовных, указания, что материальные ценности должны служить не только комфорту и биологическим потребностям, но и духовному совершенствованию личности, народа, государства.

Существует также проблема разделения языка и литературы, уменьшения доли литературы в высшей школе. Горьким и одиноким вдовцом является русский язык без его жены литературы. Идеи тогда хорошо воздействуют на чело-

века, когда внедряются не только в сознание, но и в подсознание, а для этого нужно, чтобы они облачились в конкретно-чувственные образы. В высших учебных заведениях литература, увы, не преподается для студентов всех специальностей, а то, что есть, даётся в таком урезанном и сокращённом виде, что напоминает клочки знамён духовности, данные детям «на забаву», а не сами знамёна (Соловьёв: Электронный ресурс). Сегодня забыты требования соцреализма о необходимости положительного героя в литературе, что возмущает многих учащихся и их родителей, которые указывают, что нельзя постоянно учиться лишь от обратного, на отрицательных примерах Раскольников, Печорина, Обломова, Онегина, Рудина, Паратова, Гуськова, необходимо видеть и изучать художественные образы людей, делающих добрые дела, совершающих подвиги, в том числе, и в современной жизни.

Необходимо формировать языковую среду, в которой звучит чистая и выразительная художественная речь, создавать кружки молодых поэтов и учёных. В МосГУ, например, есть поэтическая гостиная «Кофе», «Литературный салон», газета «Проба пера». На семинарах по русскому и культуре речи надо через тексты объяснительных диктантов, доклады и презентации учащихся устанавливать и поддерживать межпредметные связи с историей, литературой, философией, эстетикой, мировым искусством, этикой, речевым этикетом, психологией. Особое внимание следует уделить связи русского языка с поэтическим словом, ведь поэзия — это воплощение идеи возвышенного. Существует взаимосвязь между языком и патриотизмом: правильное, умелое, талантливое использование родного языка воспитывает патриотов, а патриоты, ведя Россию к новым свершениям и уважению страны в мире, повышают и престиж русского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бунинская премия [Электронный ресурс] // Сайт Рифма.Ру. URL: <http://rifma.ru/blog/post/1006088> (дата обращения: 19.11.2017).

Иванова, И. С. (2006) Феномен толерантности // Вопросы гуманитарных наук. № 6. С. 134–141.

Иванова, И. С. (2017) Социально-философские аспекты обоснования важной роли и эвфемизмов в предупреждении конфликтов // Социально-гуманитарные проблемы современности. Сб. науч.-х трудов по мат.-м Международно-практической конференции г. Белгород, 30 сентября. Часть 5. С. 50–55.

Ильинский, И. М. (2015) Идёт война холодная // Стенограмма 29 заседания Русского интеллектуального клуба 9 июня 2015 г. / под. науч. ред. профессора И. М. Ильинского. М. Изд-во Московского гум. ун-та. 150 с.

Интеллигенция [Электронный ресурс] // Сайт dic.academic.ru. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/940828> (дата обращения: 19.11.2017).

Калинина, Н. А. Толерантность как средство противостояния терроризму [Электронный ресурс] // Сайт Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9090> (дата обращения: 19.11.2017).

Лесная-Иванова, И. С. (2016) Дары вдохновения: Стихи. М.: ИПО У Никитских ворот.

Лесная-Иванова, И. С. (2015) Возвращение к слову // Газета «Московский литератор». № 11 (июнь).

Ломоносов, М. В. (1757) Российская грамматика [Электронный ресурс] // URL: <http://bourabai.ru/boyarintsev/lomonosov18.htm> (дата обращения: 19.11.2017).

Руднев, В. Н. (2015) Русский язык и культура речи: учебное пособие. М.: Кнорус.

Соловьёв, Вл. (1894) Панмонголизм [Электронный ресурс] // URL: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=15986> (дата обращения: 19.11.2017)

Черчилль, У. [Электронный ресурс] // URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/2401 (дата обращения: 19.11.2017)

Шефнер, В. Слова [Электронный ресурс] // URL: <http://rurоem.ru/shefner/mnogo-slov-na.aspx> (дата обращения: 19.11.2017)

Хайдеггер, М. [Электронный ресурс] // URL: <https://omiliya.org/article/martin-haydegger-yazyk-est-dom-bytiya> (дата обращения: 19.11.2017)

Иванова Ирина Сергеевна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-61-81. E-mail: Lesnaya10@yandex.ru

Реклама как ресурс формирования духовно-нравственных ценностей в обществе

Е. Н. Ежова

Северо-Кавказский федеральный университет

Реклама сегодня во многом определяет наш образ мыслей, формирует картину мира, которая имеет как негативный, так и позитивный потенциал воздействия на общество. В этих условиях назрела необходимость в выработке рекламной политики, которая могла бы способствовать активизации ресурса рекламы в формировании духовно-нравственных ценностей в обществе.

Ключевые слова: реклама, формирование духовно-нравственных ценностей, социокультурная функция рекламы

В современном мире реклама постепенно становится не только важным инструментом маркетинговой коммуникации, но и феноменом национальной культуры. По словам американского историка Д. Бурстина, «покажите мне рекламу той или иной страны, и я вам все скажу об этой стране» (Бурстин, 1993: 173). Социокультурная функция рекламы реализуется и в фиксации реалий социума, национального менталитета, и в воздействии посредством рекламных технологий на систему стереотипов и ценностей того или иного сообщества.

Социокультурные основы современной рекламы становятся объектом исследования как зарубежных исследователей, таких как У. Ф. Аренс, К. Л. Бове (1995), Дж. Бернет, У. Уэллс, С. Мориарти (2001), У. Р. Лейн, Дж. Т. Рассел (1999), Д. Огилви (1994), К. Ротцолл; Ч. Сэндидж, В. Фрайбургер (1989) и др., так и российских ученых, таких как М. К. Ковриженко (2004), А. В. Костина (2003), А. Н. Лебедев-Любимов (2004), А. В. Овруцкий (2001), И. Г. Пендикова, Л. С. Ракитина (2008), М. И. Старуш, В. В. Ученова (1996) и др. Большинство исследователей рассматривают рекламу как мощный ресурс формирования идеологии и духовно-нравственных ценностей в обществе. По мысли А. Н. Лебедева-Любимова, «как феномен массовой культуры, реклама способна в своих наилучших творческих проявлениях формировать духовную культуру в самом высоком смысле» (Лебедев-Любимов, 2004: 7).

К сожалению, в современных реалиях общества реклама в достаточной степени не реализует свой духовно-нравственный потенциал. По утверждению зарубежных ученых, современная западная реклама превратилась из средства экономической коммуникации в эффективный метод формирования сознания и самого образа жизни, в основе которого лежит стремление к потребительски-гедонистическому, вещному идеалу и обладанию как главному смыслу бытия. Подобную роль приобретает реклама и в российском обществе, актуализируя свои социокультурные когнитивные функции, направленные на регуляцию и выработку новых культурных форм поведения, восполнение утраченных норм и в итоге изменения структуры знаний людей. Однако эта задача осложняется тем, что русская и западная культуры очень разные, особенно в отношении способов приобретения и преуспевания, поэтому многие русские люди переживают своего рода «аллергический шок» из-за массивного рекламного воздействия (Кара-Мурза, 2001).

Ученые говорят о наличии в рекламной коммуникации двух типов дискурса: «первичный дискурс» рекламы дан как система представления объектов, программирующая потребителя на приобретение того или иного товара или услуги; «вторичный дискурс» — это своеобразный идеологический конструкт, выстраивающий систему символических ценностей, систему существующих общественных, социальных, политических и др. стереотипов. Вторичный дискурс, по выражению И. В. Грошева, отсылает потребителя рекламы к другим смысловым кодам, к другим, не явным, не очевидным, но имеющим первостепенное значение иерархиям. В первичном дискурсе речь может идти, например, о том, насколько чисто стирает тот или иной порошок, как прекрасно работает новая кухонная техника, как компьютер помогает принимать правильные решения, какой незабываемый запах у этих духов и т. д. А вторичный дискурс информирует о том, кто стирает порошком, кто готовит пищу, кто принимает решения с помощью компьютера и кому следует быть сексуально привлекательным, чтобы преуспеть в жизни (Грошев, 2000: 38).

В современных условиях, когда реклама не только представляет товар, программируя потребителя на его приобретение, но и выстраивает систему ценностей мира потребления, особо остро встает проблема социальной ответственности рекламы. Зачастую в рекламе возникает редукция представлений о

смысле жизни, мечте, гармонии, общественном благе до мыслей об удовлетворении бытовых потребностей. Духовные ценности отечественной культуры часто профанируются. К примеру, сюжет телевизионных рекламных роликов «Альфа-Банка» основан на моделировании различных жизненных ситуаций, в которых герои неожиданно для окружающих поступают честно и, несмотря на, казалось бы, очевидную невыгодность такого поступка, оказываются в абсолютном выигрыше: в сюжете «Армия» на вопрос офицера, есть ли в строю художники, один солдат отвечает: *«Рядовой Шишкин. Университет имени Строганова. Красный диплом»* и... получает задание рисовать боевой листок, *«Для остальных кросс. Три километра. В химзащите»*; в сюжете «Офис» на вопрос начальника *«Кто может поработать в праздники?»* все сотрудники офиса опускают глаза, а один поднимает руку и получает задание... ехать на отраслевую выставку в Париж... на три дня... в сопровождении красивой переводчицы... Рекламный слоган кампании *«Честным быть выгодно»* не только представляет логический вывод из сложившихся ситуаций, но и декларирует принцип работы «Альфа-Банка». В данном случае такая ценность человеческой духовной культуры, как честность, неожиданно сопрягается с «коммерциализированной» идеей выгоды, вопреки сложившимся русским национальным стереотипам о честности и бескорыстии.

Хрестоматийным примером недобросовестного и безответственного рекламирования стала реклама пластиковых окон группы компаний «Антанта», распространяемая в 2010 г. в Ставрополе. На асфальте у жилых домов появилось более тысячи изображений силуэта выпавшей из окна женщины, нанесенных масляной краской; картинка сопровождалась надписью: «Мама мыла раму» — это был прием тизера, т. е. интриги, которая вскоре разрешилась: в городе появились рекламные щиты с аналогичным изображением и надписью *«Наши окна мыть не надо. Берегите ваших мам»*. Согласно информации, размещенной на официальном сайте производителя окон, эффект самоочищения достигался за счет нанесения на стекло специального самоочищающегося слоя. Это реклама использовала достаточно новый для России прием партизанского маркетинга, который основан на использовании точечных ударов на целевую аудиторию и отличается высокой эффективностью при малых затратах. Эта шокирующая реклама была признана Федеральной антимонопольной службой ненадлежащей, поскольку давала ложную информации о том, что окна мыть не надо. Но, конечно же, стоял вопрос и о вызове обществу. Кстати сказать, сегодня в бюджет многих шоковых рекламных кампаний закладываются расходы на штрафы.

Сейчас только ленивый не ругает рекламу. Действительно, развитие рекламы внесло много новшеств в нашу жизнь, которые зачастую вызывают отторжение, но все же стоит сказать и о том, что реклама с ее мощным потенциалом воздействия на людей может играть позитивную роль.

СМИ создают сейчас довольно мрачную «картину мира». Рекламная картина мира, напротив, формируется образами позитивной, и даже идеальной, реальности. В этом смысле реклама, представляющая, как правило, светлые стороны жизни, выполняет функцию своего рода буфера, который смягчает, ослабляет психологическую напряженность, порождаемую масс-медиа (Ежова,

2010). Реклама создает потребность в лучшем уровне жизни, ставит перед человеком цели, стимулирует его усилия в интеллектуальном и духовном самосовершенствовании, в повышении производительности и конкурентоспособности.

Реклама становится важнейшим фактором социализации людей всех возрастов, влияет на развитие их мотивов, установок, мировоззрения. В высокой степени реклама воздействует и на детей, т. е. на тех, кто с этим воздействием не умеет справляться. Дети не обладают достаточным опытом и критическим отношением, которые могли бы составить преграду влиянию рекламы. Всем известно, что образы детей и животных выполняют в рекламе функцию ай-стоппера, это беспроегранный вариант любой рекламы. Воздействие детского образа на общественное сознание заключается в безусловном принятии ребенка во всех его проявлениях, люди воспринимают ребенка как самоценность. Детский образ в рекламе провоцирует взрослых воспринимать рекламируемый товар как материальный способ выражения любви к детям и тем самым обуславливает эффект принятия потенциальным потребителем рекламируемой продукции или услуги как нужной, необходимой.

В современном обществе наблюдается сдвиг рекламной политики в область интересов и предпочтений самых юных слоев населения, когда дети становятся адресатами и одновременно действующими лицами рекламных роликов. Формирование медиарекламной картины мира направлено на актуализацию ценностей общества потребления, на воспитание человека-приобретателя с самых ранних лет его жизни и до глубокой старости.

Обратимся к образам пожилых людей в рекламе. Этот этап жизни человека связан с такими жизненными ситуациями, как выход на пенсию и, как следствие, пассивное отношение к жизни, сужение круга интересов, переживание тягостного чувства одиночества и ненужности. Причем мужчины переживают эти процессы более остро, женщины же легче адаптируются к новым условиям жизни, они более активно начинают исполнять роль домашней хозяйки, бабушки, снимая тем самым чувство дискомфорта.

Использование образов пожилого человека в рекламе имеет положительное значение для формирования у аудитории более жизнерадостного, оптимистичного отношения к этому сложному жизненному этапу. В западной рекламе образы пожилых людей часто используются, например, в рекламировании фотоаппаратов, видеокамер, поскольку именно в этом возрасте для человека открываются возможности больше путешествовать. Реклама в некоторой степени позволяет решить проблему социальной адаптации пожилых людей, снимая стереотипы общества о старости как о закате жизни, и предлагает способы решения возникших проблем, показывая новые формы самореализации. Вспомним, к примеру, рекламу зубного клея «Коррега». Само присутствие в медиарекламной картине мира образа пожилого человека позволяет людям этого возраста ощутить собственную значимость. Известен пример использования итальянским Домом моды Dolce & Gabbana в качестве нового лица молодежной линии Diffusion Youth 73-летней англичанки Дафны Селф.

Таким образом, в современном мире реклама в силу своей всеобщности и степени социального воздействия приобретает киноформирующий потенциал

и может стать фактором как деструктивного влияния на ценностные ориентиры социума, так и позитивного влияния. Именно поэтому в современных условиях возникла острая потребность выработать принципы рекламной политики в российском обществе, которая, во-первых, могла бы ограничивать и/или нейтрализовать негативное воздействие идеологии консьюмеризма на сознание человека, препятствовать деформации национально-культурных традиций, концептосферы родной культуры; во-вторых, способствовала бы активизации позитивного потенциала рекламы в формировании духовно-нравственных ценностей в обществе. Реклама — это мощный ресурс поддержания и развития системы ментальных ценностей российской культуры, который нам предстоит еще научиться эффективно использовать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бове, К. Л., Аренс, У. Ф. (1995) Современная реклама. Тольятти: Довгань.
- Бурстин, Д. (1993) Американцы: демократический опыт. М.: Издательская группа «Прогресс — Литера».
- Грошев, И. В. (2000) Гендерные образы рекламы // Вопросы психологии. № 6. С. 38–49.
- Ежова, Е. Н. (2010) Медиа-рекламная картина мира: люди и вещи. М.: Илекса; Ставрополь : Изд-во Ставропольского государ. ун-та.
- Кара-Мурза, С. Г. (2000) Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм.
- Ковриженко, М. К. (2004) Креатив в рекламе. СПб.: Питер.
- Костина, А. В. (2003) Эстетика рекламы : учеб. пособие. М. : Вершина.
- Лебедев-Любимов, А. Н. (2004) Психология рекламы. СПб.: Питер.
- Лейн, У. Р., Рассел, Дж. Т. (2004) Реклама. СПб. : Питер. 537 с.
- Овруцкий, А. В. (2001) Психологический анализ телевизионных рекламных текстов // Психология. № 5. С. 12–23.
- Огилви, Д. (1994) Тайны рекламного двора. Советы старого рекламиста. М. : Финстатинформ.
- Пендикова, И. Г., Ракитина, Л. С. (2008) Архетип и символ в рекламе : учеб. пособие для студентов вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА.
- Сэндидж, Ч. Г., Фрайбургер, В., Ротцолл, К. (1989) Реклама: теория и практика. М. : Прогресс.
- Ученова, В. В., Старуш, М. И. (1996) «Философский камешек» рекламного творчества. Культурология и гносеология рекламы : учебное пособие для деловых людей. М. : «Максима».
- Уэллс, У., Бернет, Дж., Мориарти, С. (2001) Реклама: принципы и практика. СПб. : Питер.

Ежова Елена Николаевна — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью Северо-Кавказского федерального университета. Тел.: +7 (962) 400-22-25. Эл. адрес: ezhova.elenal@gmail.com

Парадокс толерантности как социокультурного явления

М. И. Рыжков

Московский государственный областной университет

В статье рассматривается такое социокультурное явление как толерантность. В современных реалиях данное явление играет немаловажную роль, а его значение гиперболизируется как международными институтами, так и отдельными представителями гуманитарных и социальных наук. На основе литературного материала по данной проблематике в статье делается попытка пересмотреть значимость толерантности для человека и необходимости её внедрения, в частности в Российский социум.

Ключевые слова: толерантность; общество; традиции; ценностные ориентации; общественное сознание

На сегодняшний день проблеме и видам толерантности посвящено множество научных публикаций, авторы которых сходятся в одном — толерантность является неотъемлемым элементом современных общественных отношений, игнорирование которого приведёт ко множеству негативных последствий, правонарушений и т. д. Обращаясь к Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО мы узнаём, что же кроется за этим термином: «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» (Декларация принципов толерантности, Электр. ресурс). Несмотря на множество пояснений и уточнений, которыми полна декларация главная мысль выражается именно так, а это, по сути, противоречит всему накопленному человечеством религиозному, культурному и социальному опыту. Формы человеческого самовыражения и способы проявления человеческой индивидуальности столь многообразны и различны, что человек с уже сформированной системой моральных, этических, эстетических и религиозных норм и ценностей не сможет относиться ко всему этому многообразию с уважением и пониманием.

Подобная проблема рассматривается в российских научных кругах. Отмечается, что формирование толерантности, например, в России, подразумевает искусственное моделирование, что способствует вытеснению естественной среды (Грусман, 2007: 66), а это противоречит таким принципам толерантности как отказ от навязывания взглядов, и понимание многообразия культур и традиций (Декларация принципов толерантности, Электронный ресурс). В этом, на наш взгляд, и заключается парадокс толерантности как социокультурного явления, возникшего в конкретной культурной общности (европейской), отрицающего навязывание ценностей и провозглашающего уважение к многообразию культур, и, при этом, старающегося навязать свою социальную модель всему остальному миру, ценностные ориентации и традиции которого существенно отличаются от европейских.

Тем не менее, идеи культивирования толерантности в России, в частности воспитания её у детей в семье и школе довольно широко распространены в отечественной педагогической мысли (Ткачева, Голобокова, 2009: 150). Однако

данное начинание сталкивается с печальной статистикой: в исследовании, посвященном толерантности родителей, как фактору формирования оной у детей дошкольного возраста проводился социальный опрос, по результатам которого лишь 2% родителей обладают развитой этнотолерантностью, а 56% (!) обладают ярко выраженными интолерантными установками (Марченко, 2001: 104).

Важным тезисом данной работы является утверждение, что каждый человек, каждая сформировавшаяся личность имеет систему ценностей, а для каждой системы ценностей характерно наличие, скажем так, антиценностей. Для современной Европы или США характерно толерантное отношение к людям нетрадиционной ориентации, ведь это проявление их индивидуальности. Однако, как можно привить уважение к таким людям истово верующему православному христианину или же мусульманину? Их система ценностей не приемлет подобного проявления человеческой индивидуальности, и они могут быть, разве что, терпимы к таким людям, сдерживаясь благодаря самоконтролю и правовым нормам (которые, к слову, не в каждой стране таких людей защищают).

Как утверждает А. Г. Асмолов термин «толерантность» имеет три основных пересекающихся значения: устойчивость, терпимость, допустимое отклонение (Асмолов, 2000: 5). Несмотря на то, что терпимость часто отождествляют с толерантностью, она имеет несколько иное значение. В русском языке терпимость — это готовность снисходительно относиться к чужому мнению (Грусман, 2007: 65), можно так же определить его как сознательный отказ от преследования тех, кто отличается от тебя. Она вовсе не подразумевает уважение или полное принятие, понимание, она означает сознательный, обусловленный объективными причинами (правовыми, моральными и др.) отказ от негативных действий в адрес тех, кто отличается от тебя. Подобная категория выглядит куда менее утопичной и более правдоподобной, нежели превозносимые международными институтами принципы толерантности.

На толерантность оказывает влияние ряд факторов.

1. Национальные и религиозные традиции: любой человек воспитывается в атмосфере таких традиций и система ценностей, которая выстраивается в процессе такого воспитания никак не может воспринять все, без исключения, ценности, которые присущи другим народам, религиозным конфессиям. Даже в современном обществе, люди не всегда удерживаются не только от неприязни, но и от прямой агрессии по отношению к отличающимся от них людям.

2. Индивидуальные особенности: в силу каких-либо детских воспоминаний, например, подслушанных разговоров взрослых ребенок, так, или иначе формирует множество стереотипов обо всём, чего сам понять, пока что не может. Система ценностей ребенка формируется, опираясь на такие стереотипы, и у него может сформироваться негативное отношение к чему-либо, например, к цвету кожи или разрезу глаз, на подсознательном уровне, от чего позже избавиться тяжело.

3. Личные причины: это, в первую очередь, негативное поведение тех самых иных, отличающихся от личности, которой пытаются привить толерантность. Несмотря на вполне справедливые суждения по типу «нет плохих наций есть плохие люди», осадок у пострадавшего от действий представителя той, или

иной нации остается, тем более, если подобное повторяется неоднократно. Если же говорить о политической толерантности, то она вообще миф. Человек с сформировавшимися политическими убеждениями, напрямую отрицающими политические убеждения оппонента может уважать его как человека начитанного, или же за другие достоинства, но испытывать уважения к его политическим взглядам он не сможет, если, конечно, он сам ярый приверженец иных взглядов (например, демократы и монархисты).

4. Разрушающий элемент: он существует в каждом обществе, это представители самых разных радикальных движений, религиозных, национальных и так далее, которые ратуют за сохранение старых, или навязывают новые, не соответствующие терпимости, ценности. В то же время, это масса индивидов, которые, по самым разными причинам относятся нетерпимо к отличающимся от них людям.

Таким образом, главной проблемой для формирования толерантности, например, в Российской Федерации является то, что она не адаптирована под русский менталитет, культурные и нравственные нормы и традиции. К слову, в странах Европы тоже не достигнуто идеального взаимопонимания и принятия, как мы уже неоднократно замечали «всех способов проявлений человеческой индивидуальности» (Декларация принципов толерантности, Электр. ресурс).

Во множестве документов, статей и научных монографий категория «толерантность» расширяется и делится на множество уровней, через что авторы демонстрируют глубину и многозначность этого явления. Данное явление (толерантность) делится на активное и пассивное (Клейберг, 2012: 331), наиболее примитивным проявлением пассивного является безразличие, а наиболее прогрессивным проявлением активного является «критический диалог, расширение собственного опыта» (там же), отказ от догматизма и поощрение отличий, выявление в них хорошего, а не плохого. На наш взгляд данное понимание толерантности является идеализмом, утопией. Нам стоит лишь вдуматься в саму природу человека и совокупности его ценностных ориентаций. С малых лет у человека развиваются определённые моральные, этические, нравственные установки. Установка, ценность — это, так или иначе, догма, представление о том, как должно быть. И если человек с развитым чувством прекрасного увидит перед собой другого человека, оббитого татуировками и пирсингом, ну, скажем фрика, который, к слову и является идеалом толерантности, поскольку он, якобы, отказался от социальных стереотипов, он не будет стремиться в критическому диалогу с ним, поскольку сам его внешний вид будет вызывать отвращение у данного человека.

Казалось бы, декларация и предусматривает решение данной проблемы через воспитание с малых лет, стремлению к защите прав других (Декларация принципов толерантности, Электронный ресурс), однако насильственное прививание чуждых менталитету конкретного этноса, или их совокупности, представляющей конкретное государство не может привести ни к чему хорошему. В частности, для России, граждане которой, пока что, вполне обходятся терпимостью, логично обоснованным отказом от насилия, парадоксальная толерантность не видится нам, ввиду всего вышесказанного, верным ориентиром для социального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов, А. Г. (2000) Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл.

Грусман, М. В. (2007) Толерантность: проблема понимания и определения // Актуальные проблемы русской философии и культуры: материалы студенческой конференции от 19 мая 2006 г. СПб.

Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс] // URL: <http://www.tolerance.ru/toler-deklaraciya.php> (дата обращения: 21.11.2017)

Клейберг, Ю. А. (2012) Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. № 4. С. 329-334.

Марченко, Г. Б. (2001) Толерантность родителей как фактор формирования толерантности детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы психологического знания. № 1. С. 101-105.

Ткачева, З. Н., Голобокова, М. А. (2009) Формирование межкультурной толерантности как тенденция развития современного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. № 2. С. 150-157.

Рыжков Максим Игоревич — студент Московского государственного областного университета. Эл. адрес: forkosigan91@mail.ru

Проблема диалога культур: концептуальные подходы к исследованию

В. С. Сапожникова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются теоретические дискуссии по поводу проблемы диалога культур.

Ключевые слова: диалог культур; проблемы культурологии

Тема выстраивания диалогических отношений остается в обществе актуальной с момента ее постановки. Бесспорно, данная необходимость связана с потребностью человека в общении — человеческое общество с момента его формирования находится в постоянном и динамичном развитии, если понимать развитие как «процесс достижения ранее не достигаемого результата, идущий на основе объективных закономерностей» (Развитие. Википедия: Электр. ресурс), как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» (Ожегов, Шведова, 1992). Причем это развитие, безусловно, диалогическое, так как диалог — это взаимодействие самого различного содержания, позволяющее людям, народам,

культурам и цивилизациям получать новый опыт, а, следовательно, вырабатывать новые качества и свойства.

Эту особенность диалога отмечали еще в Античности, трактуя диалог как коммуникацию содержательную, открывающую возможность поиска истины. Само понятие «диалог» и восходит к древнегреческому «dialogos — беседа двух лиц» (Социологический энциклопедический словарь, 2000) — в работах Платона, Сократа, Аристотеля четко прослеживается диалогический жанр повествования; который получает позже свое развитие в трудах Цицерона, Августина Аврелия, во времена Ренессанса — Ф. Петрарки, Л. Бруно, Дж. Бруно, Г. Галилея и многих других мыслителей той эпохи. Сформировавшийся процесс целенаправленного обмена идеями с целью поиска истины в Античном мире привел к появлению эристики — искусства ведения споров, позже — к диалектике — искусству ведения философской беседы.

Безусловно, взаимодействие культур и зачатки диалогических отношений возможно найти практически в любой эпохе, но диалог как научная и философская проблема был воспринят достаточно поздно. Активное изучение самих процессов и их особенностей сложилось на базе нового течения в философии XX в. — диалогизма. Огромное влияние на становление и развитие философии диалогизма оказали работы М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. Бубера, а также Б. Вальденфельса, Э. Левинаса, Г. Марселя, Ф. Розенцвейга, О. Розеншток-Хюсси, С. Л. Франка, Ф. Эбнера и некоторых других философов современности. Диалогисты поставили перед собой задачу сформировать новый тип мышления — диалогическое мышление в противовес доминирующему в философии мышлению монологическому. При этом новый тип мышления подразумевал под собой субъектно-субъектное отношение вместо субъект-объектного. Диалогизм как проект не был полностью реализован, но, тем не менее, смог оказать значительное влияние на образ современной философской мысли (Новейший философский словарь, 1999), а также на развитие таких направлений, как экзистенциализм, герменевтика и феноменология.

В современном обществе проблема диалога как такового и диалога культур приобрела значительную популярность, что обусловлено тесными контактами стран и народов в глобальном обществе — экономическими, технико-технологическими, информационными, научными, финансовыми, религиозными, культурными и т. п. Сегодня мир не существует как изолированный, он развивается как единый — несмотря на безусловность государственных границ, они оказываются проницаемыми и прозрачными благодаря товарам глобального рынка, активной трудовой миграции, массовому туризму, моде, международным конкурсам и культурным проектам. Все это определяет проблему диалога культур как одну из наиболее актуальных в современной науке о культуре, как одно из самых востребованных направлений философской мысли современности. Межкультурные взаимодействия и диалог культур интересуют ученых различных гуманитарных направлений: исторических, социологических, искусствоведческих, литературоведческих, лингвистических и многих других. Среди тех ученых и философов, кто в настоящее время исследует проблему диалога культур, можно отметить В. А. Доманского, В. В. Кожина, А. В. Костину, В. М. Межуе-

ва, С. С. Неретину, А. П. Огурцова, А. Я. Флиера и многих других, внесших свой вклад в развитие данной темы и поддержание интереса к ней.

Эта проблема, несмотря на свою актуальность и операциональность идей, сформированных в рамках ее тезауруса, достаточно сложна для исследования. Связано это, прежде всего, с тем, что само понятие диалога достаточно многозначно. Оно не может быть заменено ни одним из своих синонимов — прежде всего, понятием «культурное взаимодействие», очень близким к анализируемому понятию «диалог культур». Конечно, диалог культур можно воспринимать как форму культурного взаимодействия, имея в виду, что межкультурное взаимодействие является весьма «разнородным явлением, которое в зависимости от характера протекания имеет вид конфликта либо диалога» (Литвинов, 2015: 11).

Однако, если «культурное взаимодействие» отвечает на вопрос «что происходит?», то «диалог культур» отвечает на вопрос «как происходит?» или «каким образом происходит то или иное взаимодействие?». Именно это и имеется в виду, когда говорится о «диалогических отношениях» или о «диалоге культур». Кроме того, сегодня любое коммуникативное действие зачастую определяют как диалог. Поэтому необходимо изначально развести различные содержательные аспекты этого понятия и, прежде чем приступить к анализу самой социокультурной реальности в рамках концептуальных построений диалога культур, необходимо выделить подходы к трактовке этого понятия и определиться с тем, какой из них в большей степени соответствует замыслу исследования.

Первым следует выделить социологический подход, в котором диалог, как социально-коммуникативное действие, составляет основу любого общения. Упоминая о нем в контексте данного социального уровня, следует определить диалог как разговор между двумя лицами, обмен репликами (См: Ожегов, Шведова, 1992). Безусловно, диалог в качестве беседы является базовой формой выстраивания человеческих отношений. Он возникает по необходимости, по желанию или по внутренней интуиции индивидов. Он может перерасти в развитие плодотворных отношений, а может завершиться обменом транзакциями, имеющими формально-социальный характер.

Поэтому на данном уровне важен сам факт состояния, вступления в диалог — беседу, а результат коммуникации при этом вторичен. Следует также отметить, что данный вид диалогических отношений может связывать представителей практически любых социальных групп, общение возможно как в горизонтальной, так и в вертикальной плоскости: оно может протекать в тесных экзистенциальных взаимоотношениях, может ни к чему не обязывать его участников и не нести никаких обязательств и формальностей часто вписываясь в схему формализованных этикетных взаимоотношений, принятых среди членов данного общества. Таким образом, следует заключить, что диалог в социальном понимании можно охарактеризовать как речевое взаимодействие, зачастую имеющее этикетный характер (между достаточно далекими людьми), или более тесное общение, предполагающее обмен информацией более закрытого свойства, доступной лишь людям близким между собой.

Диалог как социальная коммуникация стал предметом анализа в начале 1980-х в работе немецкого философа Ю. Хабермаса «Теория коммуникативного

действия». Здесь автор подробно изложил идеи коммуникации, которые приобрели особую актуальность именно сегодня, когда одной из глобальных проблем человечества становится проблема взаимопонимания между людьми и установления диалога различных культур. Коммуникативными действиями Ю. Хабермас называет «такие социальные действия, целью которых является свободное соглашение участников для достижения совместных результатов в определенной ситуации» (Хабермас, 2007). Его понятие коммуникативного действия ориентировано, главным образом, на консенсус субъектов общения, что в свою очередь основано только на убеждении, а не принуждении.

Основываясь на учении М. Вебера, Хабермас создал типологию действий, где основной проблемой коммуникативного действия является понятие интерпретации. Погружаясь в общение, каждый его участник определенным образом интерпретирует ситуацию, являющуюся предметом общения. Индивиду свойственно воспринимать окружающую реальность посредством предпосылок, содержащихся в его сознании. При коммуникации общие смыслы обеспечивают взаимопонимание между индивидами, а специфические вносят в процесс общения искажения. Выделение этих искажений, а также поиск единых смыслов, по мнению Хабермаса, является важной частью коммуникативного акта в частности и всей культуры общения в целом.

Второй подход к пониманию диалога — лингвистический. С точки зрения лингвистики, диалог определяется как форма речи, при которой «происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» (Розенталь, Теленкова, 1976). Разница между подходами социальным и лингвистическим заложена в условиях протекания диалога. Если с социальной точки зрения основным условием диалога можно считать понимание содержания сообщений, направленных на поддержание социальной коммуникации в широком смысле этого слова, то с лингвистической — диалог — это обмен репликами на языке, доступном каждому участнику коммуникации. Кроме того, существует масса других обязательных к лингвистическому диалогу требований — таких, как краткость высказываний (особенно это касается вопросно-ответной формы диалога), а также широкое использование внеречевых средств (мимика, жесты), особое внимание уделяется интонации и построению реплик, сомой речи говорящих. В рамках лингвистического подхода подчеркиваются отличительные черты диалога и выделяются его особенности: разнообразие предложений, неполных по своему составу, обусловленных обстановкой беседы, настроением говорящего; свобода от строгих книжных канонов, синтаксическое оформление высказываний, а также преобладание простых предложений над более сложными, что характерно для свободной, спонтанной разговорной речи. Таким образом, можно заключить, что лингвистический подход к диалогу — это, в большей мере, лингвистическое изучение самого языка.

В рамках культурфилософского подхода понимание и трактовка самого диалога и условий его протекания сильно отличаются от тех, которые были изложены ранее. В границах данного подхода на первый план выходит понятие логического диалога, который характеризуется, прежде всего, тем, что связь в нем осуществляется через сферу общезначимого, через речь (логос), а гарантом пони-

мания становится полнота перевоплощения в речевого субъекта, нередко сопрягающаяся с репрессией индивидуального (Майборода, 1999: 215). Условием такого диалога будет, в первую очередь, выстраивание отношений по оси «субъект — субъект», то есть, таких отношений, субъекты которых существуют на позициях равных. Философ и мыслитель М. М. Бахтин очень точно изложил важность диалога в повседневной жизни каждого человека, подчеркивая, что «только во взаимодействии раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для самого себя» (Бахтин, 1963). По его мнению, заставить раскрыться человека можно только диалогически, то есть, через общение с ним: «быть — значит общаться диалогически», следовательно, диалог не может закончиться никогда (Бахтин, 1963).

М. М. Бахтин считал диалогические отношения неотъемлемым условием межкультурного взаимодействия. Он полагал, что находимость вне изучаемой культуры — это не преграда для осуществления диалога, а, напротив, одно из важнейших условий протекания данного процесса. Здесь же М. М. Бахтин противопоставляет свою теорию, выдвинутому ранее утверждению Гете, полагавшему, что для оптимального понимания чужой культуры необходимо перенестись в нее, быть в ней. Великий же русский ученый настаивал на вневходимости как основном условии понимания и изучения иной культуры. Только находясь вне культуры, человек способен поставить новые вопросы перед этой культурой и попытаться найти ответы вместе с ее представителями. Так появляются перед участниками диалога новые горизонты, открываются иные, более глубокие смыслы.

Данный диалогический процесс межкультурного общения весьма полезен и даже необходим обеим культурам. Происходящий диалог между ними обогащает обе стороны, при этом сохраняется уникальность каждой из культур, их единство и целостность. Более того, по мнению М. М. Бахтина, культура в целом может существовать только в диалоге с другой культурой, а точнее, на границе культур. В своих работах М. Бахтин говорит, что «внутренней территории у культурной области нет, она вся расположена на границах, границы проходят повсюду, через каждый момент ее» (Бахтин, 1963). Глубокий смысл и основная идея, заложенная в идею диалога М. М. Бахтина состоит в том, что современный человек должен научиться жить в мире диалогических отношений, с полным пониманием и принятием множества различных культур с абсолютно разными точками зрения, суждениями, религиозными установками и ценностями. Именно на такую трактовку диалога опирается автор данной работы — понимание диалога культур М. Бахтина становится в данной работе основным и операциональным, определяющим всю систему выстраивания логики рассуждения автора.

Специфика диалога состоит в том, что он не развивается автоматически, складывается не во всех контекстах. Для успешного осуществления продуктивных диалогических отношений необходима совокупность целого ряда факторов, прежде всего, равенства социального — не может быть диалогических отношений раба с господином, и равенства образовательного — ученик, не обладающий знаниями, не может вступать в диалогические отношения с учителем (здесь достаточно вспомнить систему ежегодного изменения статуса ученика в системе

воспитания школе пифагореизма, где право задавать вопросы учителю ученик получал не сразу). Но диалог — пусть и не в полной мере содержательный — все же возможен, если есть стремление к пониманию друг друга — к примеру, у представителей разных религиозных верований. Такой диалог необходим для установления мира и бесконфликтного существования.

Такой диалог необходим для установления понимания между участниками социальных взаимодействий — он выступает как неотъемлемый атрибут любого человеческого общения в выстраивании диалогических отношений и играет роль «вживания», «вчувствования» в оппонента. Сложнейшим требованием диалога является необходимость максимальной открытости для диалога обоих субъектов. Самым простым условием к вступлению в коммуникативные отношения следует выделить желание к пониманию — при полном или частичном отсутствии такового диалог практически невозможен, даже при соблюдении всех вышеперечисленных требований.

Все вышеизложенные условия можно объединить в понятие готовности к диалогу, что подразумевает под собой стремление к общению и взаимным уступкам в целях нахождения истины. М. Межуев в своей работе «Идея культуры» говорит о том, что диалог возможен исключительно в режиме незнания истины, ее сокрытости от человека. О том, что известно заранее, не спорят. Слова Сократа «я знаю только то, что ничего не знаю» как нельзя лучше формулируют исходное условие для вступления в диалог (Межуев, 2012: 371). На данном этапе можно говорить о диалоге как о способе познания истины.

Развитие именно подобного диалога, диалога как способа познания истины, рассматривается нами более подробно. Как уже говорилось выше, на протяжении всей истории представители разных народов по различным причинам вступали в диалогические отношения друг с другом, но сама идея диалога зародилась в Европе. Именно в Европе были созданы все необходимые условия для ведения диалога (Межуев, 2012: 371). В. М. Межуев выделяет три основных требования к развитию диалогических отношений — исходя из особенностей Европейской цивилизации, — подчеркивая при этом главное — изначальный отказ от знания истины. Это условие обеспечивает участникам данного процесса готовность к диалогу и подчеркивает желание услышать своего оппонента.

Вторым условием диалога, по Межуеву, выступает полная свобода мышления, которая подразумевает под собой политическую и духовную свободу вступающих в диалог людей, способных мыслить рационально. «Только цивилизация, сделавшая принципом своего существования политическую свободу граждан, придала диалогу значение нормы социальной и духовной жизни» — отмечает философ, подчеркивая, что в условиях несвободы диалог публичный практически невозможен. И, наконец, вступая в диалог, необходимо быть «самодетерминирующейся» личностью, готовой в процессе познания истины изменить свою точку зрения или даже в процессе глубокой рефлексии быть способным пересмотреть свою судьбу.

Но почему у людей вообще возникает потребность в диалоге, что он способен дать личности при таком не простом подходе? В. М. Межуев отвечает на него так. При общении чаще всего люди пытаются найти ответ на вопрос: «Кто он?»,

реже — «Кто ты?» Но эти взаимоотношения касаются познания другого участника коммуникации, которые позволяют раскрыть его позицию и аргументировать ее. Однако мыслящий индивид стремится постичь, прежде всего, самого себя. И в этом случае в процессе участия в диалогических отношениях, он задает вопрос: «Кто я?» «Слушая на него ответ, люди и вступают между собой в человеческие отношения, ибо относиться к кому-то по-человечески — значит видеть в нем продолжение или отражение самого себя» (Межуев, 2012: 378). Другими словами, диалог, основанный на потребности индивида посмотреть на себя другими глазами, зарождает человеческие отношения как таковые. Целью такого диалога является осуществление каждым своего права на свободу и самоопределение, а не стремление к абсолютному тождеству культур, устранению любого многообразия (там же: 387).

«Диалогические отношения, — пишет философ, — это всегда отношения равенства, партнерства между людьми и, следовательно, между культурами, которые они представляют» (там же: 337). Иными словами, в рамках диалогических отношений особой важностью обладает свобода личного выбора — в условиях этой свободы любая культура сможет стать «моей культурой», и разница между своей и чужой будет зависеть только от личного выбора каждого. Такие отношения, по мнению философа, могут существовать только в универсальной цивилизации — цивилизации, которая способна сделать каждого индивида свободным. Основной принцип ее существования — не тождественность культур внутри цивилизации, а наоборот, многообразие индивидуальных различий. Таким образом, автор уходит от вопроса диалога между цивилизациями и ставит вопрос о цивилизации диалога (там же: 386).

Диалог в современном мире выполняет еще одну важную функцию — идентификации. Вопрос о диалоге как ситуации выстраивания идентичностей становится важным в рамках анализа проблемы межкультурного и межкультурного диалога. Исследователи этой проблемы утверждают, что любая цивилизация решает вопрос своей идентичности за счет накопленного исторического опыта уже ушедших цивилизаций и ныне существующих. Диалог между цивилизациями, по мнению авторов, — это средство обретения ими самостождественности (Губман, 2005: 496). Таким образом, выделяются дополнительные аспекты построения диалогических отношений.

Убеждение — весьма сложный компонент для ведения диалога, так как требует тщательной подготовки аргументов и глубокого погружения в процесс. Искажение смыслов или их неверная трактовка — глобальная проблема, с которой сталкиваются не только Европейская культура. Даже при сильном желании и наличии всех вышеизложенных компонентов результат диалогических отношений может так и не появиться, а в определенных случаях усугубить изначально имеющуюся проблему. Во избежание подобной ситуации необходимы: тщательная подготовка к диалогу, погружение в культуру оппонента с пониманием основных ее смыслов и возможностей. Данный процесс, бесспорно, весьма сложный, но наличие многих культур отнюдь не является препятствием для их взаимопонимания.

Подтверждая идею М. М. Бахтина, ученые сегодня также особо подчеркивают, что только при условии нахождения вне той культуры, которую изучает исследователь, он в состоянии ее понять. Анализируя исторические процессы, авторы доказывают, что культура не может развиваться обособленно, она зарождается в результате взаимодействия с другими культурами, необходимым законом ее существования является обращение к опыту других культур. Деструктивные элементы культуры возрастают, если она самоизолируется и замыкается, и, напротив, культура обогащается и укрепляет свои творческие и созидательные начала за счет коммуникаций с другими культурами (Мелихов, Гезалов, 2014: 28). Иными словами, взаимодействие для существования и развития жизненно необходимо для каждой из культур. Это приводит к их внутреннему многообразию, что в свою очередь, обеспечивает устойчивость культуры. Диалогичность культуры — это ее естественная природа, в которой она должна существовать, а сам диалог необходим ей для познания себя самой и определение своей идентичности. Любой диалог, в независимости от его типа и вида, подразумевает под собой общение, но при этом не каждое общение является диалогом, более того, даже не всякий научный диалог имеет отношение к диалогу культур.

Диалог культур выводится в отдельную категорию диалога и рассматривается как взаимодействие различных культур, где понимание другого человека предполагает взаимопонимание онтологически различных личностей с отличным от других образом мышления, понятием красоты и добра, смыслами и ценностями. Таким образом, диалог культур представляет собой разновидность межкультурного взаимодействия при условии полного сохранения самобытности каждой культуры в отдельности. Диалог культур — это неотъемлемое условие развития самой культуры. Человек как субъект культуры отражает особенности той культуры, носителем которой он является. В данном контексте диалог может рассматриваться как путь к пониманию.

Конечно, важно осознавать, что есть ряд вопросов, весьма принципиальных, к которым обращаются только отдельные авторы, так как эти вопросы весьма сложны для исследования только в научной или философской плоскости. Так, важен вопрос о том, насколько тесным может быть соприкосновение культур, насколько глубоким может оказаться их проникновение друг в друга с целью их взаимного обогащения и где границы и пределы диалогических отношений, когда в стремлении перенять чужой опыт культура может утратить свою уникальность. Где находится точка невозврата, после которой одна культура может навсегда раствориться в другой? Или подобное растворение — это также своего рода развитие, переходящее из одного состояния в другое, создающее бесконечную цепь культурного развития? Авторы при этом отмечают, что «при сохранении самобытности и самостоятельности диалог предполагает признание разнообразия культур и возможность иного варианта развития культуры. В основе диалога лежат уже идеи плюрализма и толерантности» (Мелихов, Гезалов, 2014: 30).

Отвечая на эти вопросы, авторы выводят две основные идеи, лежащие в основе диалога культур: идею культуры как поля взаимодействия культур и, не менее важную, идею о единстве многообразия культур. При этом полноценный

диалог между культурами не представляется возможным, если они будут рассматриваться вне единства этих идей. Опираясь на тезис о возникновении культуры в результате взаимодействия двух или нескольких культур, возникает первая идея о культуре как о поле взаимодействия. Более того, культура остается таковой на всех этапах своего существования — как на этапе становления, так и на этапах функционирования и развития.

Культуры при своем безграничном многообразии едины в своей первоначальной сущности, где единство воспринимается, в первую очередь, в ее духовности. Поэтому культура диалога должна строиться на понимании и принятии этого единства. Плоды осознания этого существенны: благодаря принципу единства многообразия культур человечество способно справиться с проблемами, охватившими Землю и каждого человека в отдельности. Это касается как глобальных проблем настоящего, так и проблем будущего — вне зависимости от того, какими они будут, принятие идеи единства многообразия культур — это источник сил и поддержки в решении проблем человечества.

В своей работе «Цивилизация и культура» краеугольным камнем смысла и цели диалога культур современности В. С. Степин видит поиск новых идеалов, ценностей и ориентиров, которые способны вывести современные цивилизации из техногенного кризиса с установкой на экономический рост за счет безграничного потребления. Модель восточных культур с ее экологичным отношением к природным ресурсам, к самой природе и всему тому многообразию, что она дает человеку, гораздо ближе пониманию автора. Ощущение природы как живого организма с трепетным и бережливым отношением к ней — в противовес ценностям западной (техногенной) цивилизации, ориентирующихся на отношение к природе как к системе ресурсов для потребления — вот основные противопоставления, на которые указывает академик в своей работе. Основная идея автора связана с попыткой доказать, что основная проблема диалога культур сегодня — это не вопрос глубины соприкосновения культур в процессе построения диалогических отношений и не вопрос определения границ и уникальности. Основная проблема сегодня — это угроза поглощения всех культур одной активно развивающейся техногенной культурой с ее мощнейшим индустриальным развитием.

В работе «Проблемы будущего цивилизации» В. С. Степину очень ярко удалось очертить основные моменты диалога культур современности и описать базовые положения для создания новой системы ценностных ориентиров, в основе которой — соблюдение интересов и возможностей всех культур. Философ уверен, — диалог культуры сегодня — «это условие поиска такой системы ценностей, которая изменит стратегию современного развития, ныне ориентированную на идеалы потребительского общества» (Степин, 2011: 140). Следуя этой идее, автор выделяет несколько путей дальнейшего развития цивилизации, где за момент бифуркации берется сегодняшнее состояние развития цивилизаций.

Самым благоприятным является сценарий, в котором в результате «переклички культур» (Диалог цивилизаций. Повестка дня, 2005: 143) появится новая, созданная в результате диалога культур, система ценностей. Это будут уже не традиционалистские и не техногенные ориентиры, между которыми шла борьба еще вчера. Основная задача этих ценностей — создание перспективы для новых

стратегий развития цивилизаций. Таким образом, можно заключить, что будущее Степин видит не в пролонгации прежнего техногенного развития и не в абсолютном отказе от него, а в его глубоко продуманном изменении. Возможен и другой вариант, где равноправный диалог культур в процессе глобализации уже не просматривается — одностороннее воздействие ценностей западной культуры, желающей сохранить свое доминирующее положение, на другие культуры будет существенно нарастать. И это повлечет за собой активное развитие экологического, антропологического и других глобальных кризисов.

Диалог по Степину — это, в первую очередь, понимание и уважение ценностей других культур (Степин, 2011). Соприкасаться и обмениваться опытом цивилизации могут и должны, сохраняя при этом основное ядро культуры каждой из них. В проблеме отношений техногенной культуры с другими культурами — этот вопрос уже не стоит. Она поглощает любую культуру с ее самобытностью, уникальностью. Пока философы и культурологи всего мира решают вопросы толерантности и межкультурных коммуникаций, культура техногенная параллельно развивается таким образом, что, возможно, совсем скоро вопрос о диалоге культур в его привычном для нас понимании будет не актуален.

Итак, проблема диалога культур является одной из самых актуальных и широко обсуждаемых в современном мире. Диалог культур — это актуальная форма их современного взаимодействия, абсолютно необходимым условием которого является факт полного осознания необходимости открытого взаимного сотрудничества представителей разных культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бахтин, М. М. (1963) Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советский писатель.

Губман, Б. Л. (2005) Современная философия культуры. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН).

Диалог // Новейший философский словарь (1999) / сост. и ред. А. А. Грицанов. Минск: Книжный Дом.

Диалог цивилизаций. Повестка дня. (2005) / сост. и общ. ред. В. И. Толстых. М.: Ид-во ИФ РАН.

Литвинов, А. А. (2015) Диалог культур в контексте глобализации: Восток-Запад : дисс. ... канд. филос. н. Майкоп.

Майборода, Д. В. (1999) Диалог // Новейший философский словарь. Минск.

Межуев, В. М. (2012) Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга.

Мелихов, И. М., Гезалов, А. А. Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы // Вопросы философии. № 12. С. 24-36.

Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1992) Толковый словарь русского языка. М.: Азъ.

Развитие. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения 15.04.2017).

Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. (1976) Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение.

Социологический энциклопедический словарь. (2000) / ред. Г. В. Осипов. М.: Норма.

Степин, В.С. (2011) Цивилизация и культура. СПб. : СПбГУП.

Хабермас, Ю. (2007) Теория коммуникативного действия // Вопросы социальной теории. Т. I. Вып. 1. С. 85–92.

Сапожникова Виктория Станиславовна — магистрант кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 648-10-44. E-mail: danyat1990@mail.ru

Особенности воспитания и образования детей в Древней Греции

Е. В. Гаврилова, Л. И. Колесниченко

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена изучению и обобщению особенностей воспитания и образования в Древней Греции. В этой части рассматривается воспитание как составная часть пайдейи, в которой осуществлялся основной принцип реализации греческого идеала человека и гражданина — калокагатия.

Ключевые слова: всемирная история; Древняя Греция; Античность; воспитание; история педагогики

Педагогические и образовательные достижения античной мысли Греции можно по праву считать значимым вкладом в развитие воспитательного процесса всего человечества. Именно там наиболее четко сформировалась идея о воспитании как о явлении социальном, т. е. направленном на развитие личности во благо всего общества. В античной Греции необходимой и важной ступенью считалось воспитание в семье, которое затем переходило в образование ребенка в частных школах. Учиться должны были все независимо от благополучия семьи. Так, историк Плутарх рассуждал: «Какими дети рождаются, это ни от кого не зависит, но чтобы они путем правильного воспитания сделались хорошими — это в нашей власти» Хоунженко, 2009: 55). «Воспитание — дело трудное, и улучшение его условий — одна из священных обязанностей каждого человека, ибо нет ничего более важного, как образование самого себя и своих близких...» (Мудрость, 2013: 150), — эти слова Сократа, величайшего древнегреческого философа и мыслителя, точно определяют место воспитания в жизни любого общества. Сначала семейное воспитание находилось под контролем общества и проявлялось в виде требований и норм, а позже, в эпоху классического рабовладения, в форме законов.

Греческая цивилизация начинает свою историю с минойской культуры. Позднее она трансформировалась в крито-микенскую культуру, которая соединила в себе древнейшие традиции обеих культур. Нам ничего не известно об обучении в школах в период «темных веков» греческой культуры, но логично предположить, что воспитание и образование имели значение и в это время.

Некоторые исследователи данной темы считают, что «...в крито-микенский период мальчик под руководством отца и избранных им опекунов и наставников приобретал навыки обращения с оружием, обучался музыке и танцам. Для человека, обязанного участвовать в религиозных обрядах и празднествах, все это было необходимо. Надежную подготовку к участию в общественной жизни давало овладение ораторским искусством» (Винничук, 1988: 192). Культура того времени была ора-акустической и, поэтому, «...грамотность еще не могла служить мерилom образованности, так как ее носительницей была не книга, а живое слово, т. е. элемент не разъединяющий, а объединяющий людей».

Греческое образование не существовало отдельно от системы ценностей античного общества. Воспитание и образование в Древней Греции начиналось с изучения древних легенд и мифов. Нашими современниками они воспринимаются как прекрасные сказки. Но для ученых и специалистов — это богатый материал к пониманию социальной, общественной и духовной организации той среды, в которой формировалась личность эллина. Все великие достижения античности, которые до сих пор остаются непревзойденными образцами европейской и мировой культуры, сформировались на основе мифологического творчества Греции.

Жизнь греков проходила рядом с Богами и воспитательный процесс находился под влиянием мифологического восприятия мира. Существование Богов на Олимпе для древних греков было не просто фантазией, но совершенной реальностью. Боги жили на той же земле, что и простые смертные. Они обладали теми же качествами, что и люди: гневались, радовались, завидовали, страдали, помогали или препятствовали в делах, как это было свойственно и обычному человеку. Боги были абсолютно свободны и прекрасны во всех своих проявлениях. Поэтому и в мировоззрении эллинов свобода и всестороннее развитие личности стали базовыми идеями воспитания и образования. В их традиции человек был рожден свободным, он мог стать подобным Богам, ибо Боги по сути были теми же людьми, только бессмертными. Поэтому греки, почитая Богов, обращаясь к ним за помощью и советом, никогда не становились на колени. Греческие герои, а во след за ними и обычные граждане, позволяли себе иногда не соглашаться с волей Богов, идти ей наперекор, за что получали от Богов либо наказание, либо противодействие, либо поощрение в виде помощи или успехах в делах. Вот как выразил эту идею Гераклит Эфесский в своем сочинении «О природе»: «Бессмертные — смертны, смертные — бессмертны; смертью друг друга они живут, жизнью друг друга они умирают» (Гераклит, 1910).

Реализуя высокие идеалы божественных образцов, греки считали, что их жизнь должна соответствовать нравственным законам, установленным Богами, которые заключались в гражданственности, доблести, патриотизме, трудолюбии, терпении и неприхотливости. Аристотель говорил: «Так как государство в его целом имеет ввиду одну конечную цель, то ясно, что для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом... Итак, ясно, что должны существовать законы, касающиеся воспитания, и оно должно быть общим» (Аристотель, 2015). Под влиянием этих установок, в аристократической среде, возник главный принцип греческой

культуры — агон, содержащий идею самосовершенствования и взаимного соперничества — стать лучшим среди равных, быть похожим на героев эпоса и даже на Богов. «Понимать, что справедливо, чувствовать, что прекрасно, желать, что хорошо, — вот цель разумной жизни», — кто скажет точнее, чем Платон? (Мудрость, 2013: 265).

Свободные граждане полиса обладали равными правами, но и обязанности они несли в равной мере, которая определялась степенью развития и социальной адаптации отдельной личности. Все подчинялись общему закону гражданственности: «За закон народ должен биться, как за городскую стену», — писал Гераклит (Гераклит, 1910). Это означало, что законность в обществе так же важна, как и свобода. Таким образом, важнейшим направлением воспитания была необходимость вырастить человека-гражданина, который впитал бы в себя с младых лет ценности и мораль культуры, составляющие основу этого общества. Как пишет известный российский антиковед Ф. Ф. Зелинский: «Для Платона, как и вообще для греческих мыслителей-педагогов эпохи независимости, педагогика была частью политики... Государство было лишь условием наилучшего осуществления нравственных идеалов человека: эта высокая концепция политической идеи давала ему полное право подчинить ей также педагогику» (Зелинский, 2016: 825-826).

Культура, как синкретическая категория, включает в себя многоуровневые аспекты социальной адаптации. Одним из основных факторов ее развития является воспитание нравственного сознания. Аристотель говорил: «Природа дала человеку в руки оружие — интеллектуальную моральную силу, но он может пользоваться этим оружием и в обратную сторону, поэтому человек без нравственных устоев оказывается существом и самым нечестивым и диким, низменным в своих половых и вкусовых инстинктах» (Мудрость, 2013: 141). Принцип калокагии, то есть гармонии и совершенства во всем, был положен в основу античного воспитания. «Лучший человек тот, кто больше всех старается совершенствоваться, и счастливейшим является тот, кто всего сильнее чувствует, что он действительно совершенствуется», — так определил вектор развития личности мудрый Сократ (там же: 142).

На этих основаниях и строилась система воспитания и образования в Древней Греции. Смыслом ее было формирование достойных членов демократического общества, которые смогли бы управлять государством, быть справедливыми судьями, великолепными полководцами и храбрыми защитниками интересов полиса, а также гражданами, которые обеспечат страну новым поколением патриотов. «Воспитание должно оказаться в силах сделать и тела и души наилучшими и наилучшими», — учил Платон (Мудрость, 2013: 151).

Несмотря на общность и единую направленность воспитательно-образовательных идей в целом в Древней Греции, все же существовали полисные отличия в методах развития юношества. Они проявились на примерах воспитания молодого поколения в демократических Афинах (Афинская школа), в воинственной монархической Спарте, в «поэтически свободном» Лесбосе.

Во всех греческих полисах, как правило, первоначальное воспитание начиналось в семье и продолжалось до 7-летнего возраста. С колыбели детей

сопровождали истории о героях и богах, которые им преподносились матерями или кормилицами в легкой форме песни под звуки кифары. Профессор Ф. Ф. Зелинский пишет: «...зародышем «мусического» воспитания были колыбельные песни (bankalemata) нянь и матерей... Ритмическим аккомпанементом к таким песням служила погремушка (Krotalon, platage)...» (Зелинский, 2016: 317). И далее: «Еврипид имел смелость изобразить в своей Ипсипиле идеальную няню героических времен, тешащую своего пестунчика песенкой под сопровождение погремушки...» (там же: 817). Основным методом воспитания ребенка дошкольного возраста была игра. Мальчики и девочки в этот период воспитывались одинаково. Они вместе играли в подвижные игры: в мяч, бегали, прыгали, катали обруч, капризничали и, иногда, получали розги от родителей и нянь. Как продолжает Ф. Ф. Зелинский: «О шалостях распространяться нечего, а равно и о том, что наказанием за них были побои (а именно, сандалией по ягодцам)» (там же: 818). Известно, например, что Платон был против телесных наказаний, так как считал, что это не достойно свободнорожденного человека. С ним было созвучно и мнение Менандра, который говорил в своих пьесах, что «нет ничего сильнее слова» (Мудрость, 2013). Сократ тоже утверждал, что «...на кого не действует слово, на того не действует и палка» (Хоромин, 2004).

У детей античности были знакомые нам игрушки: воздушные змеи, качели, повозки (вместо современных машинок), лошадки, куклы, волчки. Все они были красочными и яркими. Об этом исследователи культуры судят по изображениям на античных вазах или фресках, а также по отдельным письменным источникам.

Важным элементом воспитания служили «мусические» сказки, которые часто рассказывались детям, например, в праздник сбора винограда. «Подобно колыбельным песням, и они были памятниками женского творчества..., даже без записи передавались из поколения в поколение. Нам бы они были совершенно неизвестны, если бы не рассыпанные там и сям намеки», — отмечает Ф. Ф. Зелинский (Зелинский, 2016: 818). Греческим детям рассказывали страшные истории наподобие русских сказок о Бабе-Яге, Кощее-Бессмертном и Змее-Горыныче. «Родители и няньки пугали неслухов рассказами о чудищах», — пишет В. Петров в своей книге о воспитании маленьких греков (Петров, 2011: 102). Эти чудища были очень живописны, как и мифологическое воображение древнегреческих воспитателей. Как мы знаем из мифов, это были вампироподобные Алфито, Акко, Мормо с разными ногами (одна бронзовая, другая из ослиного навоза), жуткая Ламио (значит «прожорливая») с вынимающимися глазами, страшный ночной дух Эмпуса, у которого были ослиные ноги (там же). Вероятно, эти персонажи ведут свое происхождение от времен жертвоприношений, когда дети становились их невольными свидетелями. Никого не беспокоил то факт, что ужасы могут стать причиной психологических травм у детей. Даже Платон утверждал, что это «занятие, с малых лет развивающее мужество, заключается в умении побеждать нападающие на нас боязнь и страх» (Платон, 1965: 791).

Он же в диалоге «Протагор», так описывает этот период жизни маленьких греков: «Воспитание и наставление начинаются с самых первых лет существо-

вания и продолжаются до конца жизни. Мать и кормилица, отец и дядька (педагог), лишь только ребенок начинает понимать их, только и хлопочут о его усовершенствовании. Он не может ничего сказать или сделать без того, чтобы они не указали, что вот это справедливо, а то несправедливо, что это похвально, а то постыдно, что это свято, а то нечестиво, что это делай, а того не делай. И если дитя охотно повинуется, то это хорошо; если же не повинуется, то его исправляют при помощи угроз и ударов, как искривившееся дерево. Затем позже посылают детей в школу и убедительно просят учителей заботиться больше об их благонравии, чем о чтении и музыке, и учителя поступают согласно этому желанию» (Платон, 1965: 791).

В три года для мальчиков наступал важный этап первого периода взросления. Короткое пострижение волос приобщало их к образу будущего воина. С этого времени мальчикам разрешалось играть в воинственные игры, включавшие стрельбу из маленького лука, метание маленькой пращи и дротика. Предполагалось, что это способствовало развитию таких необходимых физических навыков, как ловкость, быстрота, выносливость, терпение и упорство. У девочек в этом возрасте никаких перемен в самоидентификации не происходило. Дети обоих полов, по-прежнему, оставались на домашнем воспитании. «У детей этого возраста забавы возникают словно сами собой; когда дети собираются вместе, они придумывают их даже сами. Все дети этого возраста пусть собираются в святилищах по поселкам, так, чтобы дети всех жителей поселка были там вместе», — рассуждает Платон (Платон, 1965: 791). Однако он полагает, что детям нельзя вносить какие-либо новшества в известные игры, так как это в дальнейшем может привести к своеволию и даже попиранию законов общества.

Мальчики лет с пяти могли посещать уроки, которые потом будут их основным занятием. Аристотель указывал, что «...по истечении пятилетнего возраста следующие два года, до семи лет, дети уже должны присутствовать на уроках по тем предметам, которые им самим потом придется изучать» (Аристотель, 2015: 15). Наиболее смышленные дети успевали получить за это время азы естественно-научных знаний и приходили в школу начального обучения с некоторой подготовкой. Это было привилегией мальчиков.

Девочки не посещали школы и большей частью учились рукоделию, ткачеству, уходу за больными и другим домашним делам. Они должны были находиться на женской половине дома, в так называемом гинекее. Будущее женщины рассматривалось исключительно как хранительницы семьи, домашнего очага при полностью зависимом от супруга положении. Она не могла выходить из дома без сопровождения мужа или старшего члена его семьи, не имела гражданских прав, то есть была лишена права голоса в демократическом полисе. Потому ее воспитание и образование в юные годы, представляется нам, весьма ограниченным. Общество исходило из постулата, озвученного Аристотелем: «рабу вообще не свойственна способность решать, женщине она свойственна, но лишена действенности, ребенку также свойственна, но находится в неразвитом состоянии» (Аристотель, 2015: 16). Тем не менее, девочки, девушки и женщины имели возможность продолжать обучаться музыке и танцам, дабы участвовать в праздничных мистериях полиса «в честь девственных богинь

Афины и Артемиды. Здесь все элементы мусического воспитания были налицо — поэзия, музыка и пляска, и все они объединялись и освящались религиозной идеей» (Зелинский, 2016: 819). Довольно рано девушек отдавали замуж, лет 12-15. На этом их мусическое воспитание завершалось, но не возбранялось продолжать занятия самостоятельно.

Обучение детей музыке, считалось искусством высшего порядка, ибо она приближала человека к богам. Миф о состязании Аполлона, олицетворявшего музыку человеческую и божественную, с Паном, представлявшего музыку природы, показывает нам, насколько развито было эстетическое чувство греков. Победа, отданная Пану, свидетельствует о том, что эллины умели слышать гармонию в звуках, окружавшей их природы. Конечно, такое тонкое восприятие музыки воспитывалось с младенчества. Великий Платон подтверждает эту мысль: «Мусическое (музыкальное) искусство всего более проникает в глубь души и всего сильнее ее затрагивает (Платон, 2016: 168)».

Детей учили играть на кифаре (лире) и флейте. «Искусство кифаристики было довольно трудным: древняя музыка признавала не только две диатонические гаммы, подобно нашей, а гораздо большее их число, причем они носили имена тех греческих и полугреческих племен, которые их предпочитали (были дорический, ионический, лидийский, фригийский и т. д. лады), и были приурочены каждая к особому роду поэзии», — так пишет о музыкальном обучении Ф. Ф. Зелинский (Зелинский, 2016: 821). При этом виртуозная игра, в нашем понимании, была прерогативой профессиональных кифаристов. Остальные же должны были уметь аккомпанировать себе, обучившись искусству кифаредики. Поль Гиро пишет в своей книге «Частная и общественная жизнь греков»: «Рисунки на вазах показывают нам способ обучения музыке: учитель исполняет сначала какую-нибудь мелодию, а затем ученик повторяет ее за ним» (Гиро, 1995: 63).

Еще раз надо отметить, что музыка для древних греков олицетворяла порядок и гармонию мироздания, потому обучение ей считалось делом первейшей важности. Платон говорил, что музыка «внушает человеку вкус к добродетели» (Платон, 2016). Он наставлял: «Тело следует обучать гимнастическому искусству, а душу — для развития ее добродетели — мусическому» (там же). Музыка была у греков удивительным инструментом воспитания. Она будила в душах самые чистые помыслы, услаждала слух, настраивала гармонию души с телом, ведь музыку можно не только слушать, но под нее можно и развивать пластику движений, облагораживая монотонность физических упражнений. Музыка сопровождала оркестрику и, достаточно нудную дисциплину, шагистику. Аристотель отмечал, что «тело должно быть развито, но не посредством изнурительных упражнений и не только в одну сторону, как это бывает у атлетов» (Аристотель, 2015: 14).

Возраст ученика определял сложность занятий. Платон в своих «Законах» предлагал разделить занятия на разряды, чтобы с самого раннего возраста воплощать принцип гармоничного развития личности. Его слова могут быть девизом любой педагогической практики: «Мы понимаем под воспитанием то, что с детства ведет к добродетели, заставляя человека страстно желать и стремиться

стать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или же справедливо властвовать» (Мудрость, 2013: 149).

Таким образом, только в системе греческой пайдейи идея калокагии рассматривалась как синтез нравственного, интеллектуального и физического воспитания человека, который, в конечном итоге, должен был являть собой идеал гражданина полиса и защитника государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Античная культура: Словарь–справочник. (2002) / сост. В. Н. Яхро. М.: Лабиринт.

Аристотель. (2015) Политика. М.: Академический проект.

Боннар, А. (1994) Греческая цивилизация. Ростов-на-Дону: Феникс.

Борзова, Е. П. (2001) История мировой культуры. С-Пб.: Лань.

Вернер, Й. (2001) Найдейя. Т. 1. М.: ГЛК.

Винничук, Л. (1998) Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима. М.: Высшая школа.

Гераклит Эфесский. (1910) Фрагменты. М.: Мусагетъ.

Геродот. (2014) История. М.: Академический проект.

Гесиод. (2016) Работы и дни. Теогония. Щит Геракла. М.: ЛЕНАНД.

Гиро, П. (1995) Частная и общественная жизнь греков. СПб.: Алетейя.

Душенко, К. В. (2004) Мысли и изречения древних. М.: Эксмо.

Зелинский, Ф. Ф. (1995) История античной культуры. СПб., Марс.

Зелинский, Ф. Ф. (2016) История античных религий. Т. IV. СПб.: Квадривиум.

История Древней Греции (1972) Под ред. Авдиева В.И. М.: Высшая школа.

История педагогики и образования (2009) / под ред. А. И. Пискунова. М.: Сфера.

История педагогики / под ред. Никандрова Н. Д. М.: Гардарики, 2007.

История педагогики / под ред. Шабасовой М. Ф. М.: Просвещение, 1981.

Картледж, П. История Древней Греции в 11 городах. М., АСТ, 2014.

Касьянов, В. В. История культуры. М., Юрайт, 2016.

Куманецкий, К. (1990) История культуры Древней Греции и Рима. М.: Высшая школа.

Менандр. (1982) Комедии. Фрагменты. М.: Наука.

Мудрость Древней Греции и Рима. (2013) М.: Олма.

Петров, В. (2011) Всякий, даровитый или бездарный, должен учиться...

М.: Ломоносов.

Платон. (2016) Полное собрание сочинений. М.: Альфа-книга.

Платон. (1965) Избранные диалоги. М.: Худ. литература.

Плутарх. (1990) Застольные беседы. Л.: Наука.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики (1981) Сост. Пискунов А. И. М.: Просвещение.

Хоруженко, К. М. (2009) Педагогика. Словарь афоризмов и изречений. М.: Социальный проект.

Хоромин, Н. Я. (2004) Энциклопедия мудрости. М.: Русская книга, Известия.

Гаврилова Елена Владимировна — студентка 1 курса заочного отделения факультета культуры и искусства Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: livkolesn@yandex.ru

Колесниченко Лариса Ивановна — кандидат исторических наук, доцент кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: livkolesn@yandex.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ И ЕЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАНИЯ

Социализация и воспитание студенческой молодежи: проблема согласованности процессов

А. И. Ковалева

Московский гуманитарный университет

Проблема согласованности процессов социализации студенческой молодежи и воспитания рассматривается в соотношении должного и реального. На основе анализа нормативно-правовой базы деятельности образовательных организаций автор делает вывод о том, что согласование процессов социализации и воспитания студенческой молодежи связано, прежде всего, с обеспечением необходимых условий для учебно-воспитательного процесса, созданием соответствующей социокультурной среды вуза и благоприятного нравственно-психологического климата взаимодействия обучающихся и педагогов в процессе обучения, изучением особенностей, интересов и потребностей студентов, а затем проектированием содержания воспитания и осуществлением целенаправленного воздействия.

Ключевые слова: социализация; воспитание; обучение; образование; студенческая молодежь; университет; профессиональная культура университета

Понятия «социализация» и «воспитание». Эти понятия используются в различных областях научного знания о человеке. Они получили свою интерпретацию в философии, социологии, психологии, педагогике и других науках. Порой они рассматриваются как идентичные по своему смысловому наполнению или отождествляются с термином «образование». Существуют подходы в определении одного из указанных терминов в широком смысле как категории, вмещающей два других термина. Например, социализация трактуется как процесс обретения индивидом социальности, предполагающий прежде всего образование и воспитание. Или же воспитание рассматривается как процесс передачи социального опыта новым поколениям, включающий целенаправленные процессы образования, а также стихийные воздействия на индивида. Для рассмотрения проблемы согласованности процессов социализации и воспитания студенческой молодежи представляется важным уточнить трактовку названных понятий.

В социологии *социализация* рассматривается как двусторонний процесс (1) постоянной передачи обществом и (2) освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий человеку нормально функционировать в обществе (Ковалева, 2008: 442-445).

В ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» *воспитание* определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и

норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства (ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», Электр. ресурс).

Воспитание не существует отдельно от социализации. Оно является составной частью социализации и представляет собой целенаправленный управляемый и контролируемый его сегмент, который можно назвать (с учетом мертоновской функциональной теории) явной преднамеренной функцией институтов и агентов социализации, транслирующих социальные нормы и культурные ценности новым поколениям.

А. В. Мудрик (Мудрик, 2011: 43) называет воспитание относительно социально контролируемой социализацией. В его трактовке воспитание — это относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей организаций и групп, в которых оно осуществляется. Человек на разных этапах своей жизни проходит через различные воспитывающие его общности, между которыми нет и не может быть четко отлаженной связи, координации, преемственности.

Особенности социализации молодежи. Социализация молодежи отличается от социализации представителей других возрастных групп тем, что включает завершение первичной и начало вторичной стадий социализации. Особенностью первичной стадии является преимущественно первичное освоение индивидом окружающего мира через «понимание другого» (в веберовской трактовке). Индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со значимыми для него другими людьми. Вторичная социализация имеет принципиальное отличие, состоящее в том, что для индивида ближайшее его окружение, а также общество, да и сам индивид в его же представлениях оказываются другими с учетом освоенной им ранее объективной реальности.

Начальный этап вторичной социализации предполагает присвоение молодым человеком социальной субъектности в формах, принятых в обществе. Социальные роли деиндивидуализируются, они воспринимаются как заменяемые. В сознании индивида постепенно происходит абстрагирование от ролей и установок конкретных других до ролей и установок вообще. Это связано с идентификацией индивида не только с конкретными значимыми другими, ориентацией на обобщенного другого (в мидовском понимании), но и отождествлением себя с всеобщностью других, т. е. с обществом. Уже в начале вторичной социализации снижается роль родительской семьи как института социализации молодого человека, социальность уже не воспринимается как само собой разумеющееся. Кризисность социализации молодежи объясняется тем, что новые адаптационные и интериоризационные процессы накладываются на прежние, пройденные в процессе первичной социализации. Поэтому возникает проблема их согласованности. Постигнутые индивидом ранее способы приспособления к окружающему его миру оказываются недостаточными на новом жизненном этапе.

Система образования как институт социализации. Одним из основных институтов социализации, в котором в течение длительного времени складывались специальные условия для социокультурного воспроизводства новых поколений, является система образования. Эта система имеет в своем распоряжении различные образовательные организации, обладающие необходимыми сред-

ствами и ресурсами в виде помещений, учебного оборудования, библиотек, интеллектуальными ресурсами в виде высококвалифицированных учителей, преподавателей, профессоров, а также моральными ресурсами — высокой мотивацией, увлеченностью, взаимоуважением педагогов и учащихся.

Социализационная функция системы образования, несмотря на присущий этой системе консерватизм, трансформируется. Иначе и не может быть с учетом кардинальных перемен в обществе и глобальными социальными переменами. Реформы этой системы дают противоречивые результаты. Система образования, как и другие социальные институты современного российского общества, продолжает искать свою новую модель. Это сказывается на снижении ее роли в обеспечении интеграции молодежи в общество. Доступность бесплатного образования все больше обретает декларативный характер. Интенсивность изменений стандартов и нормативов, усиление формализации и контроля в системе образования отрицательно сказывается на качестве образования, которое оценивается преимущественно по косвенным количественным показателям. Основы образовательной системы подрывает также то, что около половины всех видов профессий, по которым ведется подготовка в учебных заведениях, не требуются на рынке труда. Продолжается кризис системы образования. Наряду с этим система образования сохраняет значительную стабильность социализационных процессов, реализуемых в устоявшейся совокупности правил передачи социальных норм и культурных ценностей новым поколениям.

Образование как единый процесс воспитания и обучения. Согласно ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», *образование* определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», Электр. ресурс). Воспитание в единстве с обучением составляют образование.

Обучение является целенаправленным процессом организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни. Содержание обучения определяется для того или иного направления/специальности подготовки высшего образования соответствующим ФГОС ВО. Например, федеральным государственным образовательным стандартом по направлению 51.03.01 Культурология (уровень бакалавриата) предусмотрены область, объекты, виды профессиональной деятельности, а также общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник в результате освоения программы бакалавриата.

В обновляемых стандартах ФГОС ВО (3++) выделены семь категорий универсальных компетенций для всех выпускников бакалавриата (системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); безопасность жизнедеятельности). ФГОС предписывает учебные дисциплины только по философии, истории, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности и физической культуре. Остальные дисциплины определяются вузом в пределах структуры и объема программы.

Воспитательная функция вуза. К воспитательным организациям принято относить, прежде всего, образовательные организации, так как социальное воспитание является их основной задачей (Мудрик, 2011). Но это не относится к вузам. Воспитательная функция вуза была утрачена еще в начале 1990-х годов. Ситуация не меняется и с утверждением в 2017 г. профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» для профессиональной деятельности «Педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся». Она направлена на достижение цели духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей. Причем, эта деятельность отнесена к дошкольному, начальному общему и основному общему образованию. Обобщенные трудовые функции специалиста в области воспитания связаны с социально-педагогической поддержкой обучающихся в процессе социализации, организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации, организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса, воспитательная работа с группой обучающихся и др.

Но такие задачи не прописаны для организаций высшего образования. Здесь, в отличие от обучения, воспитание не проектируется, не предписывается по своему содержанию, способам воздействия и формируемым качествам личности. Оно подразумевается. Основные причины возрастания роли воспитания в современных условиях неоднократно отмечалось в трудах И. М. Ильинского, разработавшего еще в 1995 г. концепцию воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи (Ильинский, 2016). По его предложению, в начале 2000-х годов воспитательная работа вуза рассматривалась одним из аккредитационных показателей, но позже этот показатель был отменен.

В настоящее время воспитание в вузе не является обязательным для обучающихся и для педагогов. Оно не сформулировано как задача или функция. Так в профессиональном стандарте педагога (Профессиональный стандарт..., Электр. ресурс), работающего на программах высшего образования нет ни единого слова о воспитательной функции. С большой натяжкой она подразумевается в трудовой функции, касающейся социально-педагогической поддержки обучающихся в образовательной деятельности и профессионально-личностном становлении. В профессиональном стандарте определяются трудовые действия педагога в виде индивидуального и группового консультирования и организа-

ции мероприятий, обеспечивающих педагогическую поддержку личностного и профессионального самоопределения обучающихся.

В педагогической науке известно понятие «воспитывающее обучение». Ведь в процессе обучения происходит социализация и воспитание студента. Он осваивает определенные знания, умения, способности, готовности. Процесс обучения является целенаправленным на развитие личности в части ее профессионального становления. Этому трудно возразить. Но сам термин «воспитывающее обучение» не вбирает задачи воспитания. Они должны быть в соответствующих нормативных актах и в конкретной практической деятельности.

Личность выпускника вуза. Студент становится *кем-то* в соответствии с освоенной образовательной программой и в соответствии с результатами освоения профессии *каким-то*. Но возникает вопрос, *что он представляет из себя как личность в простом человеческом нравственном и гражданском смысле?* В образовательных стандартах предусмотрены компетенции. Например, в результате освоения программы бакалавров у выпускника должны быть сформированы такие общекультурные компетенции, как способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1), способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2), способность использовать основы экономических знаний (ОК-3) и основы правовых знаний (ОК-4) в различных сферах деятельности и т.д. Заметим, что речь идет о формировании компетенций студентов для формирования у них же определенных позиций, способностей, то есть дальнейшего личностного развития. Но формирование различных способностей и готовностей, которыми должен обладать выпускник вуза, никак не связано с его морально-нравственными качествами (честность, гражданственность, трудолюбие, целеустремленность, ответственность, доброта, отзывчивость и др.), то есть с тем, каким может и должен стать молодой человек.

Еще в XVIII в. А. Н. Радищев сформулировал ответ на вопрос «Кто есть сын Отечества?». Это истинный человек, которому присущи честь, благородство, честолюбие, благонравие, добродетель (Радищев, 1938: 213-223). В XIX в. образ такого человека воплощен в литературных героях произведений А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. Г. Чернышевского и др. В XX в. в советское время была обоснована идея всесторонне развитой личности и принят моральный кодекс строителя коммунизма. В современном российском обществе пока не сформирован личностный идеал. Существенным продвижением в этом направлении стала Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р). Приняты и другие решения руководства страны в этой сфере. Но эти документы не затрагивают проблемы воспитания студенческой молодежи.

Проблема согласованности процессов социализации и воспитания. В вуз молодой человек приходит уже в основном сформированный как личность, но его социализация продолжается. И на этом этапе крайне важно его воспитание на основе поддержки и закрепления позитивных черт личности молодого

человека и ее дальнейшее развитие. Встает вопрос: как же согласованы все эти процессы? Некоторые размышления по этой проблеме можно построить на следующих суждениях. Во-первых, социализация студента в части его профессиональной социализации преимущественно совпадает с процессом обучения, предписанным по содержанию и контролируемым по результатам сформированности компетенций. Во-вторых, воспитание студенческой молодежи также во многом совпадает с процессом обучения. Ведь вся аудиторная работа проводится в условиях непосредственного контакта преподавателя с обучающимися. И преподаватель непременно выполняет свою воспитательную миссию. Так уж сложилось в российской системе высшего образования. Огромная роль в воспитании студентов принадлежит профессиональной культуре вуза как совокупности результатов деятельности всего вузовского персонала по реализации миссии образовательной организации, а также совокупности норм и ценностей, составляющих основу ее деятельности (Ковалева, 2013).

Например, в Московском гуманитарном университете это общие и корпоративные цели. Это принципы университета, Кодекс чести преподавателя и сотрудника, Кодекс чести студента. Это история университета, его традиции и символы, его издания, библиотечные фонды и методическое оснащение учебного процесса, а также учебно-методические и научные разработки, локальные нормативные акты (положения, инструкции, технологические карты и т. д.), которые определяют регламент различных действий и процедур.

Во многих вузах принято учитывать уровень подготовленности студентов как на первом курсе, так и в процессе обучения. Например, в Московском гуманитарном университете проводится мониторинг, в ходе которого изучаются удовлетворенность студентов условиями обучения, их мнение о внеучебной работе, профессиональные ожидания и некоторые личностные характеристики студентов, важные для учета в организации учебно-воспитательной работы.

Согласование процессов социализации и воспитания студенческой молодежи связано прежде всего с обеспечением необходимых условий для учебно-воспитательного процесса, созданием соответствующей социокультурной среды вуза и благоприятного нравственно-психологического климата взаимодействия обучающихся и педагогов в процессе обучения, изучением особенностей, интересов и потребностей студентов, а затем проектированием содержания воспитания и осуществлением целенаправленного воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильинский, И. М. (2016) О воспитании молодежи. Концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи // Ильинский И. М. Собрание сочинений: В 5 т. Т.1: Философия происхождения. М. : Терра. С. 604-636.

Ковалева, А. И. (2008) Социализация // Социология молодежи. Энциклопедический словарь / отв.ред. Ю. А. Зубок, В. И. Чупров. М.: Academia. С. 442-445.

Ковалева, А. И. (2013) Профессиональная культура университета как условие повышения качества образования // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 225-234.

Мудрик, А. В. (2011) Социализация человека. М.: МПСИ. 634 с.

Радищев, А. Н. (1938). Беседа о том, что есть сын отечества // Радищев А. Н. Полное собрание сочинений. М.; Л. Изд-во Академии наук СССР 1938-1952. Т. 1. С. 213 - 223.

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Утвержден приказом Министра труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 года № 608 н. [Электр. ресурс] // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71202838/> (Дата обращения 12.11.2017 г.)

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утвержден приказом Министра труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года № 10 н. [Электр. ресурс] // http://schoolint24.ru/docs/profstandart/specialist_v_oblasti_vospitanija.pdf (Дата обращения 12.11.2017 г.)

Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электр. ресурс] // <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>. (Дата обращения 12.11.2017 г.)

ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации». [Электр. ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения 12.11.2017 г.)

Ковалева Антонина Ивановна — доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии, проректор по учебной работе Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: aikovaleva@mail.ru

Воспитание толерантного отношения молодежи к «Другому»

С. В. Явон

Поволжский государственный университет сервиса

Актуальность воспитания толерантности обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего, это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем. Необходимо обратить внимание на важность изучения причин, мотивов и аргументации интолерантных установок и поведения, что очень важно для изучения контаргументации в процессе воспитательной работы со студентами высших учебных заведений.

Ключевые слова: толерантность; воспитание; коммуникативная толерантность; молодежь; студенты высших учебных заведений; интолерантное поведение

Толерантность — одно из наиболее существенных социально-психологических явлений и поведенческих характеристик индивидов и социальных групп. Число причин для проявления толерантности, а еще более — деструктивной толерантности в современной социокультурной и экономикополитической ситуации неуклонно возрастает и поэтому требует комплексного исследования и объяснения этих феноменов.

В современной науке в связи с многоаспектностью проявления толерантности в современном обществе сложилось большое количество методологических подходов к сущности исследуемого понятия, что обуславливает сложность исследования представлений о толерантности. В данной статье под понятием «толерантность» понимается добровольное признание и уважение свободы мыслей, идей и действий с предоставлением другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением.

Формирование установок толерантного сознания, толерантного стиля поведения, а также превенция и профилактика различных форм интолерантности осознается учеными и практиками как глобальная проблема современности. Именно сегодня такое осознание происходит. При этом признается исторический характер самой толерантности и интолерантности, и поэтому воспитание подрастающих поколений в духе толерантности, естественно, — одна из наиболее актуальных общественных задач.

В наше время проблема толерантности стала наполняться новым содержанием, обрела особую актуальность. Обусловлено это в первую очередь идущими в мире процессами глобализации. Можно спорить о том, существует ли единое экономическое или культурное пространство, но растущая взаимозависимость людей очевидна. Перед лицом таких проблем, как, например, экологическая, каждая отдельная общность не может больше существовать в изоляции. Вступать в контакты друг с другом приходится самым различным народам, а значит и разным культурам. Межкультурное взаимодействие резко интенсифицируется в связи с бумом информационных технологий и делается практически повсеместным, а толерантность к культурным отличиям становится необходимым условием диалога различных групп людей. И, несмотря на трудность реализации этого условия, на данный момент не существует какой-либо практически значимой альтернативы толерантности.

Толерантность следует рассматривать как социальную норму, в которую входят следующие компоненты: социальная восприимчивость взаимодействующих субъектов, интерес к особенностям друг друга; признание равенства партнеров; отказ от доминирования и насилия; готовность принять другого таким, какой он есть; доверие, умение слушать и выслушивать другого; способность к сочувствию, сопереживанию.

Коммуникативная толерантность одна из наиболее важных и информативных черт человека. Она носит собирательный характер, поскольку в ней отражаются факторы его судьбы и воспитания, опыт общения, культура, ценности, потребности, интересы, установки, характер, темперамент, привычки, особенности мышления и, конечно, эмоциональный стереотип поведения.

Данная характеристика личности относится к стержневым, ибо в значительной мере определяет ее жизненный путь и деятельность — положение в ближайшем окружении и на работе, продвижение в карьере и выполнение профессиональных обязанностей. Это систематизирующая характеристика, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества индивида, прежде всего нравственные, характерологические и интеллектуальные. Вот почему особенности коммуникативной толерантности могут свидетельствовать о психическом здоровье, внутреннем согласии или дисгармонии, о способности к самоконтролю и самокоррекции (Гребенец, 2013).

Повседневное общение свидетельствует о разнообразном проявлении коммуникативной толерантности: одни люди очень терпимы к окружающим, другие могут хорошо скрывать неприязнь к партнерам, третьи способны силой убеждения вынудить себя не замечать неприятные качества другого. Точно так, в широком диапазоне дает о себе знать та или иная степень снижения коммуникативной толерантности: черты другого могут вызвать частичное, существенное или полное осуждение, раздражение либо неприятие.

Толерантность в общении подразделяется на ситуативную, типологическую, профессиональную и общую толерантность (Никитина, Толстикова, 2012):

- ситуативная толерантность — отношение человека к конкретному партнеру по общению;
- типологическая толерантность — отношение к собирательному типу или же группе;
- профессиональная толерантность — отношения в рабочей обстановке, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду рабочей деятельности;
- общая толерантность — толерантность, обусловленная жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами и в значительной мере предопределяющая другие формы коммуникативной толерантности.

С целью исследования коммуникативной толерантности студентов высших учебных заведений г. о. Тольятти была использована методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, которая позволяет диагностировать толерантность посредством измерения уровня развития качеств и характеристик, которые присущи интолерантной личности в общении. Данный прием позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, которые проявляются в процессе общения.

Бланк методики исследования подразделен на 9 шкал (каждая по 5 вопросов), итого — 45 вопросов. Каждая из шкал предназначена для выявления интолерантных черт личности:

1. неприятие или непонимание индивидуальности другого человека;
2. использование себя в качестве образца при оценке поведения и образа мыслей других людей;
3. категоричность или консерватизм в оценках других людей;
4. неумение скрывать или смягчать неприятные эмоции при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров;

5. стремление переделать, перевоспитать партнеров;
 6. стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»;
 7. неумение прощать другим ошибки, неловкость, ненамеренно причинённые неудобства;
 8. нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми;
 9. неумение адаптироваться к характеру, привычкам и желаниям других.
- В итоге, чем больше общая сумма набранных баллов, тем выше степень общей коммуникативной интолерантности студента высшего учебного заведения г. о. Тольятти.

Исследование проводилось на базе трёх высших учебных заведений г. о. Тольятти: Поволжский государственный университет сервиса, Тольяттинский государственный университет и Волжский университет имени В. Н. Татищева — 240 чел. в возрасте 18-25 лет (март-апрель 2017 г.).

Анализ результатов исследования показал, что в целом уровень развития коммуникативной толерантности у студентов высших учебных заведений г. о. Тольятти является удовлетворительным (таблица 1). У 5% студентов отмечалась высокая коммуникативная толерантность, при этом отсутствуют студенты с полным неприятием окружающих. У большинства студентов (75% студентов всех высших учебных заведений г. о. Тольятти) наблюдается средняя степень толерантности. Из всех высших учебных заведений только в ВУиТ были выявлены студенты с высокими показателями толерантности (14,3% студентов ВУиТ, принявших участие в тестировании). По остальным показателям все представленные вузы находятся примерно на одинаковом уровне.

Таблица 1. Общий уровень коммуникативной толерантности студентов высших учебных заведений г. о. Тольятти, %

Место проведения исследования	Высокая степень толерантности (от 0 до 45)	Средняя степень толерантности (от 46 до 85)	Низкая степень толерантности (от 86 до 125)	Полное неприятие окружающих (от 126 до 135)
ПВГУС	0	76,9	23,1	0
ТГУ	0	69,2	30,8	0
ВУиТ	14,3	78,6	7,1	0
Все 3 вуза	5	75	20	0

Стоит обратить особое внимание на то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем выше сумма баллов по конкретному признаку, тем меньше тестируемый терпит к людям в данном конкретном аспекте отношений с ними, и ему сложнее наладить эффективный процесс общения. И напротив, чем меньше тестируемый набирает по тому или иному поведенческому признаку, тем выше его уровень общей коммуникативной толерантности по данному конкретному аспекту отношений («таблица 2»).

*Таблица 2. Анализ коммуникативной толерантности студентов
высших учебных заведений г.о. Тольятти, %*

№ п/п	Основные блоки теста	ПВГУС	ТГУ	ВУиТ
1	Вы не умеете, либо не хотите понимать или принимать индивидуальности других людей	23,07	30,77	14,28
2	Оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя	23,08	38,46	21,43
3	Вы категоричны или консервативны в оценках людей	15,38	38,46	21,43
4	Вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у одноклассников (коллег)	30,77	38,46	7,14
5	Вы стремитесь переделать, перевоспитать других людей	30,77	23,08	14,28
6	Вам хочется подогнать других под себя, сделать их удобными	46,15	23,08	14,28
7	Вы не умеете прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности	30,77	15,38	21,43
8	Вы нетерпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался собеседник	7,69	7,69	7,14
9	Вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам, установкам или притязаниям других	15,38	15,38	14,28

Согласно проведенному исследованию, достаточно большое число студентов показали низкий уровень коммуникативной толерантности. Особенно низкие показатели наблюдаются у ПВГУС по первым четырем блокам теста, что свидетельствует о неспособности студентов ПВГУС принимать индивидуальность встречающихся им людей, оценивают людей, исходя из собственного Я, достаточно категоричны и консервативны в своих оценках в адрес окружающих и в некоторой степени не умеют скрывать или сглаживать неприятные впечатления при конфликте с некоммуникабельными качествами людей. У студентов ТГУ особенно низкие показатели наблюдаются в вопросах, связанных с предрасположенностью студентов переделывать и перевоспитывать партнера, подгонять партнеров под себя, делать их удобными и неспособностью студентов прощать взаимные обиды. В вопросах, касающихся терпимости к дискомфортным состояниям окружающих и адаптивности во взаимодействии с людьми, все принявшие участие в тестировании студенты продемонстрировали высокие показатели коммуникативной толерантности. Стоит отметить, что студенты ВУиТ во всех блоках зарекомендовали себя, как достаточно толерантные люди.

В ходе исследования была сделана попытка определить предпосылки интолерантного поведения в современном обществе. Выявлено, что основная масса студентов, принявших участие в тестировании, испытывают по отношению к

окружающим людям, нетерпимым к чужому мнению, агрессивным, грубым и проявляющим интолерантное поведение, прежде всего, возмущение (32,5% всех студентов вузов г. о. Тольятти). На втором месте идут такие эмоции, как презрение и стыд. Затем — стремление понять предпосылки такого поведения. Спокойно относятся к таким формам поведения 10% респондентов. Таким образом, можно сделать вывод, что более 87% опрошенных демонстрируют отрицательное или близкое к отрицательному отношение к людям, нетерпимым к чужому мнению, агрессивным, грубым, не останавливающимся ни перед чем для достижения своей цели.

Особое значение в исследовании толерантности стоит уделить реакции опрошенных студентов на ситуацию, когда по отношению к ним проявляли враждебность, грубость. Большинство респондентов предпочитают игнорировать такое поведение со стороны собеседника (55%). Грубостью на грубость предпочитают отвечать 30% опрошенных студентов, а 12,5% пытались вразумить грубияна.

В современном обществе достаточно часто людям приходится поступать интолерантно. В такой ситуации особенно важно понимать внутренние переживания человека, оказавшегося в такой ситуации. Большинство из студентов (55%) испытывали ненависть к жизни, которая ставит людей в такие обстоятельства. Схожими по процентному соотношению стали ощущения стыда и ненависти к тем, кто спровоцировал такое поведение (12,5%). Стоит отметить позитивную тенденцию — никто из опрошенных не ощущал удовлетворения от того, что ему удалось добиться своего и только 2,5% опрошенных признались, что уже привыкли к тому, что проявляют интолерантное поведение.

По мнению большинства опрошенных студентов высших учебных заведений г. о. Тольятти, самым толерантным периодом в истории России период до революции 1917 г. — только 2,5% респондентов считают, что данный период был наполнен нетерпимостью и агрессией. Самым интолерантным периодом из всех представленных по тем или иным причинам большинство опрошенных считают нынешний период президентства В. В. Путина (30%). Затем идет период президентства Б. Н. Ельцина (10%) и М. С. Горбачев (7,5%). Максимальное количество опрошенных (45%) полагают, что в России всегда преобладали интолерантные отношения.

Респонденты определили сферы общественной жизни, где наиболее ярко проявляются нетерпимость, ожесточенность, агрессивность — улица, транспорт, общественные места (20%), политика и здравоохранение (17,5%), спорт (10%), правоохранительная и информационная сферы (7,5). Сфера обслуживания, семейная (частная) жизнь, социальное обеспечение и общественная деятельность замыкают данный список (2,5%). По мнению опрошенных студентов, агрессия, нетерпимость и жестокость в профессиональной деятельности и образовании отсутствует.

Большинство опрошенных видят основную причину повышения нетерпимости, агрессивности в последние годы в снижении уровня жизни населения, которое связано с переходом к рыночным отношениям (35%). Достаточно большое количество студентов отметили низкий образовательный и культур-

ный уровень населения, а также массированную пропаганду агрессивности и ксенофобии в средствах массовой информации (по 22,5%). Также среди других причин была названа слабость власти.

При ответе на вопрос о причинах более высокого уровня терпимости и уважительного отношения к другим людям в некоторых странах Запада, чем в России достаточно большое количество студентов отметили, что одним из основных факторов формирования толерантности является высокий уровень жизни (32,5%). Впрочем, 35%, что является большинством, утверждают, что проявление интолерантных отношений есть везде. 60% опрошенных считают, что существуют такие процессы, явления, факты и люди, по отношению к которым нельзя быть терпимыми.

Но стоит отметить, что полученные результаты позволяют подметить лишь основные тенденции, свойственные взаимоотношениям респондента с партнерами. В непосредственном, прямом общении личность проявляется ярче и многообразнее.

Таким образом:

- уровень развития коммуникативной толерантности у студентов высших учебных заведений г. о. Тольятти является удовлетворительным;
- большинство студентов, принявших участие в исследовании, испытывают по отношению к окружающим людям, нетерпимым к чужому мнению, агрессивным, грубым и проявляющим интолерантное поведение, прежде всего, возмущение;
- более 87% опрошенных показывают отрицательное или близкое к отрицательному отношение к людям, нетерпимым к чужому мнению, агрессивным, грубым, не останавливающимся ни перед чем для достижения своей цели;
- самым толерантным периодом в истории России, по мнению респондентов, является период до революции 1917 г., а самым интолерантным — нынешний период президентства В. В. Путина;
- основная причина повышения нетерпимости и агрессивности в последние годы — снижение уровня жизни населения, которое связано с переходом к рыночным отношениям.

Повышение степени толерантности граждан в отечественных условиях невозможно вне системы образования и воспитания. Образование всегда выполняло воспитательную функцию, но в условиях современной российской действительности возникла потребность не просто сформировать в человеке основные нравственные критерии, но и научить его быть терпимым и гибким в достаточно сложном, многогранном мире, развиваться вместе с этим миром, обладать основными навыками эффективного общения и взаимодействовать с другими членами общества, оставаясь при этом самим собой. Поэтому можно смело констатировать факт, что воспитание толерантности превращается для образования в России в стратегически значимую цель (Обрывко, 2015; Пономарев, Летун, Пономарева, 2016).

Вуз, как один из самых значимых институтов социализации, призван как развивать систему знаний о профессиональных навыках, общекультурных и общепрофессиональных компетенциях, так и оказывать непосредственное вли-

яние на личность студентов посредством повышения уровня их социально-психологической компетентности и психологической культуры. Развитие толерантности выходит в данной ситуации на приоритетные позиции, в связи с чем, обучение студентов должно быть ориентировано на развитие их этнопсихологической компетентности, ценностного отношения к межкультурному взаимодействию, которое основано на принципах толерантности.

Одновременно, духовное пространство университетской среды сегодня насыщено национальными приоритетами: идеями патриотизма, государственности, высокой духовности, ценности труда и служения на благо Отечества, традициями этнической и религиозной терпимости, открытости другим культурам. Результаты социологических исследований последних лет свидетельствуют о том, что в студенческой среде сегодня не просматривается главный мотив образованного человека, который составляет истинную духовность личности: проявление интереса к другим людям, процессам, происходящим в стране, способность к сопереживанию и заинтересованному диалогу. Общение и интересы молодежи в основном укладываются в простую поведенческую модель, замыкающуюся интересами достаточно приземленного прагматизма.

В настоящее время вуз призван решать задачи предоставления каждому гражданину возможности для интеллектуального, культурного и нравственного развития, поскольку именно в нем молодые люди проходят важнейший этап социализации, гражданственности, осознавая, принимая или отрицая общественно значимые ценности. Целенаправленная воспитательная работа призвана упорядочить влияние на людей этносоциальной среды, формировать у них собственный позитивный опыт межнационального общения, ослабить возможное отрицательное воздействие на них межэтнических отношений.

В последнее десятилетие в воспитательной деятельности высших учебных заведений все большее значение приобретают вопросы воспитания студенческой молодежи в условиях многоконфессиональности и многонациональности. В этом направлении тремя основными вузами г. о. Тольятти уже сейчас осуществляется довольно большое количество различных мероприятий. Например, в ПВГУС в рамках фестиваля «Студенческая весна» ежегодно реализуется учебно-просветительский проект «Фестиваль дружбы народов». В ТГУ предпринимаются меры по профилактике экстремистских проявлений, направленные на формирование позитивного сознания студенческой молодежи, исключающего саму возможность использования насилия над другими для достижения каких-либо целей. Наличие в учебном процессе таких дисциплин, как право, правоведение, культурология, конституционное и гражданское право не только формирует у студентов основные правовые знания о гражданских правах человека и их защите, но и способствуют воспитанию патриотизма, привитию студенческой молодежи умений и навыков разрешения межнациональных и социальных конфликтов, устойчивого неприятия и противодействия проявлениям интолерантного поведения. Также в каждом из трех основных высших учебных заведений особое внимание уделяется организации и проведению общественных, культурно-массовых, спортивно-оздоровительных мероприятий, так как рациональное использование внеучебного времени студентов в интере-

сах их позитивного воспитания, безусловно, приводит к снижению напряженности, агрессии, правонарушений.

Существующая и частично осуществляемая в вузах г. о. Тольятти на данный момент структурно-функциональная модель формирования толерантности студенческой молодежи опирается на основные идеи гуманистического подхода, а также базируется на принципах позиционности, поликультурности, сотрудничества, сотворчества; интегрирует содержательный, целевой, результативный и организационный компоненты; отражает специфику поликультурной среды высшего учебного заведения; обеспечивает целостность образовательного процесса и повышение уровня толерантности. Основными идеями, вложенными в данную модель являются ценностно-смысловое равенство людей с разными национальными особенностями, гуманизация взаимодействий участников образовательного процесса.

Успешную реализацию данной модели формирования толерантности студенческой молодежи осуществляет комплекс педагогических условий, в который входит единство учебной и внеаудиторной деятельности студентов; информационно-психологическое просвещение и обучение студентов; личностно-ориентированное взаимодействие «студент — преподаватель», программа развития филиала, педагогическая практика и др. Именно данные условия позволяют максимально расширить диапазон культурно-образовательных контактов участников образовательного процесса, а также сформировать у них установку на толерантность.

В современных условиях в ходе целенаправленной работы по формированию толерантности у студентов необходимо ориентироваться на структурно-функциональную модель формирования толерантности студенческой молодежи в поликультурной среде высшего учебного заведения и модель выпускника вуза — толерантной личности, которая обладает готовностью к общению в поликультурной среде на основе заданных характеристик:

- понимание необходимости сосуществования различных культур как основы сохранения жизни на земле;
- целостное представление о мультикультурной картине мира, теории и практике международных отношений;
- принятие различных культур как равноценных, равнозначных и равноправных;
- стремление к познанию различных культур, выявлению присущих им своеобразий;
- проявление доброжелательности и такта во взаимоотношениях с представителями различных культур;
- наличие умений и навыков взаимодействия в мультикультурной среде посредством языка общения, толерантности и уважительности к ее специфическим особенностям.

Модель выпускника вуза понимается нами как некий идеал, который может быть достигнут, при реализации структурно-функциональной модели формирования толерантности. При этом успех решения данной задачи зависит от

желания и умения профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения приблизить реальные результаты к желаемым.

Также особое значение в данной ситуации имеют молодежные студенческие организации, объединения и движения, которые являются важной формой самоуправления и играют особую роль в механизмах реализации общественной активности молодежи, профилактике интолерантного поведения в студенческой среде, представляя интересы молодежи в государственной молодежной политике и реализуя ее субъектность во всех сферах жизнедеятельности общества. В этой связи необходимо отметить, что важно создать благоприятные условия для творческой самореализации личности и проведения досуга во внеурочное время, проработать различные формы и средства включения студентов в творческую деятельность. С этой целью в вузе организовываются творческие коллективы, клубы, студии, кружки по интересам, спортивные объединения.

Спортивно-массовые мероприятия являются важнейшим средством воспитательной, оздоровительной работы и направлены на пропаганду физической культуры и спорта, здорового образа жизни, организацию содержательного досуга и привлечение студентов к физкультурно-массовым и спортивным мероприятиям, что в свою очередь имеет большое значение в формировании толерантного мышления у молодежи.

Воспитательная работа и профилактика интолерантного поведения в студенческих группах также должна вестись и кураторами посредством бесед, проведения тематических кураторских часов и индивидуальной работы со студентами.

С нашей точки зрения, воспитание толерантности в образовательном процессе вуза возможно при условии формирования следующих компонентов поведения:

- способности к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения;
- готовности к толерантному отношению к высказываниям других (восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование — независимо о степени расхождения с их собственными взглядами);
- способности к взаимодействию и умению достигать компромисса и консенсуса;
- толерантного поведения в напряженных ситуациях, при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок.

Современные студенты, вступая в активную социальную и профессиональную жизнь, являются той силой, которая в ближайшем будущем сможет влиять на становление российского общества и государства. Таким образом, формирование толерантных качеств современной российской молодежи в нашей стране может превратиться в мощный рычаг последующих социальных преобразований. Формирование толерантности в условиях образовательного пространства вуза является важнейшей задачей современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гребенец, Е. С. (2013) Некоторые проблемы воспитания коммуникативной толерантности в исследованиях отечественных педагогов и психологов // Среднее профессиональное образование. № 11. С. 16–17.

Никитина, Н. И., Толстикова С. Н. (2012) Совокупность методологических подходов к исследованию толерантности специалистов социальной сферы // Человеческий капитал. № 7 (43). С. 15–19.

Обрывко, Е. И. (2015) Воспитательная работа по формированию толерантности, культуры мира и межнационального согласия в студенческой среде вуза // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. № 23. С. 89–90.

Пономарев, П. А., Летун, М. В., Пономарева, А. П. (2016) Формирование толерантной личности в условиях вуза // Молодой ученый. № 29. С. 629–633.

Явон Снежана Владимировна — доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социально-культурной деятельности Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти. Тел.: +7 (8482) 22-90-31. Эл. адрес: yawo2006.yavon@yandex.ru

Воспитание гражданственности студентов в современных условиях

Н. В. Оплетина

Московский государственный технологический университет им. Н. Э. Баумана

В статье рассматривается комплексный характер гражданственности как модели социального поведения. Показано, что гражданственность является одной из приоритетных целей и принципов воспитания молодого поколения важнейшей ее составляющей, основы для формирования гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и деятельность.

Ключевые слова: гражданственность; воспитание; патриотизм; гражданское самоопределение

Выступление в Бундестаге школьников из Нового Уренгоя не только актуализировало в общественном пространстве дискуссию о гражданственности и патриотическом воспитании, но обозначило линию раскола в российском обществе. На родине подростка тут же обвинили в реабилитации фашизма, кто-то пожаловался в Генпрокуратуру и ФСБ, а многие поддержали, по их мнению, гражданственную позицию школьников, попытавшихся представить новый взгляд на войну. В то же время широкие пласты именно молодежи так и не были вовлечены в достаточно важный дискурс, т. к. он оказался вне зоны молодежного интереса.

Проблематика раскола, как правило, активизируется в модернизационные периоды, а любая эпоха больших социокультурных сдвигов несет в себе, по мнению П. Штомпки, симптомы «культурной травмы» (Штомпка, 2005). В России, отмечают эксперты, именно в перестроечные и постперестроечные годы

были заложены основания для обозначенного выше раскола, т. к. эти годы заметно сказались на формировании патриотических чувств, установок, гражданского самосознания и поведения людей, особенно молодежи. Произошла ломка традиционных ценностей и трансформация механизма социализации поколений, преемственности между ними, были заложены противоречия между традиционными и современными установками в процессе формирования гражданской позиции молодого поколения (Пронина, 2011). Понятия «гражданственность» в современном осмыслении не имеет единого определения и является достаточно дискуссионным. В основном, это связано с тем, что ученые выделяют разные личностные качества у индивида, являющиеся неотъемлемой составляющей гражданской позиции, различные составные компоненты гражданской позиции, различные факторы влияния и т. п. Стоит согласиться с проведенными исследователями анализом и выводами, что большинство ученых рассматривают комплексный характер понятия «гражданственность», соотнося ее с патриотизмом, гражданской позицией и социально-политической активностью индивида (Березуцкий, Щепочкин, 2011).

Вычленение структурных параметров гражданственности как социального феномена позволяет обозначить определенную иерархичность выделенных элементов, образующих данное сложное понятие. Так, патриотизм как важнейшая ценностная составляющая гражданственности, выступает в качестве ее фундаментального основания, которое в дальнейшем определяет устойчивость формирующихся личностных качеств гражданина, ориентированных на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая общечеловеческие и профессиональные свойства, широкие коммуникативные и адаптивные возможности. Воспитание социальной активности, а — следовательно, и активной гражданской позиции личности, предполагает формирование гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы, ответственности за собственный выбор и деятельность (Федотова, Мирветалиева, 2009).

В России современный этап становления гражданственности, по мнению исследователей, характеризуется формированием ее российской модели, со свойственными ей характеристиками поиска альтернативных путей развития, осознания необходимости существования объединяющих ценностей, российской национальной идеи, основанной на принципах патриотизма, духовности, правовой культуры, признания активной роли государства в формировании гражданского общества, активации его социализационных функций (Гаврилюк, Маленков, 2007). При этом, для формирующейся российской гражданственности характерны противоречия, связанные с периодом ее становления — определенные противоречия в содержательных аспектах, можно сказать внутренний структурный диссонанс. Источником выступает несогласованность патриотических ценностей — отношение к судьбе Отечества, уважение к его истории, предкам, любовь к малой и большой Родине и современных гражданских ценностей, выступающих основой формирования устойчивого рефлексивного отношения личности к значимым гражданско-патриотическим явлениям. Особенно чутка к такому рассогласованию молодежь.

Мы зафиксировали данный момент в одном из исследований, проводимых в МГТУ им Н. Э. Баумана в преддверии Дня Победы (2015 г.). Объектом исследования выступили студенты, всего было опрошено 1003 чел. Выборка нерепрезентативна, подавляющее большинство составили студенты-первокурсники. Возраст опрошенных — 18-20 лет. В то же время общее количество опрошенных студентов-первокурсников составило почти треть от всех поступивших на первый курс МГТУ им Н. Э. Баумана, что позволило составить своеобразный поколенческий срез отношения поколения 18-летних к историческим событиям Великой Отечественной войны.

Память о войне 1941-1945 гг. является важной составляющей культурной традиции и национальной идентичности. Примечательно, что в последние годы исследователи отмечают рост эмоциональной связи с праздником Великой Победы большого числа населения России (ВЦИОМ, 2015). В то же время, многие историки и социологи, анализируя итоги Великой Отечественной войны, отмечают, что в российском обществе наметился раскол именно на предмет понимания итогов Победы, что и проявилось в всколыхнувшей страну истории выступления российских школьников перед немецкими депутатами и связанных с этим оценок итогов Великой Победы.

В проведенном нами опросе именно вопросы, позволяющие выявить оценку молодыми людьми основных событий Великой Отечественной войны и факторов Победы 1945 г., занимали важное место. Оценочный компонент представлял спектр суждений респондентов относительно того, какие из явлений Великой Отечественной войны сегодня вызывают гордость россиян и какие факторы позволили, по мнению студентов, одержать победу над фашизмом.

Безусловной доминантой военно-патриотического сознания молодых людей является гордость за народ своей страны, проявивший массовый героизм и на фронте, и в тылу. Об этом заявили почти 90% опрошенных студентов-бауманцев. Одна треть опрошенных отметила важность создания в кратчайшие сроки сильной военно-оборонной промышленности на востоке СССР. В то же время, освободительная миссия Красной Армии в Европе не имеет полноценного отражения в сознании молодых людей (23,3%). А ведь именно данная тема является предметом спекуляций и трансформационным полем попыток переписывания истории в современном мире.

Основными факторами победы над фашистской Германией, по мнению студентов, стали массовый героизм и патриотизм как базовые элементы воспитания советских людей. Важность данных факторов отметили соответственно 84% и 72% респондентов. Следующими по значимости студенты считают факторы наличия в Красной Армии талантливых военачальников — 41% и активное народное сопротивление — партизанское движение, развернувшееся на оккупированных фашистами территориях — 40% опрошенных.

В то же время, значимыми можно считать оценки молодых людей, данные ими географо-климатическим факторам победы. Суровый климат СССР и его ресурсная база: огромные территории и людские ресурсы, представляются решающими факторами победы для трети опрошенных, соответственно 38% и 31% ответов. Именно данный момент позволяет увидеть наметившиеся измене-

ния в оценке итогов войны у молодых людей. Ведь для старшего поколения эти факторы не являлись значимыми. Данные оценки в молодежной среде стали проявляться в ходе социокультурных трансформаций последнего времени, попытках по-новому осмыслить историческое прошлое России. В то же время именно эти моменты сегодня являются местом большого количества спекуляций и исторических манипуляций (Оплетина, Бушуев, 2015).

Уроки истории имеют огромное значение для народа, для политики, для страны в целом. Мы сегодня становимся свидетелями и участниками масштабных событий в рамках новейшей истории по пересмотру итогов Второй мировой войны. Международный политический дискурс демонстрирует попытки принизить и извратить эти итоги, реконструировать историческую память о войне в угоду сиюминутных политических интересов отдельных стран. А с активным включением в историческое пространство новых источников памяти, происходит стремительный отход от стандартных версий истории страны в целом, формирует новые оценки, мнения и общий объем исторических фактов, которые составляют содержание исторической памяти молодежи, да и всего народа.

Так, опрос выявил, что у молодежи изменились приоритетные каналы получения информации о событиях тех лет. Первые места в рейтинге информационных источников принадлежат публичным источникам и современным средствам массовой коммуникации: официальная история, изучаемая в школе и вузе, которая формируется в широком культурно-информационном поле, чтение художественной и документальной литературы, посещение музеев, просмотры кинофильмов. Рассказы, письма, артефакты, транслируемые в рамках семейных историй через родственников, близких людей — свидетелей тех событий — отошли на второй план и не являются для современного молодого человека значимым источником информации. События тех далеких лет находятся уже за пределами исторической памяти современного молодого человека, пределами собственного жизненного опыта и опыта людей, с которыми они пересеклись в своей жизни. Молодое поколение никак не связывает себя с теми, кто ценою жизни завоевал Победу — они погибли, но мы-то победили! Это легкое отношение к тем событиям выражается через популярный последние несколько лет лозунг «Можем повторить».

Современные реалии требуют более чуткого отношения к историческим событиям, к использованию воспитательного потенциала уроков Великой Отечественной войны, советских ценностей гражданственности и патриотизма для которых характерны положительные отношения к своей стране, желание быть ей полезным, а также наличие чувства ответственности перед страной, народом, близкими, актуализируя новые требования к воспитательной работе с новыми поколениями молодых россиян. Безусловно, не следует советский опыт воспитания гражданственности воспринимать как идеал, но позитивные возможности данного опыта можно и нужно использовать в воспитательной работе.

К сожалению, в современной практике в российских вузах мы практически не используем потенциал гражданственности и патриотизма как ценности. Как правило, и сама воспитательная работа не носит системный характер, а предстает как определенный набор мероприятий, связанный с будущей профессиональной деятельностью, художественным воспитанием, в меньшей мере — с воспитанием

гражданственности. Происходящие в обществе перемены, глобальность трансформационных трендов позволяют утверждать необходимость возрождения комплексной и квалифицированной воспитательной работы в вузе, принципы и подходы к которой явно канализируются из общественного пространства: социализация личности как гражданина России, формирование его социальной активности на основе гуманизации и гуманитаризации, высокой степени ответственности и социальной солидарности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Березуцкий, Ю. В., Щепочкин, Н. С. (2011) Гражданская позиция молодежи региона: опыт социологического анализа // Власть и управление на Востоке России. №1. С. 151-159.

Гаврилюк, В. В., Маленков, В. В. (2007) Гражданственность, патриотизм, воспитание молодежи // Социологические исследования. № 4. С. 44-50.

ВЦИОМ: Великая Отечественная война: где живет память о подвиге народа [Электронный ресурс] // URL: <http://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/religion-lifestyle/past-future/article/velikaja-otechestvennaja-voina-gde-zhivet-ramjat-o-podvig.html> (дата обращения 10.12.2017).

Оплетина, Н. В., Бушуев, В. В. (2015) Послесловие Победы: Великая Отечественная война в памяти студентов МГТУ им Н. Э. Баумана [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник. № 12 (38). URL: <http://hmbul.ru/catalog/hum/socio/328.html> (дата обращения 01.12.2017).

Пронина, Е. Н (2011) Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов // Социс. № 5. С. 97-103.

Федотова, Г. А., Мирветалиева, С. З. (2009) Становление гражданской позиции студентов технических вузов как социально-педагогическая проблема // Высшее образование сегодня. № 11. С. 58-60.

Штомпка, П. (2005) Травма социальных изменений // Социология. Анализ современного общества. М.: Логос. С. 472-492.

Оплетина Надежда Витальевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры «Социология и культурология» Московского государственного технологического университета им Н. Э. Баумана. Тел.: +7 (916) 614-35-46. Эл. адрес: opletinanv@mail.ru

Воспитание и социализация как факторы формирования творческой личности работника

Е. М. Акимова

Московский гуманитарный университет

Проблемы влияния воспитания и социализации на формирование творческого потенциала личности работника относятся к ряду актуальных. Важное место среди них занимают обучение творческому подходу к любым производственным задачам, демократическая корпоративная культура, создающая

условия для реализации творческого потенциала работника, а также преодоление существующего противоречия между теорией и практикой через усиление гуманитарного образования, особенно социологического.

Ключевые слова: обучение; творческий потенциал личности; социализация; корпоративная культура; расширение социологического образования

Решение сложных задач в экономике, политике, культуре в период кризисного развития России требует подготовки специалистов, способных действовать в неопределенной ситуации, сопряженной со значительным риском, быстро адаптироваться к стохастическим социальным процессам, бурно развивающимся инновациям, обладающих особой гибкостью и подвижностью мышления, эффективной системой восприятия особого типа, внутренней потребностью в творчестве, своеобразной формой самореализации и интеграции в социальную систему. Ключевой фигурой сегодня становится интеллектual, для которого наибольшее значение приобретает смысловая значимость труда и высокая внутренняя мотивация. Особые требования к ключевой фигуре новатора должны сочетаться с четкой согласованностью действий, с совершенствованием коммуникативных процессов и межличностных отношений.

Современный менеджер должен обладать определенными качествами: инициативностью, целеустремленностью, упорством в достижении целей, решительностью, высоким творческим потенциалом и другими. Важную роль в формировании личности специалиста-новатора играет обучение, которое является неотъемлемой составляющей частью процесса воспитания (Грицанов, 2003: 183).

Обучение в вузе открывает возможности научить студентов, опираясь на научные знания, ставить как личные, так и профессиональные цели слышать себя, развить концептуальные способности, которые включают в себя:

- широту взглядов и глобальный подход;
- решительность;
- долгосрочное предвидение и гибкость;
- энергичную инициативность, в том числе в условиях риска;
- упорную работу и непрерывное самосовершенствование и обучение.

Все эти качества создают необходимую базу для формирования и реализации высокого творческого потенциала современного специалиста.

Умение быстро, своевременно принимать адекватные решения в условиях непрерывно изменяющейся внешней и внутренней среды организации имеет первостепенное значение, обеспечивая высокую конкурентноспособность для любой организации и преодоления тех трудностей, которые создает сегодня развернувшийся кризис в мировом сообществе и нашей стране.

Практика показывает, что большая часть студентов испытывает трудности с принятием решений.

Для выработки навыка быстрого принятия решения можно предложить, например, следующее задание: создать модель управленческого решения по предложенному шаблону (см. ниже) и аналогичную без него и сравнить принятые решения, сделать выводы.

Контрольный листок в помощь принимающим решения

Решение будет надежнее, если вы ответите на следующие вопросы:

КТО?

- Кто должен принимать решение?
- Кто будет принимать решение?
- Если ответ на эти вопросы не один и тот же, то как это поправить?
- С кем посоветоваться по поводу принимаемого решения?
- Кто должен участвовать в процессе принятия решения?
- Какие сферы деятельности будут затронуты принимаемым решением?
- Кого нужно проинформировать о решении?
- Кто будет реализовывать решение?
- Как будет работать принятое решение?
- Кто будет отвечать за результаты?

ЧТО?

- Что должно быть решено? (идеальная ситуация)
- Что нужно решить? (минимум приемлемое положение)
- Что можно решить? (что реально сделать сейчас с надеждой добраться

до максимума, идеала)

- Какая требуется информация?
- Какие факты имеются в нашем распоряжении?
- Каких сведений недостает?
- Какие формальные коммуникации надо задействовать?
- Какие неформальные коммуникации могут быть использованы? / Какие

выгоды принесет решение?

- Какие угрожающие последствия надо учесть?
- Каков возможный риск?
- Что может помешать действиям руководства и исполнителей?

ГДЕ?

- Где найти необходимых людей?
- Где найти недостающую информацию?
- К чему приведет решение для работников и руководителя?

КОГДА?

- Когда должно, нужно, можно принимать решение?
- Когда следует объявить о нем?
- Когда следует приступить к его выполнению?

КАК?

• Как достать информацию, найти нужных людей, заручиться поддержкой, обеспечить участие и помощь персонала?

- Как осуществлять решение?

Проведение психологической игры «Ведение переговоров» обучает студентов обстоятельно продумывать на предварительном этапе переговорный процесс, позволяет выработать навык использования определенных приемов получения желаемого результата в итоге. Подготовка и участие в деловой игре представляют также творческий процесс, развивающий у участников способности к творчеству.

Перед проведением деловой игры «Переговоры» целесообразно участникам осмыслить следующие вопросы:

- какую главную цель я ставлю перед собой в беседе?
- как отнесется к просьбе о встрече мой собеседник?
- готов ли он к обсуждению предполагаемой темы?
- уверен ли я в благополучном для меня исходе разговора?
- уверен ли в том мой собеседник?
- какой исход устроит или не устроит меня и партнера, нас обоих?
- какие приемы воздействия на собеседника я использую в разговоре?
- какие вопросы я буду задавать?
- какие вопросы будет задавать мой собеседник?
- как я себя буду вести, если мой собеседник:
 - во всем согласится со мной?
 - решительно возразит на повышенных тонах?
 - не отреагирует на мои доводы?
 - проявит недоверие к словам и мыслям?
 - попытается скрыть свое недоверие?

Перед началом игры необходимо изучить методы психологических игр, которые чаще всего используются на переговорах.

Это, например, метод «ухода» или «уклонения от борьбы». Он применяется, когда затрагиваются вопросы, нежелательные для обсуждения, или чтобы не давать партнеру точную информацию или однозначный ответ. Прием заключается в том, что партнера просят отложить рассмотрение вопроса, перенести его на другое заседание и др. При этом свою просьбу надо сопроводить убедительными аргументами.

Этот прием может сыграть положительную роль, когда, например, необходимо согласовать вопрос с другими организациями или тщательно продумать, взвесить положительные и отрицательные стороны предложения партнера.

Есть и другие, близкие по смыслу к «уходу» тактические приемы — «затягивание», «выжидание», «салями» (по принципу нарезания колбасы тонкими кусочками). Они используются для затягивания процесса переговоров в целях прояснения ситуации, получения дополнительной информации и др.

Следует обратить внимание студентов и на более сложный тактический прием — «пакетирование». Он заключается в том, что к обсуждению предлагается не один вопрос или предложение, а несколько. При этом решаются задачи двоякого рода: в первом случае в один пакет увязываются привлекательные и мало приемлемые для партнера предложения и предполагается, что партнер, заинтересованный в выгодных предложениях, примет и остальные. В другом случае предполагается так называемый объем уступок, когда путем уступок в малозначимых предложениях добиваются принятия важнейших.

Распространенный прием — «завышение требований». Он состоит в том, чтобы включить в состав обсуждаемых проблем пункты, которые потом можно безболезненно снять, сделав вид, что это является уступкой, и потребовать аналогичных шагов со стороны партнера. Причем эти пункты содержат предложения, заведомо неприемлемые для партнера.

К ним же примыкает тактический прием «расстановка ложных акцентов в собственной позиции». Он заключается в том, чтобы продемонстрировать партнеру крайнюю заинтересованность в решении какого-либо вопроса, который в действительности является второстепенным. Иногда это делается для того, чтобы, сняв этот вопрос с повестки дня, получить необходимые решения по-другому, более важному вопросу.

Еще один тактический прием — «выдвижение требований в последнюю минуту». Суть его в том, что в конце переговоров, когда остается только подписать контракт, один из партнеров выдвигает новые требования. Если другая сторона очень заинтересована в контракте, то она примет эти требования. В противном случае подписание контракта откладывается или срывается вообще. Таким образом, используя данные теоретические знания, участник деловой игры вырабатывает навык их использования на практике, что, в конечном счете, помогает ему адаптироваться во всех сферах жизнедеятельности, повышая тем самым и степень его адаптации к социальной реальности.

Формирование личности работника, обладающей высоким творческим потенциалом и активностью, играет большую роль сегодня в нашей стране. О значимости творческого потенциала работника для интенсивного успешного развития государства свидетельствует тот факт, что сегодня почти половина ВВП развитых стран мира создаётся за счёт активного использования интеллекта и творческих способностей персонала (Флорида, 2008: 28). Именно поэтому в Концепции социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. указывается: «Формирование инновационной экономики означает превращение интеллекта, творческого потенциала человека в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности» (Концепция долгосрочного социально-экономического ..., Электр. ресурс).

Творческий потенциал личности проявляется в готовности к преобразованиям каждый день (Э. Фромм), нацеленности личности на создание нового (А. Маслоу), богатом воображении, предвидении, пытливости, интуиции, готовности пойти на риск (Д. Пиерто) (Пономарёв, 2011: 28). Таким образом, творческий потенциал — это комплексная характеристика личности, которая проявляется в ее способности ставить и решать новые задачи, старые задачи разрешать по-новому, в потребности к саморазвитию, самореализации, созданию нового, а творческий потенциал работника — это его компетентность, умение решать проблемы, развитость интеллекта, творческие способности, духовный потенциал, лидерские качества, мотивация.

На развитие этих качеств у работника в значительной степени влияет корпоративная культура, которая является важным элементом процесса социализации личности. Существенное значение для формирования и проявления творческих способностей личности работника имеет тип корпоративной культуры, принятой в организации. В наибольшей степени создает атмосферу творчества демократическая управленческая культура, которая предполагает делегирование полномочий руководителями своим сотрудникам, что способствует повышению их ответственности, организованности, развитию творческого потенциала, создавая, таким образом, новую мотивацию к высокопроизводительному и каче-

ственному труду, которая состоит в самом содержании трудовой деятельности, в удовлетворении потребностей к самостоятельности, самоактуализации, инновациям, а главное — потребности в ответственности за свою жизнь.

Нормы такой корпоративной культуры внедряют в поведение работника креативность (потребность и способность выдвигать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации) (Пахтер, 2008). Корпоративная культура поощряет самообучение, саморазвитие, самоактуализацию, ориентирует на предоставление реальной возможности и поддержки внесения рационализаторских предложений, проявление инициативы, развивая тем самым творческий потенциал работника.

Труд одарённых сотрудников является важной составляющей успеха организации, но взаимодействие с ними связано с большими трудностями, поскольку они независимы, амбициозны, умны и выходят за рамки привычных стандартов. С одной стороны, одаренные люди характеризуются стремлением к исследованию окружающего мира, не терпят ограничений и запретов, умеют анализировать и делать выводы, обладают отличной памятью, умело распоряжаются приобретенными знаниями и умениями, с удовольствием берутся за решение самых сложных задач, предлагая неординарные пути их решения, склонны к постоянному изобретательству и творчеству. С другой, они предполагают, что все работники такие же, как они. На этой почве часто возникают конфликты, появляется некоторое отторжение талантливых людей от основной массы работников. Именно корпоративная культура помогает разрешить эти конфликты, а также устранить причины, препятствующие творчеству работников.

К причинам снижения творческой активности личности относятся эмоциональные проблемы — страх ошибиться, выглядеть смешным, некомпетентным, осуждаемым другими сотрудниками; профессиональные — неопытность, соперничество, категоричные суждения, отсутствие альтернативных вариантов, узкоспециальные знания; причины восприятия — односторонность мышления, отсутствие необходимого интеллектуального уровня; личностные — чувствительность, лень, самомнение, эгоизм, консерватизм.

Проявлению творческих способностей мешают отсутствие чётко определённой цели, подмена целей, страх поражения, страх перед успехом, страх перемен, ярко выраженное стремление к безопасности (Пономарёв, 2011: 302).

Главным в формировании необходимых условий для творческих работников является руководитель, его личностные особенности, его стиль руководства. Существует система правил взаимодействия руководства организации с одарёнными и талантливыми людьми. Руководителю необходимо быть честным к себе и другим. Талантливые люди чувствительны ко лжи, их психика подвержена влиянию неправды и несправедливости; поэтому целесообразно избегать с ними длинных объяснений и нравоучений. Они многое понимают с полуслова. Следует уважать в людях индивидуальность, неповторимость. Не загонять их «в прокрустово ложе» своих представлений. Важно чаще отмечать у одарённых людей их достоинства. Следует научиться с большой долей терпения воспринимать эмоциональные перепады талантливого человека. Большое значение имеет умение поощрять разногласия в идеях и мнениях; давать воз-

можность творчески настроенным работниками активно участвовать в принятии решений и формировании планов; изменять традиции старшинства, чтобы сотрудники могли продвигаться с любого уровня в полном соответствии с их достоинствами; предоставлять больше свободы своим работникам, чтобы они могли работать с максимальной самостоятельностью; не ограничивать талантливых работников рутинными работами, а развивать их интересы и ставить перед ними новые увлекательные задачи; быть терпимыми к странным идеям. Необходимо делать всё, чтобы избежать общественного неодобрения талантливых людей, уменьшить социальные трения и негативную реакцию персонала организации (Столяров, 2003: 126).

Таким образом, обучение как составляющая воспитания в вузе с использованием инновационных технологий, демократическая корпоративная культура в организации как важный элемент социализации личности играют большую роль в формировании личности работника и развитии его творческого потенциала. Однако, следует отметить, что социальная реальность часто не совпадает с теоретическим представлением о ней, то есть социализация личности осуществляется через реальные события, материальные и иные условия, что создает определенные противоречия между обучением, воспитанием молодого специалиста и его социализацией. Для преодоления этого противоречия целесообразно усилить гуманитарное образование студентов, особое внимание, уделяя изучению социологии, которая и дает наиболее точные знания о реальном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Грицанов. А., Абушенко. В., Евелькин Г., Терещенко О. (2003) Социология. Энциклопедия. Минск: Книжный дом. 1151 с.

Флорида. Р. (2008) Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-ХП. 430 с.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-Р от 17 ноября 2008 года [Электронный ресурс]. // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/194365/> (Дата обращения 23 ноября 2017 г.)

Пономарёв. Я. А. (2011) Психология творчества. М.: Наука. 304 с.

Пахтер. М. (2008) Культура на перепутье: культура и культурные институты в XX веке. М.: Классика-XXI. 96 с.

Столяров А. М. (2003) Методы активизации творческого мышления. М. 126 с.

Акимова Елена Михайловна — кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5, корп. 1. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: e.m.akimova@yandex.ru

Воспитание гармонично развитого человека и специалиста в организациях высшего образования

С. П. Бурцев

Московский гуманитарный университет

В современной России наблюдается выраженный недостаток уровня воспитания молодежи для решения неотложных задач по преодолению многолетнего экономического и социально-политического кризиса. Предполагается, что в организациях высшего образования возможно в полной мере сформировать необходимые морально-нравственные и профессиональные качества молодых людей.

Ключевые слова: воспитание; образование; молодежь; организации высшего образования; здоровье; безопасность

В последние годы в Российской Федерации с особой остротой проявляется проблема недостаточного воспитания молодежи, в том числе, учащейся. В основе этого лежат сложные разнообразные причины. Ведущими, на наш взгляд, являются безоговорочная власть денег, отказ от общепринятых мировых морально-нравственных ценностей, значительное снижение уровня общей культуры и грамотности, правовой нигилизм, отказ государства от выполнения обязательств по охране здоровья и социальной поддержке граждан России. Другая группа причин связана с утратой нашим обществом многих социокультурных ценностей: отказ от призвания семьи как основы государства, насаждение в средствах массовой информации культа насилия и силового решения любых проблем, подражание недостойным кумирам, распространение сведений, вредящих физическому и психическому здоровью. Особо нетерпимая ситуация сложилась в образовательной сфере. Школа, после введения единого государственного экзамена, полностью утратила свою образовательную функцию, занявшись реализацией разнообразных бизнес-проектов. После этого возникла потребность вернуть в принятый 29 декабря 2013 г. Федеральный закон № 273ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» понятие «воспитание». Оно было определено как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Там же понятие «воспитание» было включено в определение «образование» как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства ...»

Процесс воспитания ребенка и молодого человека должен основываться на единообразном подходе к нему всех сторон-участников: семьи и родителей, школьных педагогов, представителей правоохранительных органов, руководителей спортивных секций и творческих кружков. Родители нынешних молодых людей не обладают, в своем большинстве, необходимыми качествами и знаниями воспитателей, так как сами не получили их в период своей молодости, ко-

гда в России практически отсутствовало профессиональное классическое образование. Однако, около 50% молодых людей, говоря о главных источниках сексуального воспитания, просвещения по проблемам формирования здоровья и ведения здорового образа жизни, указывают своих родителей и других членов семьи (Бурцев, Дворянцева, Солодилова, 2014). Школьные педагоги также не имеют достаточной подготовки по различным вопросам воспитания, вследствие снижения качества обучения в педагогических образовательных организациях. Во многих организациях среднего образования отсутствуют такие необходимые специалисты как педагоги-психологи, социальные педагоги, тьюторы и другие. Отсутствие квалифицированных педагогов и своевременной диагностики медико-психологических проблем у школьников, приводит к тому, что в последнее время весьма регулярно наблюдаются агрессивные выпады некоторых учащихся в сторону учителей и одноклассников.

Непрофессионально и безграмотно проводимое в Российской Федерации реформирование здравоохранения привело к значительному ухудшению показателей здоровья населения, прежде всего, молодых граждан. Серьезные кадровые проблемы возникли в амбулаторно-поликлиническом и диспансерном звеньях системы охраны здоровья. Резко понизилось качество педиатрической помощи, недостаточно активно ведется медицинская работа с подростками: диспансеризации проводятся формально, без использования диагностической аппаратуры, а также без участия ряда узких специалистов-медиков. Все это сопровождается увеличением показателей патологии, которая своевременно не диагностируется: острые психотические и невротические реакции, суицидальное поведение, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР).

В 1960-1970-е гг. в посттравматической патологии выделяли три основные группы симптомов (Бурцев, 2017):

- 1) чрезмерное возбуждение (нарушение сна, тревога, навязчивые воспоминания, фобическое избегание ситуаций, ассоциирующихся с травматической);
- 2) периодические приступы депрессивного настроения (притупленность чувств, эмоциональная оцепенелость, отчаяние, сознание безысходности);
- 3) черты истерического реагирования (паралич, слепота, глухота, нервная дрожь).

Затем в классическую картину посттравматического стрессового расстройства включили:

1. «солдатское сердце» (боль за грудиной, сердцебиение, прерывистость дыхания, повышенная потливость);
2. «синдром выжившего» (хроническое чувство вины оставшегося в живых);
3. флешбек-синдром (насильственно вторгающиеся в сознание воспоминания о «непереносимых страданиях»);
4. «комбатантная психопатия» (агрессивность и импульсивное поведение со вспышками насилия, злоупотребление алкоголем и наркотиками, беспорядочные сексуальные связи при замкнутости и подозрительности);

5. синдром прогрессирующей астении (послелазерная астения, наблюдающаяся после возвращения к нормальной жизни в виде быстрого старения, снижения веса, психической вялости и стремления к покою);

6. посттравматические рентные состояния (нажитая инвалидность с осознанной выгодой от полагающихся льгот и привилегий с переходом к пассивной жизненной позиции).

В Международной классификации болезней (МКБ-10) ПТСР определяют как синдром, формирующийся в результате переживания человеком травмирующих событий, выходящих за рамки нормального человеческого опыта, исключительно угрожающего или катастрофического характера, которые могут вызвать общий дистресс почти у любого человека. Проявления ПТСР наблюдались у 46% старшеклассников, обучавшихся в школах в районах боевых действий в Чеченской республике (Идрисов, Краснов, 2005). Короленко Ц. П. и Загоруйко Е. выявили, что у детей, перенесших психические травмы в возрасте 7-12 лет, в молодом возрасте (18-23) возникали проявления ПТСР в виде нарушений сна, «психических вспышек», зрительных и слуховых галлюцинаций, эмоциональные и когнитивные нарушения, отсутствие жизненных перспектив (Короленко, Загоруйко, 2005).

У детей дошкольного возраста, переживших чрезвычайные воздействия на психику, нередко наблюдаются очень жестокое отношение к сверстникам и взрослым, домашним животным, деструктивные игры (поджоги игрушек, расчленение кукол и др.). Дети школьного возраста внезапно начинают плохо учиться, проявляют «оглупление и отупение», излишне много фантазировать (создавать свой собственный мир, в котором живут), рассказывать вымышленные истории о погибших или ушедших из семьи родителях. Такие изменения поведения требуют немедленного вмешательства врача-психиатра или детского психолога. После исчезновения яркой острой симптоматики дети нуждаются в качественном длительном медицинском наблюдении для своевременного предупреждения агрессивных нападений на окружающих. К сожалению, в Российской Федерации отсутствует система учета и контроля поведения пациентов, перенесших острое посттравматическое стрессовое расстройство. Основной причиной этого объявлено недостаточное финансирование учреждений здравоохранения и психологической службы МЧС. Для своевременного выявления подобных расстройств у детей, подростков и молодых людей необходимо значительно активизировать просветительскую и воспитательную медико-социальную работу с родителями, педагогами, работниками правоохранительных органов и представителей иных социальных групп, контактирующих с молодежью.

Предлагается для предупреждения агрессивных и суицидальных проявлений посттравматического стрессорного расстройства, формирования психической и психологической устойчивости, а также здорового образа жизни организовать медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение студентов из группы риска. Использовать для воспитания позитивного отношения к жизни, заботливого отношения к собственному здоровью студентов Московского гуманитарного университета возможности учебной дисциплины бака-

лавриата «Безопасность жизнедеятельности», а также дисциплин «Основы педиатрии и гигиены» и «Основы здорового образа жизни».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бурцев, С. П. (2017) Безопасность жизнедеятельности. Курс лекций. М. : Изд-во МосГУ. 294 с.

Бурцев, С. П., Дворянцева Ю. М., Солодилова Н. Ю. (2014) Сексуальное образование в современной России. Высшее образование для XXI века: XI Международная научная конференция. Москва, 27-29 ноября 2014 г.: Доклады и материалы. М.: Издательство МосГУ. С. 17-27.

Идрисов, К. А., Краснов, В. Н. (2005). Состояние психического здоровья населения Чеченской республики в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Социальная и клиническая психиатрия. № 3. С. 5-10.

Короленко, Ц. П., Загоруйко, Е. Н. (2005). Посттравматическое стрессовое расстройство у лиц с психической травмой в детстве // Социальная и клиническая психиатрия. № 3. С. 103-104.

Бурцев Сергей Петрович — кандидат медицинских наук, доцент, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: sergei-burcew@mail.ru

Трудовая социализация молодежи: проблемы и тенденции

И. В. Вирина

Московский гуманитарный университет

Трудовая социализация — это процесс, формирующий не только профессионально-деловые знания, умения и навыки, но и совершенствование социально-психологических и ценностно-нравственных качеств молодежи; адаптация к трудовому коллективу, к профессии, усвоение норм труда и отдыха, включение в систему межличностных и деловых отношений.

Ключевые слова: трудовая социализация; профессиональная адаптация; безработица молодежи

В современная социология и экономика значительное внимание уделяют проблеме профессионального поиска и трудовой социализации молодых специалистов в рыночных условиях. Трудовая социализация — это изменение (корректировка) личности индивида и его поведения в процессе трудовой деятельности, отражающаяся в самоидентификации индивида и его социальном положении. Трудовая и образовательная социализация молодежи важна для изучения еще и в связи с непосредственной связью данного процесса с формированием и накоплением человеческого капитала. Индекс развития человеческого капитала лег в основу межстранового сравнения перспективности и стратегической устойчивости общества как социальной целостности и основы экономической системы. В этой связи изучение вклада молодежи в

развитие человеческого капитала нации представляется стратегическим вопросом, требующим постоянного анализа и регулирования (Гневашева ... , Электр. ресурс).

Сегодня в мире почти 43% молодой рабочей силы все еще остаются безработными или, работая, все равно живут в бедности. Большое число молодых людей в развитых странах находит работу, но качество этих рабочих мест не соответствует их ожиданиям. Доля молодежи, трудоустроенной или безработной, в общей численности рабочей силы в мире с течением времени снижается (Вирина..., Электр. ресурс). В России на сентябрь 2017 среди безработных (по методологии МОТ) доля молодежи до 25 лет – 21,5%, лиц, не имеющих опыта трудовой деятельности — 27,3%. (Федеральная служба государственной статистики ..., Электр. ресурс).



Ликвидация системы государственного распределения студентов и экономический кризис 90-х годов привели к значительным изменениям на российском рынке труда, а именно: к снижению спроса на молодых специалистов и ужесточению требований к их профессиональной подготовке, к потере связи между учреждениями профессионального образования и организациями – потребителями молодых специалистов (Вирина, Якимов, 2008: С.60). Дальнейшее развитие рыночных отношений в России связано с появлением новых социальных норм и ценностей в сфере труда, видов деятельности, ролей и статусов. Это позволяет выделить ряд основных тенденций профессионально-квалификационного развития рабочей силы, определяющих особенности трудовой социализации молодежи в современных условиях:

1. Рост профессий квалифицированного труда, связанного с применением машин и комплекса машин, особенно информационных технологий. Сокращаются удельный вес и абсолютная численность работников неквалифицированного и малоквалифицированного ручного труда;
2. Существенные изменения характера профессий. В условиях конкуренции на рынке труда не всегда находят себе применение работники узких специальностей; расширяется производственный профиль рабочих, возникают ком-

плексные профессии, объединяющие прежние самостоятельные профессии и специальности;

3. Возрастает значение творческих начал в трудовой деятельности всех работников (не только у специалистов); в профессиях так называемого физического труда возрастает значение умственной деятельности;

4. Углубление инновационного характера развития технической базы производства, трудовых ресурсов, экономических отношений ведут к небывалому раньше росту требования к системе управления, к кадрам, осуществляющим функции управления на всех уровнях, предполагает высокое мастерство администраторов, менеджеров, финансистов, банкиров, коммерсантов, государственных служащих;

5. Особую значимость и место занимают проблемы формирования особого слоя предпринимателей. В связи с широким развитием малого и среднего бизнеса, индивидуального предпринимательства (индивидуальная трудовая деятельность), созданием фермерских (крестьянских) хозяйств миллионы вчерашних специалистов и рабочих стали предпринимателями;

6. Глобальный характер приобретает роль образования в развитии современной цивилизации. Динамичное развитие экономики, решение экологических, демографических проблем, утверждение культуры мира и демократии, коренное улучшение качества жизни населения — все это требует высокого уровня развития образования. С позиций подготовки квалифицированной рабочей силы, отвечающей требованиям современной экономики, необходимо повышение роли научных знаний, общего и политехнического образования при формировании кадров всех отраслей народного хозяйства. Получение профессионального образования всем новым поколением, пополняющим экономически активное население страны. Однако, в случае несоответствия образовательной системы и экономической потребности в специалистах даже престижное и качественное образование не может служить гарантией эффективной занятости. Высокий статус высшего профессионального образования утрачивает функции восходящей мобильности и эффективной трудовой социализации среди российской молодежи.

Следует отметить, что процесс трудовой социализации человека продолжается всю его жизнь, но особо интенсивно он протекает в молодые годы. Именно тогда создается основа духовного развития личности, это увеличивает значение качества воспитания, повышает ответственность общества, задающего определенную систему общечеловеческих и духовных ценностей (Ильинский, 2001). Трудовая социализация молодежи в современных условиях должна быть неразрывно связана с развитием творческого мышления, организованности, трудолюбия, социальной активности, целеустремленности, потребности и умения работать в коллективе, со способностью находить оптимальное решение жизненных проблем в нестандартных ситуациях, самостоятельно принимать решения, уважать законы и моральные ценности.

В целом социально-экономический потенциал страны, напрямую зависит от трудовой активности молодого поколения, для которого участие в произво-

дительном труде выступает фактором его социокультурного и профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вирина, И. (2016) Молодежь и безработица: ситуация в мире [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. № 5. <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/338> DOI: 10.17805/trudy.2016.5.7

Вирина, И., Якимов, В., (2008) Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 144 с.

Гневашева, В. А. (2015) Трудовая (профессиональная) социализация [Электронный ресурс] // Социология молодежи. <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/343-trudovaya-professionalnaya-socializaciya.html> (дата обращения 14.11.2017).

Ильинский, И. М. (2001) Молодёжь и молодёжная политика: Философия. История. Теория. М.: Голос. 694 с.

Ковалева, А. И., Луков, В. А. (1999) Социология молодежи. Теоретические вопросы. М.: Социум. 351 с.

Луков, Вал. А. (2012) Теории молодежи: Междисциплинарный анализ. М.: Изд-во «Канон+» РООИ «Реабилитация». 528 с.

Чупров, В. И., Zubok, Ю. А. (2000) Молодежь в общественном воспроизводстве: проблемы и перспективы. М.: ИСПИ РАН. 115 с.

Занятость и безработица в Российской Федерации в сентябре 2017 года [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/bgd/free-/b04_03/IssWWW.exe/Stg/d03/216.htm (дата обращения 14.11.2017).

Вирина Ирина Владимировна — кандидат экономических наук, доцент кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: virina_iv@rambler.ru

Малая социальная группа и вуз в процессе профессиональной социализации молодежи¹

В. А. Гневашева

Московский гуманитарный университет

В условиях научно-технической революции образовался дефицит высококвалифицированных кадров, и в 1950-е годы центр тяжести исследований сместился с процессов использования имеющейся рабочей силы на процессы создания качественно новой рабочей силы. В этой связи процесс формирования рабочей силы приобретает ключевую значимость. Социальный аспект процесса формирования рабочей силы тесным образом сопряжен с процессом профессиональной социализации молодежи. Значимость в профессиональной социализа-

¹ Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ №16-36-60002

ции таких агентов как малая социальная группа и вуз, определяется рядом эмпирических исследований.

Ключевые слова: профессиональная социализация; профессиональное образование; профессиональные компетенции

Процесс социализации представляется достаточно сложным и в то же время вполне прогнозируемым в силу известных основных агентов социализации, влияющих на социальное становление и развитие личности. В рамках школы социологии молодежи, в частности в трудах А. И. Ковалевой, социализация определяется как «двусторонний процесс (1) постоянной передачи обществом и (2) освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющих индивиду функционировать в данном обществе» (Ковалева, 2004: 139).

Конкретизируя процесс социализации в контексте профессионального становления молодых людей, следует отметить макросоциальный подход к молодежи М. Н. Руткевича, где он определяет процессы социализации, образования личности как взаимосвязанные, прибегая к термину системности и описывая в этой связи понятие «социологии образования». «Развитие системы образования в ее связи с экономическим, социальным, политическим, духовным и т. д. развитием в современных условиях» (Руткевич, 2002: 9) определяется М. Н. Руткевичем как мегасистема. М. Н. Руткевич делает акцент на схожести проблемного поля во всех рассматриваемых сферах, что является существенным «для понимания процессов воспроизводства и развития социальной структуры» (Луков, 2012: 260), а в нашем случае — для понимания процесса воспроизводства трудовых ресурсов.

Значимость семьи преимущественно прослеживается в проекциях, формируемых молодыми людьми на свое будущее. По оценкам исследований, можно сказать, что действительность и свое личное, социальное и профессиональное будущее студенты видят на две трети через ценностные концепты, переданными им родителями, на половину — сформированными в малых социальных группах и на треть — predetermined учителями школ.

В исследованиях, проводимых Московским гуманитарным университетом в рамках мониторинга (Луков, 2016), в том числе представлен анализ ценностных ориентаций студентов в аспекте оценки ими личностных качеств современной российской молодежи, а также личностных качеств, которые они считают необходимыми приобрести в своей жизни.

Вся эта группа вопросов косвенно указывает на те образцы, которыми руководствуются в своем поведении и в осмыслении различных жизненных ситуаций студенты. Перечень личностных качеств дан в шкале ответов к вопросу «Какие, по Вашему мнению, личностные качества наиболее характерны для российской молодежи?». Здесь представлено 21 качество — положительно, отрицательно или нейтрально воспринимаемое в российском обществе. Кроме того, у респондентов была возможность вписать свои ответы в дополнительную строку. Характеристики в шкале расположены в случайном порядке.

Вопросы «Какие личностные качества Вы цените в других людях?», «Какие качества Вы хотели бы перенять от Ваших родителей?», «Какие качества Вы хотели бы воспитать в Ваших детях?» построены как открытые, в них не предусматривались шкалы, включающие перечни личностных качеств, студенты вписывали свои ответы самостоятельно.

Что показал анализ данных, полученных по этому блоку вопросов?

На одной стороне, с сохранением устойчивой тенденции, стоят ответы, свидетельствующие о связи поколений, стремлении значительной части молодых людей быть похожими на своих родителей и других людей, обладающих высокими моральными качествами. Очевидна связь ценимых студентами качеств с устойчивыми нормами традиционной морали, характерной для России.

Сам перечень вписанных студентами слов впечатляет: *честность, доброта, ответственность, открытость, коммуникабельность, искренность, отзывчивость, целеустремленность, чувство юмора, порядочность, пунктуальность, трудолюбие, ум, уважение, понимание, дружелюбие, уверенность, оптимизм, умение слушать, адекватность, объективность, справедливость, доброжелательность, образованность, упорство, верность, вежливость, грамотность*. Чаще всего среди ценимых студентами качеств называются *честность* (43,4, 35,3% по результатам 2016, 2015 гг. соответственно), *доброта* (30,7, 25,0% в 2016 и 2015 гг. соответственно), *ответственность* (19,7, 16,0% по результатам 2016 и 2015 гг. соответственно).

Девушки чаще обозначают такие качества как: «доброта» — 21,0 и 34,0% (21,0 и 26,8% по оценкам 2015 г.), «ответственность» — 16,1 и 21,2% (10,8 и 18,2% по итогам 2015 г.), но в целом гендерные различия в ответах незначительны. В распределении по курсам лишь в отношении «ответственности» можно отметить возрастающую тенденцию в выборе от 15,6% на первом курсе до 39,3% на 6-м, в отношении двух других качеств существенной дифференциации по курсам выявлено не было.

Среди качеств, которые студенты хотели бы перенять от своих родителей, чаще всего называются: *целеустремленность, трудолюбие, доброта, ответственность*. Впрочем, довольно значительна группа тех, кто затруднился с ответом на этот вопрос (11,6%, среди 3-курсников — 17,5%; среди юношей — 12,8% против 11,1% среди девушек; (по данным 2015 г.: 14,6%, среди 3-курсников — 24,1%; среди юношей — 23,1% против 10,7% среди девушек; среди студентов возрастной группы 20-22 года процент выбравших данную позицию 14,0%)). Определенная напряженность в отношениях с родителями, если учитывать эти ответы, характерна примерно для пятой части студентов.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о сложных процессах в формировании мировоззрения, нравственных позиций, социальной активности студентов (Гневашева, 2009).

Система профессионального образования по сути не включена в ценностный концепт молодежи (Гневашева, 2005). Так, отвечая на вопрос: «Как Вы считаете, является ли сегодня высшее образование гарантией жизненного успеха?» с устойчивым постоянством более 70% респондентов отвечают либо отрицательно, либо затрудняются с ответом. Что подчеркивает рассмотрение ими блага «про-

фессиональное образование» не как ценностно достаточного для успешной социализации, а как атрибутивного, наделенного производными благами, которые и являются значимыми для личностной, общественной и профессиональной социализации, для социально защищенности и успешной социальной стратификации.

Как показывают результаты исследований Московского гуманитарного университета, основными **целями получения высшего образования** в университете первокурсники видят (в распределении по годам 2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010 соответственно) (таблица 4):

- возможность иметь в будущем интересную работу (**64,9** — 62,8 — 72,0 — 72,2 — 65,2 — 78,8%);
- возможность претендовать на высокую зарплату (**43,0** — 46,2 — 46,3 — 46,0 — 48,1 — 61,9%);
- для самосовершенствования (**48,3** — 46,6 — 51,4 — 56,3 — 53,0 — 47,5%);
- чтобы получить диплом (**51,5** — 51,4 — 39,3 — 35,8 — 49,7 — 42,4%).

Общекультурные, профессиональные и другие компетенции, необходимые для работы по избранной студентами профессии, отражены в образовательных стандартах и оцениваются в ходе обучения и по его итогам по принятым в вузах процедурам. Не менее важно и то, как сами студенты оценивают свое соответствие профессии, какие компетенции считают освоенными в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе, как показывают результаты мониторинга, проводимого Московским гуманитарным университетом.

Шкала к вопросу «Какие качества, умения, важные для жизни и избранной профессии, Вы приобрели или развили за время обучения в Университете?» построена на основе перечней компетенций, выделенных в ФГОС. Респондентам было предложено выбрать из этого перечня не более трех самых важных для них приобретенных качеств или вписать качества, не обозначенные в нем. Чаще всего студенты указывали на такую компетенцию, как *умение анализировать информацию и делать обобщения* (34,7, 42,5, 42,3, 42,8% в 2016, 2015, 2014, 2013 гг. соответственно).

Вновь около трети студентов отметили такую приобретенную компетенцию, как *ставить цели и находить пути их достижения* (31,0, 35,4 и 32,1% по результатам 2016, 2015 и 2014 г. соответственно). *Умение работать в коллективе* как приобретенное в вузе качество называют почти четверть опрошенных студентов (22,2, 22,9 и 23,2% по результатам 2016, 2015 и 2014 г. соответственно). Примерно таково же среднее число выборов по компетенции, характеризующей *умение принимать самостоятельные решения* (24,1, 21,6 и 23,2% по результатам 2016, 2015 и 2014 г. соответственно, на факультете экономики и управления — 32,7 и 30,1% по результатам 2016 и 2015 гг.). От года к году значения по факультетам меняются, нельзя отметить устойчивую динамику и перечислить факультеты, показатели по которым сохранялись бы выше среднего значения на протяжении длительного времени.

Достаточно высоко значение и других компетенций. Примерно каждый пятый среди отвечавших также отметил такие позиции, как «сдерживать эмоции», «нести ответственность», «понимать ценность избранной профессии», «приобре-

тать новые знания по освоенным алгоритмам». Небольшое число выборов представлено по таким качествам, как «быть дисциплинированным», «занимать активную гражданскую позицию».

Свои перспективы на рынке труда студенты в основном рассматривают оптимистически.

Практически каждый второй ответил, что собирается работать по полученной в университете специальности и рассчитывает на успех (распределение ответов в этой позиции совпадает с результатами исследования 2015, 2014, 2012 и 2011 г.).

Из полученных данных следует, что уверенность в профессиональном успехе, связанном с полученным в оценках студентами своих перспектив на рынке труда преобладает, хотя каждый пятый высказывает опасения по поводу своих профессиональных перспектив.

Профессиональное обучение у основной части студентов закладывает жизненные планы, ориентированные на работу по профилю получаемого образования: 64,8% (48,2 и 60,2% по итогам 2015 и 2014 гг. соответственно) считают, что такая работа наиболее привлекательна для них после получения диплома о высшем образовании.

Рациональность выбора учебного заведения predetermined желанием студентов и их стремлениями работать по специальности.

Общая динамика студенческих оценок идет по пути динамического развития согласно общему развитию внешней среды и общества, рефлексировав в сознании молодежи изменением позиции в процентном соотношении, но не изменением базовых ценностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гневашева, В. А. (2009) Образование как фактор производства в информационном обществе // *Alma mater* (Вестник высшей школы). № 4. С. 5-15.

Гневашева, В. А. (2005) Прогнозирование экономики: понятия и история // *Знание. Понимание. Умение*. № 2. С. 141-144.

Ковалева, А. И. (2004) Социализация // *Знание. Понимание. Умение*. № 1. С. 139-143.

Луков, Вал. А. (2012) Теории молодежи. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация». 528 с.

Луков, Вал. А., Ковалева, А. И., Гневашева, В. А. (2016) Учебно-воспитательный процесс в оценках студентов. Научный отчет. М.: МосГУ.

Руткевич, М. Н. (2002) Социология образования и молодежи. М.: Гардника. 541 с.

Гневашева Вера Анатольевна — доктор экономических наук, доцент, директор центра социологии молодежи Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета; профессор МГИМО. Адрес: 111395, Россия, Москва, ул. Юности, д. 5/1. Тел.: +7 (499) 374-75-95. Эл. адрес: vera_cos@rambler.ru

Социализирующий фактор социальной работы с молодежью

В. В. Колков

Московский гуманитарный университет,

Е. С. Колкова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

Целью социальной работы является обеспечение социального благополучия и на этой основе успешной жизнедеятельности как отдельного индивида, различных социальных групп и категорий населения, так и всего общества в целом. Социальная работа выступает как фактор, способствующий социализации и самореализации. Специфика социальной работы определяется ее субъектностью.

Ключевые слова: социальная работа; социализация; молодежь

Т. Шанин, профессор социологии Манчестерского университета, создатель, президент Московской школы социальных и экономических наук, формулируя цель и задачи социальной работы, обращает внимание на социализирующий фактор социальной работы. Целью социальной работы является обеспечение социального благополучия и на этой основе успешной жизнедеятельности как отдельного индивида, различных социальных групп и категорий населения, так и всего общества в целом. Данная цель реализуется путем наделения клиента (индивид, группа, местное самоуправление — община) ресурсами, позволяющими ему сформировать навыки и умения самостоятельно строить свою жизнь и решать возникающие проблемы. Социальная работа призвана создать благоприятные условия для адаптации индивида к изменяющимся условиям окружающей среды и успешного функционирования в новых социально-экономических условиях.

Современная трактовка теории социальной работы позволяет выделить следующие цели и задачи:

Основной целью социальной работы является увеличение степени социальной самостоятельности (субъектности) клиента, формирование у него навыков и умений самостоятельно строить свою жизнь и решать возникающие социальные проблемы.

В условиях перехода общества к социально ориентированной рыночной экономике перед социальной работой встают следующие задачи:

- осуществить переход от государства, декларирующего готовность решать все социальные проблемы, к самому человеку, сделать его положение более самостоятельным и независимым;
- создание условий, в которых клиенты могут в максимальной мере проявить свои возможности и получить все, что им положено по закону;
- адаптация и реадаптация людей в обществе (*социализация и ресоциализация, абилитация и реабилитация*);

- создание условий, при которых человек, несмотря на физическое увечье, душевный срыв или жизненный кризис, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважение к себе со стороны окружающих;
- достижение такого результата, когда необходимость в помощи социального работника у клиента отпадает (Колков, 2006).

Общепризнаны две модели (представления) сущности социальной работы: понимание социальной работы в узком смысле слова — как профессиональная помощь в преодолении трудной жизненной ситуации (в трактовке Р. Баркера) и широкое — создание необходимых общественных/социальных условий для самореализации личности/индивида.

Австрийская академия социальной работы предлагает следующую дефиницию: *в каждом обществе встречаются нужда и конфликты, которые люди самостоятельно не могут преодолеть. Социальные проблемы обуславливаются как индивидуальными, так и общественными причинами. В этой связи общество несет обязательство предоставить соответствующую помощь. Одной из специфических форм такого предложения является социальная работа.*

На встрече Международной федерации социальных работников (Монреаль, Канада, июль 2000 г.) была предложена следующая формулировка: *Профессия «социальная работа» способствует реализации социальных изменений в обществе, решению проблем человеческих взаимоотношений и укреплению свободы человека и его права на достойную жизнь. Используя теории человеческого поведения и социальных систем, социальная работа включается в процесс на этапе, когда люди взаимодействуют с окружающей средой. Принципы соблюдения прав человека и социальной справедливости являются фундаментальными для социальной работы.* (Колков, 2006: 16).

Социологическая энциклопедия предлагает следующую трактовку ключевому понятию: *Социальные изменения — одно из наиболее общих и широких социологических понятий. В зависимости от исследовательской парадигмы, под социальным изменением понимается переход социального объекта из одного состояния в другое, смена общественно-экономической формации, существенная модификация в социальной организации общества, его институтах и социальной структуре, изменение установленных социальных образцов поведения, обновление и рост многообразия институциональных форм и др.* (Кирдина, 2003).

Различные трактовки позволяют предложить следующие модели социальной работы: интегративная (социализирующая) и дефицитная (компенсирующая).

Социальная работа многофункциональна. Анализ различных точек зрения позволяет выделить следующие два уровня: во-первых, профилактическая, социально-терапевтическая и реабилитационная; во-вторых: социальная помощь и социальный контроль (интервенция — вмешательство в ситуацию клиента).

Социальная работа как фактор способствующий (помогающий) социализации и самореализации можно представить следующим образом:

Таким образом, с одной стороны, социальная работа является технологией обеспечивающей социализацию и интеграцию индивида в систему общественных отношений, с другой — позволяющей осуществлять контроль социальной деятельности как индивида и семьи, так и различных социальных групп — в первую очередь молодежи

в целях минимизации возможных деструктивных последствий, связанных с проявлением девиации. При этом необходимым фактором выступает вмешательство — интервенция в ситуацию клиента.

Наиболее перспективной для теории и практики социальной работы представляется следующая трактовка социализации (от лат. *Socialis* — общественный) — это двусторонний процесс:

- (1) постоянной передачи обществом и
- (2) усвоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей, стереотипов поведения, социально-психологических свойств для успешного функционирования индивида в обществе. (Ковалева, 2011: 141).

В соответствии с задачами социальной работы интеракция между социальным работников (субъект) и клиентом (объект) предполагает достижение

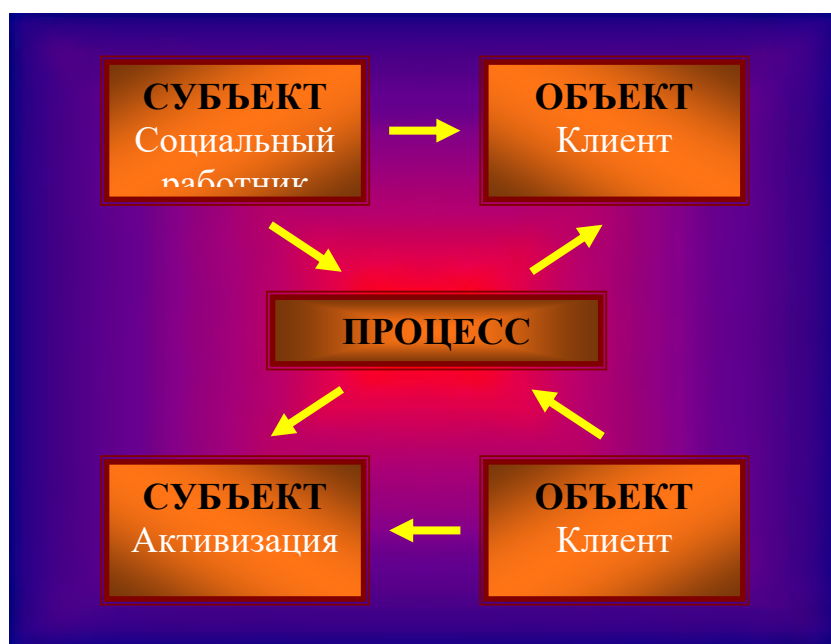


Рис. 2. Наделение объекта — клиента социальной работы субъектными качествами.



Рис. 1 Социальная помощь / социальный контроль (интервенция)

такого результата, когда необходимость в помощи социального работника у клиента отпадает (Колков, 2006). Таким образом, сущность взаимодействия сводится к наделению клиента ресурсами, которые позволяют ему самостоятельно решать возникающие проблемы (активизация — empowerment), т. е. наделение объекта — клиента субъектными качествами.

Методологические основы понимания специфики социальной работы с молодежью разработаны представителями научной школы социологии молодежи Московского гуманитарного университета. Отношение к молодежи в первую очередь как к субъекту, а не как к объекту — в этом И. М. Ильинский видит главный смысл в концепции молодежи: *«Социальный статус молодежи во всех конкретных обществах и во все времена в основном одинаков: молодежь одновременно объект и субъект социализации... Молодежь обретает субъектность по мере самоидентификации, самоосознания своих интересов, роста своей организованности...»* (Ильинский, 1999: 22).

Концептуальные основы специфики молодежи развиваются в трудах А. И. Ковалевой и Вал. А. Лукова:

Молодежь — это социальная группа, которую составляют люди,

(1) осваивающие и присваивающие социальную субъектность, т. е. объективно связанные на определенном этапе своей жизни переходом от преимущественного свойства быть объектом социализации к преимущественному свойству быть субъектом социальной деятельности,

(2) имеющие социальный статус молодых и

(3) являющиеся по самоидентификации молодыми, а также

(4) распространенные в этой социальной группе тезаурусы (ценностно-нормативные и информационно-ориентационные комплексы) и

(5) выражающий и отражающий их символический и предметный мир (Ковалева, Луков, 1999: 150).

Реализация субъектности молодежи в Российской Федерации осуществляется в рамках государственной молодежной политики, что нашло отражение в Постановлении Верховного Совета РФ «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» (1993 г.):

Объектами государственной молодежной политики являются:

- граждане Российской Федерации (включая иностранных граждан и лиц без гражданства) в возрасте от 14 до 30 лет,

- молодые семьи (семья в первые три года после заключения брака /в случае рождения детей — без ограничения продолжительности брака/, при условии, что один из супругов не достиг 30-летнего возраста, а также неполных семей с детьми, в которых мать или отец не достигли 30-летнего возраста),

- молодежные объединения.



Рис. 3 Основные направления работы с молодежью.

К субъектам государственной молодежной политики относятся:

- государственные органы и их должностные лица,
- молодежные объединения и ассоциации,
- сами молодые граждане.

Важнейшим принципом государственной молодежной политики является: *привлечение молодых граждан к непосредственному участию в формировании и реализации политики, программ, касающихся молодежи и общества в целом (принцип участия).*

Основные направления работы с молодежью представляются следующей схемой (рис. 3).

Вместе с тем сравнительный анализ российских и зарубежных источников свидетельствует о довольно ограниченной терминологии отечественной молодежной работы, что отражает современное состояние теории и практики социальной работы с молодежью.

Критические замечания прозвучали уже на первом заседании оргкомитета по проведению в России Года молодежи (2009). Было озвучено, что Год молодежи является логичным продолжением «нашей стратегической линии на инвестиции в человеческий капитал». На данный момент на молодежную политику были запланированы расходы в объеме 435 миллионов рублей, что в пересчете на одного молодого человека в год составляло 11 рублей и 45 копеек (Сидибее, 2009).

Интересно отметить, что в американском лексиконе термин «молодежная политика» практически не употребляется. Можно констатировать, что США и Великобритания являются основным полигоном по апробации социальных инноваций, это, в частности, находит отражение в терминологическом ряде: empowerment, streetwork, outreach work.

В профессиональном немецком языке термин «молодежная политика» употребляется довольно редко, как правило, в обобщающем историческом контексте. Наиболее употребляемая лексика, которая отражает основные направления работы с молодежью: Jugendarbeit (aufsuchende Jugendarbeit — поисковая работа с молодежью, mobile Jugendarbeit — мобильная работа с молодежью), Jugendberatung, Jugendberufshilfe, Jugendbetreuung, Jugendbildung, Jugendbeinrichtung, Jugenderziehung, Jugendbfoerderung, Jugendbforschung, Jugendbfoersorge, Jugendgerichtshilfe, Jugendgruppenarbeit, (freie — oeffentliche) Jugendhilfe, Jugendhilfeplanung, Jugendinitiative, Jugendkulturarbeit, Jugendorganisation, Jugendpflege, Jugendrecht, Jugendschutz, Jugendsozialarbeit, Jugendstrafrechtspflege, Jugendverbot, Jugendvertretung, Jugendwerk, Jugendwohlfahrt, Jugendwohlfahrtspflege.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильинский, И. М. и др. (1999) Молодежь планеты: глобальная ситуация в 90-х годах, тенденции и перспективы. М.: Ин-т молодежи; Голос. 323 с.

Кирдина, С. Г. (2003) «Социальные изменения» // Социологическая энциклопедия : в 2 т. / рук-ль проекта Г. Ю. Семигин; глав. ред. В. Н. Иванов. М.: Мысль. С. 480-483.

Ковалева, А. И., Луков, В. А. (1999) Социология молодежи: Теоретические вопросы. М.: Социум. 351 с.

Ковалева, А. И. (2011) Общество и личность: Лекции по социологии: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та. 204 с.

Колков, В. В. (2006) Теория социальной работы: основные категории и понятия, факты: конспект лекций. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та. 76 с. С. 16.

Сидибее, П. (2009) Инвестиции в молодость // Российская газета. 20 февраля.

Колков Владимир Васильевич — кандидат исторических наук, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (495) 475-84-80. Эл. адрес: ko48@mail.ru

Колкова Екатерина Сергеевна — студентка Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации. Тел.: +7 (916) 137-74-49. Эл. адрес: kat1997_97@mail.ru

Социальный статус студента как результат успешной социализации

М. С. Короткова

Московский гуманитарный университет

Социальный статус студента рассмотрен как результат успешной социализации. На базе результатов эмпирического исследования социального статуса студентов 11 московских вузов анализируются внешние и внутренние составляющие успешной социализации.

Ключевые слова: студенчество; студенты; социальный статус; высшее образование; социализация; социализационная норма; мотивация; самооценки; ценности

С января по март 2014 г. нами был проведен опрос обучающихся 11 вузов Москвы на тему «Социальный статус российского студенчества в субъективном измерении». Опрошено 1633 студента очной формы обучения 10 государственных (НИЯУ МИФИ, МГМУ им. И. М. Сеченова, МГМСУ им. А. Е. Евдокимова, МосУ МВД, РЭУ им. Г. В. Плеханова, НИУ МЭИ, РАП, МПГУ, МГТУ им. Н. Э. Баумана, МГТУ МИРЭА) и 1 негосударственного некоммерческого московского вуза (МосГУ), обучающихся на 100 факультетах по 166 направлениям и специальностям, соответствующим перечню укрупненных направлений и специальностей, согласно приказа Министерства образования и науки. Тип выборки — гнездовая (в каждом вузе в среднем опрошено по 150 чел.).

Основные результаты исследования опубликованы в нескольких статьях, отображающих специфику статуса студентов московских вузов (Короткова, 2014abc). Сегодня мы хотели бы взглянуть на них в другом ракурсе, рассмотреть социальный статус студента как результат успешной социализации.

Исходная точка пересечения понятий «социальный статус» и «социализация» заложена в определении социализации А. И. Ковалевой: это двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоения индивидом в течение всей жизни социальных норм, ценностей, стереотипов поведения, необходимых для успешного функционирования (Ковалева, 1996). Таким образом, факт получения молодым человеком статуса студента является неким промежуточным итогом социализации, а именно, ее дотрудового этапа.

Статус студента подразумевает успешно освоенные в семье и школе требования, правила, ценности. Вуз становится следующим социальным институтом, где на протяжении 4-6 лет формируется, социализируется личность молодого человека. Будучи временным, переходным, статус студента знаменует собой первый самостоятельный период в жизни молодых людей, связанный с принятием ответственных решений относительно выбора профессии, вуза, окружения, новых социальных ролей, свойственных статусу студента.

Как и любое новое положение, статус студента требует адаптации и интериоризации. Социализация в статусе студента успешна, если усвоены все необходимые роли, достигнуто относительное соответствие нормам и требованиям института образования.

В настоящее время достижение статуса студента отличается массовизацией: 70-80% выпускников школ поступают в вузы (Контингент студентов ... , Электр. ресурс). В 2016-2017 уч. г. статус студентов в государственных и негосударственных вузах РФ осваивали 4 399 тыс. чел. Количество студентов в г. Москве составило 640,1 тыс. чел. (Шереги, Арефьев, Ключарев, Тюрина, 2015: 163-165). Молодые люди выбирают систему высшего образования как способ интеграции в социальную структуру общества и их новое социальное положение обладает некоторыми особенностями.

Специфика статуса студенчества связана с (1) особенностью его приобретения, предполагающего преодоление условий поступления в вуз, (2) предписанностью отложенной перспективы получения диплома о высшем образовании как гарантии принадлежности к более высокой страте, (3) необходимостью поэтапного достижения соответствия образовательному стандарту в освоении компетенций.

Соответствуя социализационной норме, студент обеспечивает себе успешную социализацию, внешним подтверждением которой являются успеваемость, получение стипендии, вручение диплома. Внутренняя же составляющая успешной социализации базируется на мотивации студента, отношении к образованию, самооценке, ценностях. Рассмотрим каждую составляющую более подробно на примере студентов московских вузов.

По результатам нашего исследования, самооценка социального статуса студентов московских вузов определяется принадлежностью к конкретной организации высшего образования, а не к социальной группе или профессии. Самоощущение статуса проявляется в позитивной или негативной оценке престижа своего социального положения. При относительно невысоких оценках социального статуса российского студенчества абсолютное большинство уве-

рено в престижности своего вуза, что дает им основание считать и свой социальный статус высоким.

Тенденция сведения статусных оценок студентов до уровня конкретного вуза связана с колебанием ценности института высшего образования. Результаты модернизационных изменений, происходящих в системе высшего образования и последующие за ними коренные законодательные преобразования, негативно оцениваются участниками образовательного процесса (родителями, студентами, преподавателями). Образование остается традиционным каналом социальной мобильности при всех условиях ограниченного доступа. С обретением статуса студента конкретного вуза все престижные позиции и оценки начинают формироваться в рамках вуза.

Успешная социализация студента зависит и от отношения учащихся к получаемому образованию. Образование выступает с позиции инструментальной ценности: по результатам исследования, более половины студентов московских вузов рассматривают образование как одновременную возможность обеспечить себе материальный достаток в будущем и стремление стать высококвалифицированным специалистом (табл.1). Возможность получить диплом как цель высшего образования теряет свою актуальность, уступая место стремлению получить необходимые знания для дальнейшей работы — этот отмечается и другими исследователями (Ильинский, Луков, 2005: 64).

В желании хорошо зарабатывать по полученной специальности прослеживается связь экономического и профессионального статусов. Вполне оправдана значимость материального достатка: студенты рассчитывают получить его по освоенной специальности, на которую было затрачено достаточное количество временных, финансовых и интеллектуальных ресурсов.

В этом смысле рынок образовательных услуг в большинстве своем перестраивается на нового потребителя — знающего цену образованию, стремящегося получить необходимые знания для дальнейшей работы, ориентированного на повышение своего уровня жизни через хорошую, высокооплачиваемую работу (Луков, Гневашева, 2009:15).

В пояснениях студенты дописывали собственные суждения об отношении к образованию: «стремление быть как все»; «переходный период в жизни»; «возможность самоопределения», «средство для достижения других целей».

Образовательная компонента социального статуса более ценна для девушек, нежели для юношей. С высшим образованием связывают самореализацию 52% девушек, 34% юношей, жизненный успех, соответственно, 58% и 44%, материальный достаток в будущем — соответственно 63% и 51%.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Образование для меня — это...» в зависимости от пола, в %

Образование для меня — это...	Ваш пол		<i>Всего</i>
	мужской	женский	
способ самореализации	34,0	52,1	43,4
возможность получить диплом	36,5	38,7	37,7
возможность стать высококвалифицированным специ-	51,2	61,9	56,7

алистом			
способ добиться успеха в жизни	44,2	58,0	51,3
возможность обеспечить себе стабильный материальный достаток в будущем	51,2	63,3	57,4
обещание, данное родителям	13,1	10,5	11,8
возможность достичь высокого социального статуса	27,1	35,2	31,2
интересная студенческая жизнь	26,2	27,0	26,6

Немногим более половины студентов определяют для себя период обучения в вузе как необходимый временный этап напряженной учебной нагрузки; 36% студентов получают удовольствие от учебного процесса, каждый день узнавая для себя что-то новое и интересное; 24% опрошенных рассматривают период учебы в вузе как возможность весело проводить время, участвовать во внеучебных мероприятиях, общаться с друзьями. 6% юношей, а это 100 чел., поступали в университет, чтобы избежать службы в армии. Бесполезно потраченным временем период учебы в вузе называют 3,6 % опрошенных — те, кто не видит смысла в приобретении знаний, ожидая получить высокий заработок без особого умственного напряжения.

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Период учебы в вузе для меня — это...», в %

<i>Период учебы в вузе для меня — это...</i>	<i>Количество</i>
	<i>%</i>
необходимый временный этап напряженной учебной нагрузки	53,3
удовольствие: каждый день узнаю что-то новое и интересное	36,2
возможность весело проводить время, участвовать во внеучебных мероприятиях, общаться с друзьями	23,5
альтернатива службе в армии	6,1
зря потраченное время: хорошо зарабатывать можно и без высшего образования	3,6

Вопрос об отношении к учебе был полузакрытым, и респонденты дописывали свои варианты ответов, которые можно распределить по нескольким группам: «перспективы, связи и саморазвитие», «процесс получения знаний и навыков», «переходный этап в жизни, когда можно не работать».

Анализ результатов исследования по данному вопросу в разрезе конкретных вузов выглядит следующим образом: более половины студентов заочного отделения МосГУ (61%) и половина студентов дневного отделения РЭУ им. Г. В. Плеханова (51%) рассматривают период учебы в вузе как удовольствие, возможность узнавать что-то новое. Для более половины студентов медицинских университетов МГМУ им. И. М. Сеченова (64%) и МГМСУ им. А. Е. Евдокимова (73%), студентов МЭИ (60%), МИФИ (59%), МосУ МВД (57%), МПГУ (54%), МГТУ МИРЭА

(52%) учеба — это, прежде всего, необходимый временный этап напряженной учебной нагрузки.

Самую большую долю тех респондентов, для кого учеба в вузе ассоциируется с веселым времяпрепровождением, участием во внеучебных мероприятиях, общением с друзьями составили студенты дневного отделения МосГУ (34,7%). Возможно, это связано с тем, что студенты негосударственного вуза в меньшей степени мотивированы к учебно-профессиональной деятельности внешними мотивами (повышенная стипендия, общежитие и др. социальные льготы). Эта группа студентов более мотивирована внутренними мотивами, что непременно сказывается на их отношении к учебе (Мухаметдянова, Насыбуллин, 2015: 71).

Наиболее высокие мотивационные установки в получении образования отмечены в группе учащихся военного университета МосУ МВД. В отличие от студентов других вузов, учеба в военном вузе приравнивается к началу военной службы. После окончания университета курсанты ориентированы на продолжение военной карьеры, продолжение военной династии. Возможность получения офицерского звания — главный мотив военной подготовки. У курсантов сильно развито чувство принадлежности к профессии военнослужащего, гордость за профессию, готовность и желание служить.

Изначально высокая мотивация этой группы учащихся усиливается круглосуточным воздействием воспитательной среды военного учебного заведения. Высокая успеваемость также объясняется интересным содержанием учебных курсов, работой с вооружением и военной техникой.

Фундаментом в достижении высокого социального статуса, успешной социализации являются ценностные ориентации студентов, выступающие для студенческой группы в качестве целей жизнедеятельности. Ценностные ориентации образуют направленность личности отдельного студента и отражают интересы группы в целом (Мнацаканян, 1999: 312.). Такая направленность представляет собой совокупность устойчивых мотивов, лежащих в основе ориентации субъекта в социальной среде и его оценок ситуаций (Ильинский, Луков, 2005: 25.).

Ценностные ориентации студентов московских вузов проанализированы, прежде всего, через представления респондентов об удавшейся жизни (табл. 3). Возможность выбрать до 5 вариантов ответа, а также представить мнение за пределами формализованной части шкалы (вопрос полузакрытый) дает довольно ясное представление об общей направленности ценностного выбора.

Анализ результатов исследования показал: фразу «Жизнь удалась, если...» большинство студентов завершили такими вариантами ответов, как «здоров я и мои близкие», «имею хорошую семью». Первостепенность ценности семьи обоснована следующим: универсальностью, возрастной и социальной особенностью студенческой группы (при существующей зависимости студентов от ресурсов родительской семьи формируется стремление создать собственную семью). К лидирующим ценностям относится и ценность здоровья, далеко не всегда подразумевающая собой практическую реализацию в повседневной практике.

Практически одинаково значима для молодых людей ориентация на достаток, материальное благополучие и ориентации на интересную работу. Более половины студентов считают жизнь удавшейся при условии, что они работают на инте-

ресной и любимой работе (58%). Вариант ответа «достаточно обеспечен» выбрала половина респондентов. Параллельное существование ориентации на достаток, материальное благополучие и ориентация на интересную работу выявляет достаточно серьезное противоречие в ценностных ориентациях студенческой молодежи. Жизненные реалии, скорее всего, приведут к необходимости выбора: либо обеспеченная жизнь, либо интересная, творческая работа.

Для 40% опрошенных жизнь удалась, если они много путешествуют. Свободу и независимость, спокойствие и отсутствие неприятностей отмечают около трети опрошенных.

В варианте ответа «другое» респонденты дописывали свои варианты ответов: «смогла достичь поставленных целей, принесла пользу обществу, внесла вклад в историю того, чем занимаюсь», «если я доволен жизнью и не жалею ни о чем из сделанного», «просто чувствую счастье и ни о чем не жалею», «ощущаю состояние внутренней гармонии».

Таблица 3. Распределение ответов на вопрос: «Продолжите фразу “Жизнь удалась, если я...”», в %

<i>Продолжите фразу: "Жизнь удалась, если я..."</i>	<i>Ваш пол</i>		
	<i>мужской</i>	<i>женский</i>	<i>Всего</i>
достаточно обеспечен(а)	48,5	53,1	50,9
имею хорошую семью	65,9	76,7	71,5
здоров(а) и здоровы мои близкие	71,3	81,7	76,7
имею постоянную работу и гарантированное будущее	39,6	45,1	42,5
работаю на интересной и любимой работе	51,3	64,8	58,3
имею хорошее образование, я — специалист своего дела	24,8	29,9	27,5
имею много друзей	30,3	31,4	30,9
занимаю высокое положение в обществе, меня уважают	26,0	27,3	26,7
люблю и любим(а) другими	41,0	60,7	51,2
живу не для себя, а для других	15,3	10,8	13,0
участвую в общественной жизни, решаю общественные проблемы	9,1	9,9	9,5
много путешествую	30,7	50,4	40,9
свободен(а) и независим(а)	34,1	31,4	32,7
спокоен(а) и вокруг нет никаких неприятностей	28,8	34,1	31,5
живу в экологически чистом районе	12,3	13,1	12,7

На среднем уровне ценностной шкалы оказываются индивидуальная независимость и свобода (33%), сопровождающиеся тревогой за личную безопасность (32%). Самоценность статуса, выраженная фразой «занимаю высокое положение, меня уважают» студенты определили на одно из последних мест в списке ценностей (27%). Студенты придают значение не самому по себе статусу как таковому, а его показателям: работе, семье, материальному достатку и др.

Одинаково низки альтруистические настроения («жить не для себя, а для других» — 13%) и показатели гражданской активности («участвую в общественной жизни, решаю общественные проблемы» — 9,5%). У студентов проявляется в большей степени направленность на себя, чем на коллектив и взаимодействие в нем. По всей видимости, это можно отнести к болезни всего общества, излечить которую можно только посредством гуманизации всех сторон общественной жизни человека (Рогов, 1998: 147).

В определении ценностных ориентаций замечены некоторые гендерные корреляции: число выборов пункта «любить и быть любимым» у девушек на 20% больше, чем у юношей. Для девушек также более важно наличие семьи (77%), нежели для юношей (66%). Интересная и любимая работа опять-таки в большей степени представляет ценность для девушек (65%), нежели молодых людей (52%). Путешествия в жизни важны для половины опрошенных девушек и трети юношей.

Изменения ценностных ориентаций современного студенчества исследователи связывают с условиями, в которых проходит их вторичная социализация: системная модернизация общества провоцирует смену ценностей и идеалов. Молодежь вынуждена рано вступать во взрослую жизнь и принимать на себя новые социальные роли. И хотя традиционные российские ценности имеют место быть, на пути встают соблазны в виде вечной погони за «великой американской мечтой»: достичь успеха любой ценой и как можно быстрее. Долларовое измерение каждого миллиметра жизни, индивидуализм, активизируемый в качестве источника личного успеха (Иванова, 2007: 117).

Глобализация и информатизация пренебрегают гуманистическими ценностями, их ценности — пантехнические, наиндивидуальные, сугубо рационалистические. Отсутствие общих целей развития, смена ориентиров обуславливает необходимость формирования нового типа личности студента. Главные качества, которые его характеризуют — высокая мотивированность, активность в достижении благополучия, ориентация на повышение своего уровня жизни через хорошую, высокооплачиваемую работу.

Современный студент — это профессионально-ориентированный прагматик, подчиняющий свое образование главному системообразующему элементу ценностных ориентаций — личному успеху в будущем. Сама по себе позиция студента свидетельствует об успешно достигнутом уровне социализации, соответствии социализационной норме, фиксируемом по внешним признакам (успеваемость, стипендия) и внутренним составляющим (самооценка, мотивация, отношение к высшему образованию, ценности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иванова, И. Г. (2007) Ценностные ориентации молодежи в эпоху реформирования системы образования // Материалы 4-й городской национально-правовой конференции. Воронеж. С. 117.

Ильинский, И. М., Луков, В. А. (2005) Московский вуз глазами студентов: По материалам опроса студентов государственных и негосударственных вузов Москвы. М. 64 с.

Ковалева, А. И. (1996) Социализация личности: норма и отклонение. М. 271 с.

Ковалева, А. И. (2003) Социальный статус молодежи // Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском социологическом конгрессе. «Российское общество и социология в XXI в.: социальные вызовы и альтернативы». М. С. 171.

Короткова, М. С. (2014а) Социальный статус студенчества в субъективном измерении: результаты эмпирического исследования // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 108-117.

Короткова, М. С. (2014b) «Дети» и «отцы»: достижение образовательного и профессионального статусов // Этносоциум и межнациональная культура. №10 (76). С. 53 -58.

Короткова, М. С. (2014с) Вторичная занятость как фактор оценки социального статуса студенчества // Известия высших учебных заведений «Социология. Экономика. Политика». № 4 (43). С. 105-110.

Луков, С. В., Гневашева, В. А. (2009) Динамичные оценки ценностных ориентаций студентов в системе ВПО за период 2001-2009 гг. по материалам мониторинга «Российский вуз глазами студентов». М. 24 с.

Мухаметзянова, Ф. Г., Насыбуллин, А. Р. (2015) Социально-психологические особенности субъектного имиджа будущего бакалавра в представлениях студентов вуза. Казань. 200 с.

Мнацаканян, М. О. (1999) Ценностные ориентации // Учебный социологический словарь / под общ. ред. С. А. Кравченко. М. С.312.

Рогов, М. Г. (1998) Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. Казань. 155 с.

Шереги, Ф. Э., Арефьев, А. Л., Ключарев, Г. А., Тюрина, И. О. (2015) Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций РФ. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М. 270 с.

Короткова Марина Сергеевна — кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социологии, директор Центра содействия трудоустройству выпускников Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-36. Эл. адрес: marina.s.korotkova@gmail.com

Студенческое самоуправление как институт гражданской социализации молодежи

С. М. Павлова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

В условиях трансформации российского социума под воздействием внутренних и внешних факторов особое значение с точки зрения сохранения общественной стабильности и воспроизводства человеческого капитала имеет гражданская социализация молодежи. Значимым институтом гражданской социализации молодежи является студенческое самоуправление.

Ключевые слова: молодежь; гражданская социализация; студенческое самоуправление; социальный институт, гражданственность; мировоззрение; поведенческие установки

Тема гражданского и патриотического воспитания молодежи всегда была одной из актуальных не только для ученых, занимающихся исследованиями социальных процессов, но и для государственных деятелей, поскольку напрямую связана с вопросами государственной безопасности и развития общества.

Так, например, в Основах государственной молодежной политики до 2025 г. (2014 г.), Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 г. (2015 г.), государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (2015 г.) и других стратегических документах содержится важный тезис о необходимости развития гражданской активности молодежи, сопровождающейся формированием целостного мировоззрения, российской цивилизационной идентичности, любви к большой и малой Родине, «основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, для увеличения знаний и повышения способности ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности и т. д.» (Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 года, 2015). Такое повышенное внимание в стратегических документах к молодежи обусловлено, прежде всего, многообразием ее ролей и функций в жизни общества.

Очевидно, что качество выполнения молодежью своих функций (например, воспроизводственной, трансляционной и инновационной (Чупров, 1994, 2011)) и ролей может быть обеспечена только путем успешной социализации — т. е. через постоянную передачу обществом при одновременном усвоении индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющих индивиду функционировать в данном обществе (Ковалева, 2004: 139).

В настоящей статье речь пойдет о гражданской социализации молодежи, под которой в общем смысле понимается особый многоаспектный и многофакторный процесс, результатом которого является не только высокий уровень профессиональной, правовой и политической культуры, но и сформированное гражданское самосознание и активная гражданская позиция (Кузнецов, 2015: 254).

Одним из институтов гражданской социализации является студенческое самоуправление. История развития студенческого самоуправления в нашей стране уходит глубоко в века и берет свое начало в XVIII в. — с момента образования Московского университета. Каждый этап развития самоуправления (дореволюционный, советский и постсоветский) имеет свои особенности, положительные и отрицательные стороны, однако, стоит отметить, что каждый предыдущий этап, так или иначе, влиял на каждый последующий.

Сегодня под студенческим самоуправлением (далее — ССУ) чаще всего понимается самостоятельная, независимая (автономная), инициативная и проводимая под свою ответственность специфическая управленческая деятельность студенчества, целью которой является решение различных вопросов сво-

ей жизнедеятельности (Павлова, 2016: 43-44). В то же время существуют определения ССУ как части воспитательной работы (Пьянкова, 2013: 28) или формы молодежной политики.

Важной особенностью студенческого самоуправления как социального института является его двойственное положение. С одной стороны, оно может восприниматься как институт гражданского общества, формирующий определенные социальные установки молодежи. Данный институт влияет на общий уровень гражданской активности молодежи. В самоуправление в различных его формах (советы, профкомы, клубы и т. д.) сегодня вовлечена значительная часть активной студенческой молодежи, деятельность которой влияет напрямую или опосредованно на остальную часть молодежи страны). Так, по данным Российского союза молодежи по состоянию на 2016 г. органы студенческого самоуправления (советы студентов) созданы в 80% профессиональных образовательных организаций РФ (Студенческое самоуправление, Электр. ресурс). Мониторинг органов студенческого самоуправления, проведенный Федеральным агентством по делам молодежи, показал, что количество органов студенческого самоуправления составляет более 3000, а общее количество участников насчитывает свыше 400 тыс. задействованных студентов (Студенческое самоуправление, Электр. ресурс). С другой стороны, студенческое самоуправление невозможно назвать сильным и полноценным институтом, поскольку оно развивается в условиях низкой гражданской активности в стране. ССУ характеризуется преимущественной ориентацией на решение локальных внутривузовских проблем, включенностью в официальные структуры управления учебным заведением, наличием советских традиций «активистского патернализма» и т. д., а значит, не может полноценно функционировать и выполнять функции гражданской социализации.

Однако в случае, если содержание деятельности студенческих объединений характеризуется подлинной самостоятельностью, инициативностью, ответственностью, установлением партнерских взаимоотношений с администрацией вуза и т. д., т. е. характеристиками, присущими институтам гражданского общества, то функция гражданской социализации может быть реализована достаточно эффективно.

В авторском социологическом исследовании, посвященном изучению взаимосвязи между участием в деятельности студенческого самоуправления и развитием гражданской культуры у молодых людей (2015 г., выборка стратифицированная, включает представителей молодежи, имеющих опыт участия в органах студенческого самоуправления, и молодых людей, не имеющих такого опыта; n=502) эмпирически было доказано, что участие в ССУ способствует развитию ряда мировоззренческих и поведенческих установок молодежи, влияющих на общий уровень гражданской культуры.

Выявлено, что молодые люди, имеющие опыт участия в органах студенческого самоуправления, чаще демонстрируют готовность жертвовать личными интересами ради общественных. Так, при ответе на данный вопрос 83,5% «активистов» и 73,1% лиц, не имеющих опыта участия в ССУ, заявили о готовности жертвовать своими интересами, из них выразили однозначную готовность

44,4% и 21,9% соответственно, а в «экстремальной ситуации» – 39,1% и 51,1%. Интересно, что лица, занимающие, либо занимавшие официальные должности в системе ССУ, на вербальном уровне демонстрируют несколько большую склонность к проявлению альтруизма и самопожертвованию, чем рядовые активисты: 89,5% из них ответили, что готовы поступиться своими интересами ради общественных.

Зафиксировано, что лица, имеющие опыт участия в студенческом самоуправлении более склонны верить в то, что могут изменить жизнь страны к лучшему (дали положительный ответ 78,4% «активистов» и 55,6% лиц, не имеющих такого опыта).

Активисты чаще ассоциируют понятие гражданина с самостоятельностью и инициативностью, а также с феноменом национального сознания, тогда, как молодежь, не имеющая такого опыта, чаще связывает данное понятие с «подданнической» ориентацией (уважением к власти и др.). Кроме того, установлена связь между участием в студенческом самоуправлении и более высоким уровнем институционального доверия.

Прослеживается взаимосвязь между опытом участия в студенческом самоуправлении и социально-политической активностью респондентов, что, прежде всего, отражается на уровне электоральной активности молодых людей и на их участии в массовых акциях. В частности, установлено, что доля участвующих в митингах и демонстрациях больше среди «активистов» (66,2% против 41,1%). Зафиксирован определенный разрыв при ответах на вопрос об участии в выборах в органы местного самоуправления (положительный ответ дали 70,9% «активистов» и 49,5% молодых людей, не имеющих опыта работы в системе ССУ). Эмпирическим путем доказано, что уровень гражданской активности молодежи в целом сохраняется и после окончания вуза: у бывших студенческих активистов основные показатели, характеризующие этот уровень, почти не меняются. Например, такой показатель как «электоральная активность» у лиц, имеющих в прошлом опыт участия в студенческом самоуправлении равен 75,8%, что немного превосходит показатель по всей подвыборке «активистов» (70,9%).

В то же время, там, где речь идет о наиболее «продвинутых» формах гражданского участия, связанных с включением молодых людей в формализованные структуры гражданского общества, уровень активности лиц, имеющих опыт участия в ССУ значительно выше. Например, лишь 18,8% респондентов, имеющих опыт работы в студенческом самоуправлении и лишь 7% респондентов, не имеющих такого опыта, являются членами какой-либо партии или участником какого-либо общественного движения за пределами вуза. Как можно заметить, абсолютные показатели ответов на вышеуказанный вопрос в обеих группах говорят, скорее, о гражданской пассивности молодежи в целом. Это косвенно свидетельствует о некоторой ограниченности реальных социализирующих функций студенческого самоуправления.

Экспертный опрос преподавателей столичных и провинциальных российских вузов (г. Москва, г. Пенза) и специалистов в области молодежной политики, проведенный в марте-апреле 2016 г. (количество экспертов — 30), посвя-

щенный анализу состояния современного студенческого самоуправления, выявил, что на данном этапе развития институт самоуправления имеет особенности и проблемы.

С точки зрения выполнения функции гражданской социализации, ряд проблем во многом обусловлен неверной трактовкой данного феномена или намеренным смещением этой трактовки в сторону «обеспечивающего механизма реализации воспитательной работы вузы или молодежной политики» вместо акцентирования внимания на механизмах развития студенческой самостоятельности, инициативности и приобретения самостоятельного опыта. При этом, в российском законодательстве отсутствует четкая правовая дефиниция студенческого самоуправления.

Главная проблема, которая встает при изучении студенческого самоуправления, — это проблема самостоятельности. В свое время, академик В. Т. Лисовский выделял в методологии студенческого самоуправления три этапа: первый — педагогическое управление, второй — соуправление, и, наконец, третий — самоуправление (Лисовский, 1982). До сих пор на научных конференциях, форумах активно муссируется идея о неготовности молодежи к истинной самостоятельности.

По нашему мнению, такой подход, возможно, и подходит к ученическому самоуправлению, но не соответствует особенностям процесса гражданской социализации в студенческом возрасте: здесь педагогическое управление должно не переходить в реальное самоуправление, а идти параллельно с ним с самого начала.

Отсутствие достаточной самостоятельности у органов студенческого самоуправления проявляется в том, что вышеуказанные органы на практике обязательно должны нормативно закреплять свой статус в уставных документах образовательной организации, и их нормативное регулирование не может обойтись без решения ученого совета (ректората) образовательной организации высшего образования, и при этом только орган самоуправления с юридически закрепленным статусом может быть представителем интересов студентов данной образовательной организации. Это является, с одной стороны, определенным ограничителем самостоятельности данных органов, хотя, с другой стороны, является и элементом легитимизации.



Рисунок 1. Значимость основных факторов, препятствующих росту гражданской активности современной российской молодежи (экспертный опрос, max=10 баллов)

Еще одной значимой проблемой в области самоуправления является отсутствие пространства для реализации творческой, познавательной активности определенной части студенчества. Отсутствие пространства, в свою очередь, влияет на недостаточно высокий уровень общественно-политической активности. Так, большинство экспертов, принявших участие в нашем исследовании, отметили, что основными причинами недостаточной гражданской активности российской молодежи является отсутствие реальных социальных лифтов для активистов, недостаток реальных активистов среди молодежи, имеющих опыт общественной деятельности и чрезмерный административный прессинг в отношении общественных активистов (см. рисунок 1).

Подводя итоги, можно отметить, что сегодня существует ряд ограничений, препятствующих эффективному функционированию студенческого самоуправления как института гражданской социализации. В теоретическом плане — это акцент на реализацию тех задач, которые предполагают административный контроль над студенческими организациями и административную ответственность за создание и функционирование системы студенческого самоуправления.

На уровне общественной практики указанный перекося проявляется в попытках имитировать студенческую активность, создав в вузах те органы самоуправления, структура и функции которых, с одной стороны, не соответствуют уровню реальной студенческой активности, а с другой стороны, фактически находятся под чрезмерным административным контролем.

Для решения указанной проблемы, по нашему мнению, на государственном уровне необходимо закрепить многообразие форм и организаций студенческого самоуправления (например, поправкой в современном Федеральном законе об образовании, в котором на данный момент содержится ограниченное количество форм самоуправления) при одновременном введении четких харак-

теристик данной деятельности, описания ее отличия от форм воспитательной работы в вузе и от форм молодежной политики.

Стоит обратить внимание на необходимость актуализации методических рекомендации, когда-то разработанных Министерством образования и науки Российской Федерации, с целью приведения организационно-методических основ самоуправления в соответствие с требованиями современного мира и современного уровня развития студенческой самостоятельности.

Разумеется, должны развиваться (в том числе — и на межвузовском уровне) самоуправленческие студенческие организации, которые действуют вне системы управления и вне системы воспитательной работы вузов, например, студенческие клубы, кружки и т. д.

Кроме того, важной проблемой остается также отсутствие отработанных механизмов, выполняющих функции социального лифта для лидеров студенческого самоуправления, что приводит к снижению возможности реального участия молодежи в общественной жизни государства. Ориентир на создание социальных лифтов для активной, талантливой и деятельной молодежи, имеющей опыт участия в студенческом самоуправлении и общественной деятельности, сегодня должен стать одним из приоритетов государственной молодежной политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иконникова, С. Н., Лисовский В. Т. (1982) На пороге гражданской зрелости: об активной жизненной позиции современного молодого человека. Л.: Лениздат. 175 с.

Ковалева, А. И. (2004) Социализация // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 139–143.

Кузнецов, Д. О. (2015) Гражданская социализация современной российской молодежи: факторы и риски // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. №1 (46). С. 253-257.

Павлова, С. М. (2016) К вопросу о сущности и социальных функциях института студенческого самоуправления // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. Т. 16, вып. 1. С. 42-44.

Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 (ред. от 13.10.2017) «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 — 2020 годы»» [Электронный ресурс] // СПС «Консультант». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/ (дата обращения: 30.11.2017).

Пьянкова, Л. А. (2013) Студенческое самоуправление как фактор адаптации к обучению в вузе // Ярослав. пед. вестн. № 4. Т. II. (Психолого-педагогические науки). С. 28-32.

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики до 2025 года» [Электронный ресурс] // СПС «Консультант». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/ (дата обращения: 30.11.2017).

Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // СПС «Консультант». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 30.11.2017).

Студенческое самоуправление [Электронный ресурс] // Федеральное агентство по делам молодежи. URL: <https://fadm.gov.ru/activity/scope/14/details> (дата обращения: 30.11.2017).

Чупров, В.И. (1994) Теоретические и прикладные проблемы социального развития молодежи : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М. 59 с.

Чупров, В.И. (2009) Социология молодежи // Социология молодежи: Энциклопедический словарь. М. : Academia. С. 461-466.

Чупров, В. И. (2011) Социология молодежи: учебник / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. М. : Норма: ИНФРА-М. 336 с.

Павлова Светлана Михайловна — ведущий специалист управления информатизации Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Тел.: +7 (925) 458-04-55. Эл. адрес: smpavlova2013@gmail.com

Личностные качества студенческой молодежи

Н. А. Перинская

Московский гуманитарный университет

По результатам эмпирического исследования представлен анализ личностных качеств, значимых для студенческой молодежи. Полученные данные свидетельствуют о связи поколений, стремлении значительной части молодых людей быть похожими на своих родителей и других людей, обладающих высокими моральными качествами

Ключевые слова: личностные качества; студенческая молодежь; родители; дети; связь поколений

Формирование индивида как личности происходит с рождения в течение всей жизни в постоянной его связи с окружающим миром. В нем он осваивает социальность, развивает самосознание, осознает себя как индивидуальность. Личность молодого человека складывается как относительно устойчивая совокупность социально значимых черт, которые освоены на первичной стадии социализации (семья, школа, круг сверстников). Индивид не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки и ориентации. Момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но предполагает активность индивида в применении такого преобразовательного опыта, т. е. в известной «отдаче», когда результатом его является не просто «прибавка» к уже существующему социальному

опыту, но его воспроизводство, т. е. продвижение его на новую ступень (Ковалева, 2006, 2017).

В Московском гуманитарном университете много лет проводится мониторинговое исследование студенческой молодежи (руководители А. И. Ковалева, В. А. Луков). В исследовании 2017 г. продолжен анализ ценностных ориентаций студентов университета в аспекте оценки ими личностных качеств современной российской молодежи, а также личностных качеств, которые они считают необходимыми приобрести в своей жизни. Результаты исследования о личностных характеристиках студентов принимаются во внимание при организации воспитательной работы в университете.

Кафедра социологии МосГУ, которая принимает участие в этом мониторинге, предвзяв опрос 2017 г., провела пилотажное исследование с целью уточнения индикаторов, используемых в инструментарии. В ходе пилотажного опроса студентам трех вузов (Московский государственный университет им. Ломоносова, Московский гуманитарный университет и Поволжский государственный университет сервиса) была предложена анкета, содержащая открытые вопросы о личностных качествах. В ходе ручной обработки ответов на открытые вопросы было выписано более сотни оригинальных вариантов ответов. К анализу ответов были привлечены студенты, обучающиеся по направлению «Социология». Это оказалось важным для проведения анализа вариантов ответов, так как респонденты использовали свою терминологию для обозначения социальных качеств молодежи, более понятную сверстникам. Варианты типичных ответов на вопрос «Какие личностные качества наиболее характерны для российской молодежи?» удалось представить в виде шкалы с 21 вариантом ответа (добродота, безответственность, целеустремленность, оптимизм, наивность, лень, агрессивность, самостоятельность, совестьливость, ответственность, инициативность, равнодушие, патриотизм, открытость, честность, эгоизм, коммуникабельность, цинизм, рационализм, жадность, предприимчивость).

Как и в предыдущие годы, ответы опрошенных студентов свидетельствуют о связи поколений, стремлении значительной части молодых людей быть похожими на своих родителей и других людей, обладающих высокими моральными качествами (Ковалева, 2000, Селиверстова, 2012). Очевидна связь ценимых студентами качеств с устойчивыми морально-нравственными императивами, характерными для России (Перинская, 2015). Чаще всего среди таких качеств, студенты называют *честность* (45,3%), *доброжелательность* (28,05%), *ответственность* (20,9%), несколько меньше отмечают такие качества, как *коммуникабельность*, *целеустремленность*, *открытость*. Среди непопулярных: порядочность, трудолюбие, добросовестьность. Подобное мнение большинство студентов продемонстрировало и в оценке других людей, включая и родителей, а также в проектируемой воспитательной программе для своих детей.

Среди качеств, которые студенты хотели бы перенять от своих родителей, чаще всего называются: *целеустремленность*, *трудолюбие*, *добродота*, *ответственность*.

Оценивая свое поколение, студенты отмечают следующие значимые качества, которые хотели бы воспитать в своих детях: *доброжелательность*, *чест-*

ность, ответственность. При этом те качества, которые студенты ценят в других людях, они хотели бы воспитать и в своих детях (Таблица 1).

Таблица 1. Оценка студентами личностных качеств, которые они хотели бы воспитать в своих детях

Какие качества Вы хотели бы воспитать в Ваших детях?	Ваш пол:					
	мужской		женский		Всего	
	абс	%	абс	%	абс	%
доброжелательность	29	17.9%	160	38.2%	189	32.5%
честность	45	27.8%	128	30.5%	173	29.8%
ответственность	26	16.0%	102	24.3%	128	22.0%
целеустремленность	26	16.0%	93	22.2%	119	20.5%
трудолюбие	20	12.3%	71	16.9%	91	15.7%
самостоятельность	12	7.4%	46	11.0%	58	10.0%
коммуникабельность	10	6.2%	44	10.5%	54	9.3%
самоуважение	7	4.3%	41	9.8%	48	8.3%
уверенность	5	3.1%	28	6.7%	33	5.7%
отзывчивость	6	3.7%	25	6.0%	31	5.3%
порядочность	8	4.9%	22	5.3%	30	5.2%
искренность	1	0.6%	24	5.7%	25	4.3%
вежливость	3	1.9%	21	5.0%	24	4.1%
открытость	3	1.9%	21	5.0%	24	4.1%

Обращает на себя внимание то, что эти позиции студентов совершенно противоположны тем, которые они отмечают как оценки своего поколения (данные представлены в таблице 2). Эти оценки, преимущественно негативные с точки зрения принятых в российском обществе социальных ценностей (*лень, эгоизм, безответственность, равнодушие, агрессивность*). Личностные качества, которые молодые люди ценят в своих родителях, по их мнению, редко встречаются или вообще не характерны российской молодежи.

Таблица 2. Оценка студентами личностных качеств, присущих российской молодежи

Какие, по Вашему мнению, личностные качества наиболее характерны для российской молодежи?	Факультет													
	ЭиУ		ПпиС		Ржид		МоиТ		Ю		КиИ		Всего	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Лень	112	63,3	46	59,0	70	59,8	65	55,1	76	65,5	46	59,0	415	60,7
Эгоизм	68	38,4	40	51,3	46	39,3	41	34,7	51	44,0	29	37,2	275	40,2
Безответственность	72	40,7	33	42,3	38	32,5	40	33,9	54	46,6	34	43,6	271	39,6

Равнодушие	64	36,2	32	41,0	39	33,3	48	40,7	56	48,3	31	39,7	270	39,5
Агрессивность	61	34,5	30	38,5	37	31,6	36	30,5	44	37,9	23	29,5	231	33,8
Коммуникабельность	43	24,3	26	33,3	40	34,2	40	33,9	26	22,4	22	28,2	197	28,8
Цинизм	39	22,0	27	34,6	29	24,8	28	23,7	39	33,6	20	25,6	182	26,6
Оптимизм	44	24,9	24	30,8	29	24,8	37	31,4	21	18,1	22	28,2	177	25,9
Самостоятельность	51	28,8	16	20,5	23	19,7	27	22,9	27	23,3	20	25,6	164	24,0
Наивность	39	22,0	17	21,8	30	25,6	32	27,1	20	17,2	16	20,5	154	22,5
Открытость	21	11,9	11	14,1	31	26,5	27	22,9	18	15,5	13	16,7	121	17,7
Целеустремленность	33	18,6	14	17,9	24	20,5	19	16,1	16	13,8	13	16,7	119	17,4
Предприимчивость	21	11,9	13	16,7	22	18,8	24	20,3	6	5,2	14	17,9	100	14,6
Доброта	27	15,3	13	16,7	12	10,3	15	12,7	13	11,2	12	15,4	92	13,5
Жадность	22	12,4	12	15,4	11	9,4	14	11,9	16	13,8	14	17,9	89	13,0
Патриотизм	26	14,7	15	19,2	11	9,4	9	7,6	14	12,1	8	10,3	83	12,1
Инициативность	13	7,3	9	11,5	15	12,8	17	14,4	12	10,3	12	15,4	78	11,4
Рационализм	13	7,3	10	12,8	10	8,5	10	8,5	4	3,4	7	9,0	54	7,9
Честность	13	7,3	4	5,1	9	7,7	13	11,0	8	6,9	2	2,6	49	7,2
Ответственность	8	4,5	4	5,1	4	3,4	8	6,8	5	4,3	6	7,7	35	5,1
Совестливость	3	1,7	-	-	3	2,6	3	2,5	1	0,9	3	3,8	13	1,9
Другое	4	2,3	2	2,6	4	3,4	2	1,7	2	1,7	3	3,8	17	2,5
затрудняюсь ответить	3	1,7	-	-	3	2,6	2	1,7	2	1,7	3	3,8	13	1,9
лицемерие	-	-	-	-	1	0,9	-	-	-	-	-	-	1	0,1
глупость	1	0,6	1	1,3	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,3
инфантильность	-	-	1	1,3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,1
невежество	-	-	1	1,3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,1

Приведем в пример еще несколько суждений студентов, обсуждавших результаты данного опроса. Эти суждения подтверждают критичное отношение студентов к своему поколению, его социальным качествам. *Мария Р.:* «Наша молодежь очень ленивая, агрессивная. Большинство не хотят работать и «висят» на шее у родителей. Им нравится, чтобы кто-то работал и приносил им деньги. Подростки не любят школу, им это не интересно. Молодежь эгоистична в том, что у них нет желания кому-то помочь. Они очень редко уступают место в транспорте, им даже не жалко пожилых женщин и беременных. Молодые очень любят разговаривать плохими словами. Но мне кажется, что есть все-таки хорошие люди».

Дмитрий Н.: «По моему мнению, современная молодежь в большей степени ленива и эгоистична, отличается, наглостью, безразличием, безответственностью, агрессивностью. Но она разная. У молодежи есть и позитивные качества: независимость и самостоятельность, рискованность, активность, смелость».

Татьяна П.: «Я не могу сказать, что молодежь ленива и эгоистична потому, что общество очень многогранно, а есть люди более активные и более пассивные. Я нахожусь в обществе людей более пассивных, не могу сказать, что они эгоистичны. Люди все время развиваются, и, возможно в будущем молодежь будет показывать другие качества».

Ирина В.: «В нашем обществе молодежь существует и эгоистичная, и грубая, ленивая, но в тоже время и добрая, понимающая, активная. В каждом обществе есть, так называемые «плохие» и «хорошие» и во все времена это было и будет существовать. Считаю, что добрых и понимающих людей все-таки больше, т. к. их я встречаю чаще, чем ленивых и грубых. Общество постоянно изменяется, изменяются и сами люди, изменяется структура общества и возникает новое взаимодействие. Для каждого времени характерно свое общество и своя молодежь».

Критическая оценка своего поколения молодежью отражает сложный процесс ее становления в переходный период от первичной к вторичной стадии социализации, сбой социализационного процесса, неясность личностных и общественных идеалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ковалева, А. И. (2000) Социализационные условия идентификации // Социологический сборник. Вып. 7. М.: «Социум». С. 3-7.

Ковалева, А. И. (2006) Личность молодого человека // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 221-222.

Ковалева, А. И. (2017) Проблемы социализации личности студента в вузе // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 48-62.

Перинская, Н. А. (2015) Студенты и «свободные деньги» [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. № 4. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/53/53> DOI: :10.17805/trudy.2015.4.9

Селиверстова, Н. А. (2012) Культурное воспроизводство: вопросы методологии и методики исследования / Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 59-63.

Перинская Наталья Алексеевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: ptv@front.ru

Высшее образование как фактор формирования социальных установок (на примере готовности населения европейских стран к приему мигрантов)

В. А. Прохода

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова;
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации*

Анализируются результаты межстранового социологического исследования. Выявлено наличие статистически значимой корреляционной связи между наличием высшего образования и готовностью населения европейских стран

к приему мигрантов. Констатируется, что в России фиксируется самая слабая корреляция среди всех стран-участниц проекта.

Ключевые слова: мигранты; высшее образование; иммигранты; готовность к приему мигрантов; отношение к мигрантам

Целью настоящей работы является выявление характера связи между высшим образованием и готовностью жителей европейских стран к приему мигрантов. В публикации анализируются некоторые результаты седьмой волны межстранового социологического исследования «Европейское Социальное Исследование» (European Social Survey, ESS)», проведенного в 2014 г. ESS — проект, в рамках которого с 2002 г. проводится многолетнее сравнительное изучение установок, взглядов, ценностей и поведения населения европейских стран (Россия участвует в «ESS» с 2006 г.). В 2014 г. опрос проводился в 22 странах среди населения в возрасте 15 лет и старше. В каждой стране было опрошено от 1224 (Словения) до 3045 респондентов (Германия) по национальной репрезентативной выборке. Отметим, что Израиль географически расположен в Азии, однако в значительной степени интегрирован в европейское культурное пространство. Обработка база включала в себя данные по 21 стране (международная база данных edition 2.0) и России (российская версия 2). В России опрос проводился Институтом сравнительных социальных исследований (ЦЕССИ). Общее число опрошенных — 2445 чел. На международном уровне общее управление проектом осуществляли: The Centre for Comparative Social Surveys, City University London, UK; Scientific Advisory Board.

В современной научной литературе ощущается определенный дефицит исследований, базирующихся на результатах социологических опросов, посвященных рассмотрению связи высшего образования и социальных установок по отношению мигрантам. Зарубежные авторы в большей степени акцентируют внимание на влияние экономических и культурных факторов. Данные отечественных эмпирических исследований противоречивы. Одни из них показывают, что россияне с высшим образованием чаще констатируют наличие отрицательных сторон миграции (Об отношении к ..., 2014: Электр. ресурс). Результаты других исследований свидетельствуют, что менее образованные россияне относятся к приезжим хуже, чем более образованные люди (Бессудов, 2010: Электр. ресурс).

Важность образования в контексте формирования социальных установок постулируется на уровне официальных европейских документов. Отмечается, что в сложной социально-политической среде, где полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию лишь образование может помочь успешно справиться с этой задачей (Меморандум непрерывного ..., 2001: Электр. ресурс). В России в условиях реформирования высшего образования, состоявшегося перехода к компетентностному подходу, формированию социальных установок и ценностных ориентаций уделяется пристальное внимание. Последнее находит отражение в официальных документах, регламентирующих совокупность обязательных требо-

ваний к высшему образованию. Согласно ФГОС ВО в числе, например, общекультурных компетенций декларируются: способность уважительно и бережно относиться к культурным традициям; толерантность в восприятии социальных и культурных различий (Галимуллина, Коршунова, 2015: Электр. ресурс).

Ведущим российским вузам по закону разрешена разработка и реализация собственных образовательных стандартов. Согласно образовательному стандарту, самостоятельно устанавливаемому МГУ имени М. В. Ломоносова, обучение в вузе направлено на подготовку работника высокой квалификации, который «... в своем поведении руководствуется нравственными и этическими нормами, основанными на толерантности, стремлении к сотрудничеству, укреплении взаимопонимания между представителями различных социальных групп, мировоззренческих позиций, национальных культур» (Образовательный стандарт ... , 2011: Электр. ресурс; 5). Выпускник завершивший подготовку должен демонстрировать «... способность практиковать толерантное отношение к расовым, национальным, религиозным различиям людей» (Образовательный стандарт ... , 2011: Электр. ресурс; 7).

Для выявления готовности россиян к приему мигрантов респондентам задавались следующие вопросы: 1. «Следует ли позволить людям той же расы или национальности, что и большинство населения страны, переезжать жить в нашу страну?»; 2. «А как насчет людей, которые по национальности или расовой принадлежности отличаются от большинства населения страны?»; 3. «А если говорить о людях из более бедных стран за пределами Европы?». В каждом вопросе предлагались четыре содержательных варианта ответа от «1» — «следует позволить многим таким людям переезжать жить в страну» до «4» — «никому не разрешать». По результатам проведенного факторного анализа (ис-

пользован метод главных компонент, процент объясненной дисперсии — 77,5%, КМО = 0,69), выяснилось, что три вопроса группируются в один фактор, значение которого характеризует готовность населения к приему мигрантов. Далее, страны — участницы проекта были ранжированы в порядке возрастания их среднего значения по полученному фактору. Чем меньше ранг страны, тем больше готовность населения к приему мигрантов.

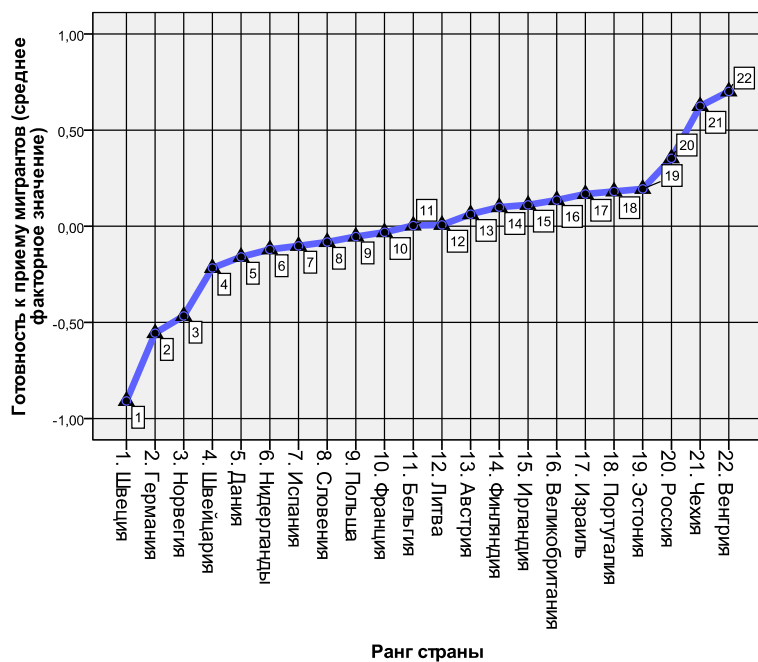


Рисунок 1. Готовность населения европейских стран к приему мигрантов (страны расположены в порядке возрастания среднего факторного значения)

В целом европейские страны оказались весьма дифференцированы по рассматриваемому показателю (см. рисунок 1).

На общем фоне высокой степенью готовности к приему мигрантов отличается население Швеции, Германии, Норвегии — стран, в течение длительного времени осуществлявших различные модели миграционной политики, в рамках как мультикультурного так и интеграционного подходов. Россия оказалась в конце рассматриваемого списка, занимая третье с конца — двадцатое в общем порядке место. Это позволяет сделать вывод о том, что россияне демонстрируют низкую степень готовности к приему мигрантов. В России мнение населения во многом определяется успехом процесса интеграции в социум, в том числе стремлением самих иммигрантов стать частью принимающего общества. В ближайшем окружении с Россией оказались Эстония, Португалия и Чехия. Замыкает список — Венгрия. Обращает на себя внимание, тот факт, что в конце импровизированного списка оказались страны Восточной Европы.

Далее была создана бинарная переменная, разделяющая всех респондентов на две категории. В первую оказались включены опрошенные, имеющие высшее образование. Применительно к России это респонденты, у которых имеется диплом бакалавра или магистра, законченное высшее образование по 5-6-летней системе, либо научная степень. Во вторую категорию были отнесены все остальные респонденты. Россия оказалась в числе лидирующих по охвату населения высшим образованием европейских стран. О наличии высшего образования заявили 29% россиян. Показатели, превышающие российские, фиксируются только в Эстонии (29,2% респондентов), Дании (33,6%) и Норвегии (34,1%). В число стран — аутсайдеров, где высшее образование имеет сравнительно низкий процент населения, попали Чехия (12,6% респондентов), Португалия (13,1%) и Австрия (14,9%).

Для выявления связи между наличием высшего образования и готовностью населения к приему мигрантов был проведен корреляционный анализ (ранговая корреляция, по Спирмену). Полученные результаты позволяют констатировать наличие статистически значимой корреляционной связи между рассматриваемыми характеристиками (см. рисунок 2). Иными словами, *высокообразованные европейцы демонстрируют большую готовность к приему мигрантов.*

Максимальные значения коэффициента корреляции фиксируются в Словении, Дании, Великобритании, Финляндии, Швейцарии. Очевидно, что существующие в этих странах системы высшего образования в целом успешно исполняют социальный заказ на формирование и поддержание в обществе, ценностей и компетенций, необходимых для межкультурного социального взаимодействия. Относительно слабая по европейским меркам корреляционная связь наблюдается в постсоциалистических государствах — Венгрии, Чехии, Литве, Эстонии, России. Отметим, что по сравнению с другими странами-участницами проекта ESS в России фиксируется *самая слабая* корреляционная зависимость.

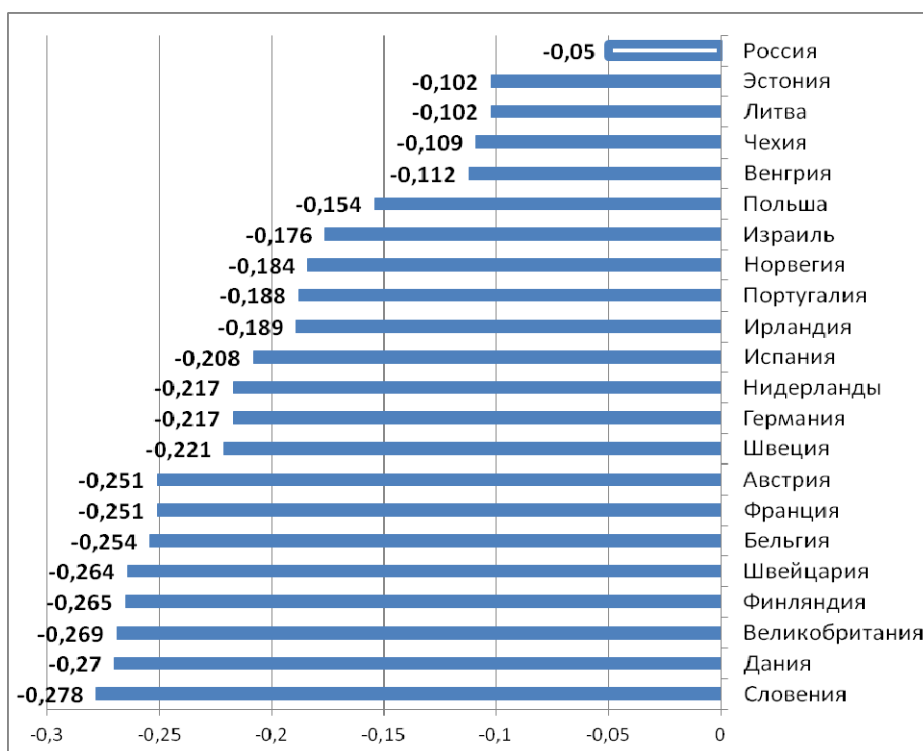


Рис. 2. Корреляционная зависимость между отношением населения европейских стран к мигрантам и наличием высшего образования (значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена)

Интересно, что по материалам все того же Европейского Социального Исследования 2014 г. во всех европейских странах-участницах проекта за исключением России, фиксируется статистически значимая прямая корреляционная связь между отношением респондентов к мигрантам и наличием высшего образования. Респонденты с высшим образованием везде, кроме России, отличаются более позитивными установками по отношению к мигрантам (Прохода, Курбанов, 2017). Акцентируем внимание, что в России складывается ситуация, когда значимая корреляционная связь между отношением к мигрантам и высшим образованием отсутствует, в то время как между высшим образованием и готовностью к приему мигрантов слабая зависимость все же фиксируется.

Готовность принимающего сообщества тесно связана с представлением респондентов о влиянии внешней миграции, как на культуру, так и на экономику страны (Прохода, 2017). Мигранты, прежде всего, восполняют недостаток неквалифицированной рабочей силы. Поэтому большинство россиян положительно относится к привлечению мигрантов в сферы (коммунальное хозяйство, сфера услуг), где приток трудовых ресурсов не усиливает конкуренцию и не приводит к ухудшению ситуации на рынке труда (Мигранты на ..., 2016: Электр. ресурс). Занимая малопрестижные рабочие места, мигранты не представляют существенной угрозы для респондентов с высоким уровнем образования. Возможно, именно этим обусловлено, что некоторая часть россиян с высшим образованием в целом, относясь к мигрантам негативно, все же демонстрирует готовность к их приему.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать наличие в европейских государствах значимой корреляции между готовностью населения к приему мигрантов и высшим образованием. На общеевропейском фоне в России фиксируется самая слабая корреляция. Это позволяет сделать вывод о том, что российская высшая школа сегодня не производит в достаточной степени социокультурные образцы поведения, способствующие формированию толерантного отношения к мигрантам. В заключение отметим, что в рамках настоящей публикации рассматриваются лишь отдельные аспекты затрагиваемой проблематики. Перспективным представляется выявление других факторов, влияющих на готовность сообщества к приему мигрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бессудов, А. (2010) Где мигрантов любят, а где — нет [Электронный ресурс] // URL: https://republic.ru/russia/gde_migrantov_lyubyat_a_gde_net-471618.xhtml (дата обращения: 27.10.2017).

Галимуллина, Н. М., Коршунова, О. Н. (2015) Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). №11 (55). С. 646-667.

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России, 2001. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 27.10.2017).

Мигранты на российском рынке труда: за и против [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 3072, 2016. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115643> (дата обращения: 27.10.2017).

Об отношении к мигрантам — внутренним и внешним [Электронный ресурс] // ФОМ. Еженедельный опрос «ФОМнибус» 31 мая — 1 июня 2014. URL: <http://fom.ru/Nastroeniya/11566> (дата обращения: 27.10.2017).

Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый МГУ имени М. В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Философия» [Электронный ресурс] // Образовательные стандарты МГУ. М., 2011. URL: http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/030100_filosofiya_1.pdf (дата обращения: 27.10.2017).

Прохода, В. А. (2017) Отношение к мигрантам населения европейских стран // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. № 2. С. 64–71.

Прохода, В. А., Курбанов, А. Р. (2017) Высшее образование в контексте формирования социальных установок (на примере отношения населения европейских стран к мигрантам) // Ценности и смыслы. № 4 (50). С. 8–19.

Прохода Владимир Анатольевич — кандидат социологических наук, доцент Департамента социологии Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; старший научный сотрудник кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел.: +7 (495) 939-20-08. Эл. адрес: prochoda@mail.ru

Воспитание как процесс формирования ценностных ориентаций молодежи

Л. О. Ромашова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются проблемы трансформации ценностных ориентаций молодежи как показателя социальных изменений. Также определяется воспитание как целенаправленное воздействие на развивающую личность с целью формирования у нее определяемых обществом жизненных ценностей и социальных качеств.

Ключевые слова: молодежь; рыночные отношения; ценностные ориентации; развитие личности; воспитание

Рыночные отношения в России выступили базой социальных изменений, вызвавших как положительные, так и отрицательные эффекты. Это расширение личных свобод, рост значимости человеческой личности, увеличение ответственности в определении своей судьбы и поступков, с одной стороны, с другой — появление потребительских настроений, обогащение одних и разорение других, стирание границ между специалистами разного уровня образования, размывание интеллигенции, выраженное ее уходом из сферы умственного труда, снижение уровня жизни, потеря социальных гарантий, усиление социальной напряженности.

Данные социальные трансформации и их отражение в человеческом сознании модифицируют систему личностных ценностей, мотиваций и оценок. Они демонстрируют высокую мобильность, падение нравственных идеалов, беспокойство в завтрашнем дне, настроение бесперспективности, отчуждение от профессионального труда, гипертрофированную индивидуализацию сознания, эгоизм. Меняются социальные отношения, а вместе с ними и мировоззрение, жизненные цели. Происходящая ломка ценностных ориентаций, приводит к социальной пассивности, приоритету материального благополучия перед духовным, отрицательным установкам по отношению к труду, что впоследствии влияет на асоциальное поведение, когда личность демонстрирует скрытые или явные тенденции к агрессии, эгоизму, наживу любым путем. Одновременно соединяются такие личностные и поведенческие особенности, как сила и пресмыкание, соперничество и партнерство, подавление и активизация, ориентация на конфликт или на компромисс.

Молодежь как продукт социальной среды совершает поступки, определяющиеся как внешними объективными условиями, так и личностными. При этом происходит переосмысление отражаемой действительности. И тут включается внутренняя смысловая отражательная деятельность, что составляет специфику психики человека. Наблюдающиеся определенные индивидуальные различия в содержании мотивации поведения объясняются не только вариациями конкретных социальных условий, но и уровнем сознания, эмоций, интеллекта человека, глубиной отражения действительности, которая складывается у человека на данной стадии его формирования. Личность черпает свои представления о желаемой позиции из реально существующих общественных отношений, из данного наличного «спроса» на индивидуальные способности,

предъявляемого обществом. Общество, формируя, утверждая, те или иные ценности, определяет желательное для него общее направление жизнедеятельности людей, ориентирует их действия и взаимодействия в определенном русле (Ковалева, 2007: 76).

Мотивы являются основой изменения личности, ее приоритетов, ценностей. К ним относятся осознание, глубокое понимание того, что необходимо совершенствоваться и что необходимо для этого сделать, осознание ошибок своего поведения, выявление и устранение причин их породивших, стремление повысить социальный статус в группе, иметь авторитет в коллективе, оценивать с позиций недостатков и достоинства, нравственно самореализовываться, повышать культуру общения, изменять свои личностные качества.

Мотивация личности развивается в системе ее отношений с обществом. Мотивы формирования отражают не только статус личности, но и моральные устои, традиции, нормы, установившиеся в обществе. Но и сама личность проявляет в обществе свое «я», потребности, ценности, установки и тем самым обогащает социальную среду. Отношения личности и общества образуют целостную глобальную социальную систему. Таким образом, индивидуальное своеобразие и избирательность стремлений, направленность ее мотивационных тенденций — все это продукт собственного представления и результат влияния окружения. При этом в отражаемую человеком действительность включается лишь та, которая находит отображение в практической деятельности, в сознании и в мотивации данного человека в конкретный период времени. Человек как личность формируется через совокупность всех тех реалий практических отношений, с которыми сталкивается в процессе жизнедеятельности. Чем шире его возможности, тем более развиты интеллектуальные, волевые, моральные и прочие качества, влияющие на саморегулирование поведения и соответственно постепенное повышение ответственности за поступки, за свою мотивационную направленность и свои качества. Чтобы изменить мотивацию личности необходимо создать такие условия, при которых будут развиваться навыки регуляции поведения, соответствующие определенным нормам и правилам данного общества.

Большинство молодежи с трудностями проходит путь социализации, проявляющейся в снижении активности, выборе тех или иных моделей поведения, а зачастую непродуктивных, что впоследствии приводит к негативному результату развития личности. В этой связи большое значение имеет своевременная профессиональная поддержка в социальной адаптации, в формировании смысловой сферы личности, ценностей, потребностей, выборе духовно-нравственных ориентаций, социально одобряемых действий, нейтрализации асоциальных ценностей и целей.

Саморазвитие личности включает единство ряда компонентов таких как *установочно-целевых, мотивационных, регулятивных, динамических, эмоциональных.*

Установочно-целевой компонент отражает следующие особенности личности: целеустремленность, волевой контроль, организованность, действенность. Жизненная стратегия связана с построением стратегических задач, планов на будущее.

Мотивационный компонент действует при наличии мотива и связан с побуждением, вызванным желанием проявить себя, намерением быть более самостоятельным. Жизненные цели являются интегральной внутренней основой мотивации поведения, которая более всего индивидуализирует процесс самоопределения (Явон, 2013: 121).

Регулятивный компонент определяется по активности личности, умением не полагаться на удачу, случай, а стремлением добиваться самому и не надеяться на обстоятельства.

Динамический компонент отражает силу и энергичность поведенческой активности.

Эмоциональный компонент проявляется в эмоциональном состоянии как беспокойство или успокоенность, тревоге или радости или тоске,

Набор этих компонентов необходим для анализа индивидуальных свойств формирования личности. Воздействуя на те, или иные компоненты можно точно влиять на развитие личности и ее ценностные ориентации.

Сформировавшаяся личность, как правило, рационально использует свой интеллектуальный, профессиональный потенциал и придерживается строгих жизненных планов.

Но в условиях нестабильных общественных норм, а также в результате метаний в выборе жизненных ориентиров и веры в будущее снижается устойчивость личности, что способствует возникновению проблем, связанных с его частной и профессиональной перспективой. Из-за отсутствия четких правил, принципов, императивов происходит зачастую растерянность в действиях, поступках личности. Кроме того, не разработан механизм формирования и способа воздействия на сознание и поведение личности. Соответственно и изменяется отношение к жизни, окружающим, образованию, труду. Появляется безразличие, социальная пассивность. В этой ситуации необходима система психологического, социального, профессионального сопровождения поддержки личности на жизненном пути. Важно отчетливо осознавать, что для самоуправления устойчивым развитием человека как гражданина и профессионала необходимы перемены акцентов в воспитании. Особенно это актуально для молодежи отличающейся особой жизненной активностью и формирующей свою систему ценностей.

Можно констатировать, что жизненные позиции и устремления молодого поколения существенно другие, под влиянием рыночных отношений. В ее сознании четко выражена мотивационная установка на результат любой ценой. В современном обществе идет процесс активного формирования новых идентичностей молодежи, который требует толерантного подхода для их понимания и укрепление воспитательных институтов на почве традиционных общечеловеческих ценностей. На крепкой социальной базе в лице здоровой, интеллектуально и духовно развитой, жизнеспособной молодежи возможно устойчивое развитие общества, выход страны на передовые рубежи социально экономического развития (Ситаров, 2017: 203).

В этой связи должна быть социально-воспитательная работа на каждом этапе жизни молодого поколения. Но сложность воспитательной работы по формированию мировоззрения, ценностей, образцов поведения, социальных

стандартов определяется коммерциализацией культурного процесса. Общество отходит от норм высокой культуры к унифицированным, усредненным образцам, которые находят одобрение среди молодежи.

Социально-воспитательная работа должна представлять собой систему, тесно вмонтированную и в учебную и в трудовую жизнь и проходить в целенаправленном управляемом режиме.

Прерогатива воспитания — закрепление в сознании общественной психологии, общественного интереса, принятых в обществе ценностных норм и правил (Усманов, 2015: 91). Воспитание как регулятивный процесс должен привести действия человека в соответствии с требованиями норм общества и способствовать созданию внутренних побудителей саморегуляции. Внутренняя регуляция не является механическим, спонтанным результатом социальных воздействий. Воспитательный механизм целенаправленно трансформирует воздействия в персональные феномены через определенные свойства личности, обогащая ее новыми детерминантами социокультурных характеристик. Происходит социализирующее воздействие среды на личность. Для молодежи особенно актуально организованное воспитательное воздействие, так как в современных рыночных условиях ей трудно определиться. Ценностные ориентации молодежи, созревая в рыночных условиях, под влиянием различных проблем могут совпадать с реальностью и быть действительными и нацеленными на успех, либо иллюзорными, фиктивными и сдерживать дальнейшее развитие. Если ценности направляют молодежь в сторону от реальных процессов функционирования социума, то общество может включить сознательно регулируемый управляемый механизм.

Выделим функции воспитательного процесса:

- Просветительская, вырабатывающая представления, убеждения;
- Мировоззренческая, формирующая мировоззрение, миропонимание, мировосприятие;
- Управленческая, включающая проектирование, организацию, регулирование и корректировку воспитательных воздействий.

Управление воспитанием включает следующие процессы:

- Создание системы нравственных убеждений, жизненных ценностей, через культуру, неформальные нормы, законодательство;
- Информационно-регулятивный процесс, образованный на основе информационных потоков, пропаганды, электронно-образовательных ресурсах, методической литературы;
- Образование единой образовательной среды, определяющей обучение и развитие личности;
- Познание себя в обществе, включающего становление личности, правильного выбора своего жизненного пути.

Результат воспитательной работы отражается в форме поведения личности. И прежде всего оно выражается в соотношении между требованиями и уважением и доверием к личности, между поступком и воздаянием, между гарантией свободы и повышением его ответственности, между обязанностями, правами и полномочиями, который образуют его социальный статус в обществе.

В результате воспитательного процесса появляются новые качества человека, накапливаются его знания, формируются умения, навыки, приобретается опыт, зарождаются личностные структуры и мировоззрение (Ситаров, 2016: 203). Воспитание обеспечивает ориентацию на общечеловеческие ценности, на гармонизацию отношений с социальной средой, а также способствует развитию социальной ответственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ковалева, А. И. (2007) Проблемы результативности социализации молодежи в изменяющемся обществе // Вестник Международной академии наук (русская секция). № 1. С. 73-77.

Ситаров, В. А. (2017) Ценностные трансформации современной студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 202-210.

Ситаров, В. А. (2016) Концепты воспитания: доступность понимания ключевого понятия и стереотипность его оценивания // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 32-39.

Усманов, Б. Ф. (2015) Аксиомы воспитания и социализационные контексты воспитывающей среды // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 87-98.

Явон, С. В. (2013) Жизненные цели и социальное самочувствие региональной молодежи: внутривозрастная специфика // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 120-127.

Ромашова Людмила Олеговна — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: LOR7@yandex.ru

Факторы профессиональной социализации выпускников социологических факультетов

Н. А. Селиверстова

Московский гуманитарный университет

Рассматриваются некоторые факторы профессиональной социализации выпускников социологических факультетов, представлен анализ вакансий социологов и востребованности выпускников направления «Социология» на российском рынке труда, представлений о профессиональной деятельности социологов и требований работодателей как факторов профессиональной социализации выпускников социологических факультетов.

Ключевые слова: образовательные стандарты; выпускники социологических факультетов; профессиональный стандарт социолога; рынок труда; вакансии социологов; работодатели

В России, как известно, социологов начали готовить с 1989 г. Первыми университетами, осуществившими реализацию образовательных программ по специ-

альности «социология» были Московский государственный университет и Ленинградский государственный университет.

По данным учебно-методического совета по социологии и социальной антропологии, к 2012 г. подготовкой социологов занималось уже более 140 вузов. На всех формах обучения социологических факультетов и отделений обучалось более 21,5 тыс. специалистов, бакалавров и магистров. Контингент студентов, осваивающих специальность или направление «Социология», с 2006 по 2012 гг. оставался довольно стабильным, изменяясь в промежутке от 20 до 21 тыс. человек (Зырянов, 2013). По некоторым косвенным свидетельствам, можно предположить, что есть некоторое незначительное уменьшение количества студентов-социологов.

Профессиональная социализация бакалавров и магистров начинается на этапе дотрудовой социализации в системе высшего образования. Под профессиональной социализацией понимается процесс освоения индивидом определенных профессиональных знаний, умений и навыков, усвоение профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества (Ковалева, Перинская, Электр. ресурс). Гибкость образовательных стандартов (ФГОС ВО или стандартов 3+) создает условия для реализации образовательных программ на базе функционирующих научных школ или разработок конкретных образовательных организаций. Однако, в реальности подвижные рамки ФГОС ВО по направлению «Социология» используются в значительной части вузов как возможность скорректировать образовательную программу под наличие кадров профессорско-преподавательского состава. Примерами последствий этого является обеспечение образовательных программ по направлению «Социология» по учебным планам, которые включают 38% иностранного языка (МГЛУ), или 23% общепрофессиональных дисциплин (САФУ), или 18% дисциплин по информатике и прикладной статистике (УрФУ) или 1% мировоззренческих дисциплин (Иркутский ГУ) (Зырянов, 2017: 229). Между тем, ФГОСом ВО по направлению «Социология» определены следующие виды профессиональной деятельности для бакалавров социологии: научно-исследовательская, проектная, организационно-управленческая, педагогическая и производственно-прикладная. Каждый вид деятельности подкрепляется перечнем профессиональных задач, которые должен решать выпускник социологического факультета. Нет смысла перечислять их в рамках данного выступления, тем более, что каждая образовательная организация выбирает вид/ы деятельности на который/е она ориентируется при подготовке бакалавров социологии. Обращение к исходному контуру факторов профессиональной социализации выпускников социологических факультетов в самом приблизительном варианте позволяет предположить разнообразие подготовки бакалавров по направлению «Социология». Но это лишь некоторые факторы профессиональной социализации студентов-социологов. Результаты профессиональной социализации студентов / выпускников социологов, как любого двустороннего процесса, в такой же мере зависят от их интереса, мотивации в освоении профессиональных знаний, умений, навыков. Неопределенность мотивации значительной части студентов-социологов, получение «образования вообще», т. е. способ аккумуляции неспецифического культурного капитала (Бикбов, Электр. ресурс)

препятствуют успешной профессиональной социализации в период обучения в вузе. Успешная профессиональная социализация студента-социолога в вузе также не является гарантией карьеры социолога. Молодежь в возрасте до 25 лет составляет 28% в группе безработных (Ромашова, 2016: 35). И все же какова ситуация на рынке труда для выпускников социологических факультетов в контексте «должно быть и есть»? До сегодняшнего дня профессиональный стандарт социолога не утвержден. В виде проекта существует профессиональный стандарт «Специалист по организации и проведению социологических и маркетинговых исследований». Данный стандарт должен составить базу для образовательных стандартов по направлению «Социология». Таким образом, «должно быть», некий ориентир для работодателей и соискателей должности, связанный с выполнением трудовых функций социолога, отсутствует. Как происходит процесс трудоустройства выпускников социологических факультетов? Какие возможности для их профессиональной социализации предлагает рынок труда? Обращение к анализу объявлений работодателей дало не только информацию о вакансиях, но в ситуации неопределенности трудовых функций социолога, дополнило картину представлениями работодателей относительно должности социолога. В период с 27.10.2017 по 07.11.2017 г. рассматривались объявления работодателей о вакансиях социологов, социологов-аналитиков на 4-х интернет-ресурсах: Яндекс-работа, HOTWORK, ТРУД.COM, Jooble. Повтор объявлений на нескольких сайтах — практика распространенная, поэтому в результате были подвергнуты анализу объявления, размещенные на сайте HOTWORK (179 единиц). Наибольшее количество объявлений (до 1850) было зафиксировано на сайте Jooble, на сайте HOTWORK от 157 до 179. География вакансий социологов, на первый взгляд, широка. Наибольшее количество вакансий, как и предполагалось, заявлено в Москве и Санкт-Петербурге, областных и краевых центрах. Заработная плата от 7800 руб. (Махачкала, ГКУ РД Республиканский центр социальной помощи семье и детям) до 85000 руб. (Москва, ВЦИОМ). Между нижней и верхней границей заработной платы социолога в России располагаются следующие суммы: 10000 руб., 18000 руб., 24000-25000 руб., 30000 руб., 50000 руб. (значительная часть объявлений не содержит информацию о заработной плате). Размер заработной платы коррелирует с содержанием объявления, должностными функциями социологов, социологов-аналитиков. Объявления ВЦИОМа (2 вакансии) полностью соотносятся с образовательными стандартами по направлению «Социология» квалификация (степень) «магистр», более того в этом случае соискатели с ученой степенью «приветствуются». Объявление о 3-х вакансиях «социолог» ГКУ РД Республиканского центра социальной помощи семье и детям также отнесем к знаковым. Приводим его полностью, как открывающее континуум представлений работодателей о профессии «социолог»: «Оказание услуг, которые входят в список гарантированных государством. Соблюдение графика посещений. Выявление граждан, нуждающихся в обслуживании и поддержке. Проведение анкетирования на предприятии среди сотрудников. Участие в оформлении документов служащих, нуждающихся в этом. Информирование работников об их обязанностях, правах и условиях оказания услуг. Соблюдение конфиденциальности в отношениях с

подопечными». В объявлении представлен перечень функциональных обязанностей социального работника и функция, которая в самых широких слоях населения ассоциируется с социологией: «проведение анкетирования на предприятии среди сотрудников». Единственно — объект исследования сужен до «сотрудников». Подобное представление о содержании профессиональной деятельности социолога довольно распространено в российском обществе. Около 30% объявлений содержат информацию о поиске «социолога / политолога / экономиста», «социолога / психолога», в функциональные обязанности которого включается аналитика, обработка больших массивов данных, в первом случае, и подготовка, проведение социологических исследований «с целью разработки и внедрения мероприятий, направленных на создание в организации наиболее благоприятных социально-психологических условий, способствующих повышению степени удовлетворения материальных и духовных потребностей работников и производительности их труда». Судя по объявлениям различных социальных центров, вакансии социологов есть во многих подобных организациях. И в некоторых случаях у работодателей нет никакого представления о функциональных обязанностях социолога. В объявлении ГБУ «Реабилитационный центр ДИСТ» (Г. Грозный) вместо должностных обязанностей значится «новое рабочее место» и соискателю достаточно иметь «среднее образование». С 1999 г. должность социолога была включена в примерное штатное расписание государственного (муниципального) учреждения "Комплексный Центр социального обслуживания населения" (Постановление Минтруда, Электрон.ресурс), т.е. рекомендована Министерством труда и социального развития РФ. Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 27 июля 1999 г. № 32 «Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения "Комплексный Центр социального обслуживания населения" утратило силу 23.03.2012 г. (Приказ Министерства здравоохранения и соцразвития № 251, Электр. ресурс). В настоящее время краевые и областные правительства в рекомендательной форме предлагают примерные штатные расписания центров социального обслуживания для различных категорий населения, в которых есть должность социолога. В должностные обязанности ему вменяется проведение социального мониторинга на территории обслуживания Центром; составления "социального паспорта" территории обслуживания Центром; проведения анализа и прогнозирования социальных процессов, выработки предложений по совершенствованию системы социальной защиты населения; изучение эффективности деятельности структурных подразделений Центра и внесения предложений по повышению ее качества; обобщения и внедрения передовых видов и форм социального обслуживания населения; разработки и распространения методических и информационных материалов по актуальным вопросам социальной защиты населения; решения вопросов повышения квалификации работников Центра; информирования населения, в том числе через средства массовой информации, о деятельности Центра. Перечисленные должностные функции в основном соотносятся с указанными функциями социолога в Едином квалификационном справочнике специалиста,

хотя сам справочник с 2016 г. отсылает к справочнику профстандартов, в котором профстандарт социолога отсутствует, как это уже подчеркивалось.

Результаты контент-анализа объявлений о вакансиях социологов по сферам занятости выглядят следующим образом: маркетинг и маркетинговые исследования — 67%; реклама — 15%; консультирование — 11%; научно-исследовательская деятельность — 2%; 5% — другое. Эти данные соотносятся с результатами исследования трудоустройства выпускников социологических факультетов, проведенного сотрудниками РГГУ (Набиулина, Солодников, Цыбикова, 2016: 83). Преобладание предложений вакансий для выпускников социологических факультетов в сфере маркетинга и маркетинговых услуг вполне логично, и обусловлено квалификацией выпускников социологических факультетов. Однако, данные предложения в дисбалансе с видами деятельности, к которым готовят социолога в вузе в соответствии с ФГОС ВО. Безусловно, необходим профессиональный стандарт «Научный работник» и дополнительные профессиональные стандарты, отражающие содержание деятельности социолога (Зырянов, Темнова, 2016). Проект профессионального стандарта «Специалист по организации и проведению социологических и маркетинговых исследований» не исчерпывают полноту содержания профессиональной деятельности социолога. С другой стороны, ФГОС ВО как фактор профессиональной социализации не идеален, требует отработки на практике. Необходима просветительская деятельность среди работодателей, так как часть из них имеет весьма приблизительное представление о содержании профессиональной деятельности социолога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бикбов, А.Т. Условия действительности социологического образования в России. Электр.ресурс // URL: <http://cerfsophi.narod.ru> (дата обращения: 02.04.2015).

Восканян, Э.С. (2015) Карьера социолога: проблемы трудоустройства // Известия Саратовского университета. Т. 15. № 2. С.29-34.

Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. [Электронный ресурс] // <http://classinform.ru/eksd/kvalifikacionnye-harakteristiki-dolzhnostei-abotnikov/obshcheotraslevye-zaniatykh-napredpriiatiiakh-vchrezhdenniiakh-i-organizatsiiakh/dolzhnosti-spetcialistov/sotciologobj138.html> (Дата обращения 19 октября 2017 г.).

Зырянов, В. В. (2013) О проблемах российского социологического образовательного пространства // Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании. URL: http://www.akvobr.ru/problemy_sociologicheskogo_obrazovatel'nogo_prostranstva.html (дата обращения: 20 октября 2017 г.).

Зырянов, В.В. (2017) Подготовка социологов в университетах России на основе ФГОС 3+ в ракурсе вариативности учебных планов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции в 2-х частях. М.: Изд-во РУДН. С. 225-230.

Зырянов, В. В., Темнова, Л. В. (2016) Виды профессиональной деятельности социолога в контексте применения профессиональных стандартов // Помо-

гающие профессии: научное обоснование и инновационные технологии / под. общ. ред. проф. З. Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ. С. 37-41.

Ковалева, А. И., Перинская, Н. А. Социализация профессиональная // Электронная энциклопедия Социология молодежи. URL: <http://soc-mol.ru/encyclopaedia/theories/209-socializaciya-professionalnaya.html> (Дата обращения 20 октября 2017 г.)

Набиулина, К. А., Солодников, В. В., Цыбикова, Д. Г. (2016) Выпускники социологических факультетов на рынке труда // Социологические исследования. № 8. С. 81-91.

Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 27 июля 1999 г. N 32 "Об утверждении Методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения "Комплексный Центр социального обслуживания населения". [Электр. ресурс] // URL: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-mintruda-rf-ot-27071999-n-32/> (Дата обращения 19 октября 2017 г.).

Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 251 от 23.03.2012 г. О признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства труда и социального развития. [Электр. ресурс] // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70058340/> (Дата обращения 19 октября 2017 г.).

Ромашова, Л. О. (2016) Специфика трудовой адаптации российской молодежи [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. № 5. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/335>. DOI: 10.17805/trudy.2016.5.4

ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03.01 Социология. [Электр. ресурс] // URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1506> (Дата обращения 15.10 2017).

Селиверстова Нина Анатольевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: nas0311@ya.ru

Социальное образование как институт социализации молодежи

М. Г. Солнышкина

Московский гуманитарный университет

Рассмотрены тенденции развития института социального образования, определяющие вектор социализации личности. Функция социализации молодежи институтом социального образования реализуется как на уровне формирования целостной картины мира, так и на ценностном уровне. Профессиональные ценности социальной работы, формируемые в системе социального образования, способствуют успешной социализации личности.

Ключевые слова: социальное образование; тенденции развития инсти-

туда социального образования; социализация личности; ценности личности; профессиональные ценности социальной работы

Актуальность изучения проблем социализации и воспитания молодежи обусловлена деформацией ценностных ориентаций под влиянием социетальных трансформаций современного общества, неоднозначностью ситуации жизненного самоопределения молодежи (Ковалева, 2003). Успешный переход молодежи к взрослой жизни в значительной степени связан с эффективным функционированием традиционного института социализации — института образования.

Футурологи-исследователи будущего утверждают, что главной целью системы образования XXI в. станет развитие личности в условиях бесконечно многообразного мира и глобальных сообществ. В соответствии с данным трендом теоретиком, автором концепции глобального образования Р. Хэнви сформулированы принципы образования XXI в.:

1. формирование фундаментального мировоззрения, позволяющего признать равноправными различные взгляды на мироустройство;
2. понимание взаимозависимости в плане влияния социума на каждого человека и каждого человека на социум, умение выявлять смысл и мотивы деятельности;
3. воспитание толерантности, способности к межкультурному взаимодействию и диалогу различных культур;
4. выработка системного мышления, умения видеть за различными частями целое, а за целым богатство и разнообразие его внутреннего содержания и взаимосвязей (Лысенко, 1993).

Анализ современного состояния и тенденций развития социального образования показывают его стратегическую перспективу как важнейшего института социализации молодежи. В настоящее время существует многообразие подходов к пониманию социального образования. Под социальным образованием понимают образование личностных качеств и освоение знаний и умений, необходимых для жизни в обществе, а также подготовку специалистов в области социальных наук, при этом профессиональная подготовка специалистов социальной работы рассматривается как важнейшая составная часть социального образования. В связи с этим можно выделить общее и профессиональное назначение социального образования: формирование целостной системы знаний об обществе, общественных отношениях и целенаправленная, целесообразно организованная подготовка современных специалистов для оказания социальной помощи индивидам в ситуации социального риска.

Объект социального образования (широком смысле) — целостная система образовательного влияния на социальное развитие личности и общества, в узком смысле — специально организованные профессиональные действия, направленные на адаптацию к социальному функционированию. Социальное образование выполняет превентивную функцию подготовки человека к жизни, при этом развитие человеческого капитала рассматривается как главная цель социального образования.

Социальное образование проделало большой исторический путь: от практи-

ки добровольной помощи, основанной на жизненном опыте и интуиции, к системе профессиональной подготовки специалистов социальной сферы и пониманию особой значимости социального образования для эффективности социальной политики государства (Старовойтова, 2003). Новое состояние социального образования (после 1991 г.) характеризуется стартом подготовки профессиональных специалистов с целью формирования и реализации новой социальной политики в соответствии с концепцией социального государства. Современное социальное образование функционирует на основании принципов социального развития, социального воспитания личности, формирования толерантности, адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности.

Тенденции развития социального образования формируют парадигму его институционализации и определяют вектор социализации личности (как в профессии, так и в повседневной жизни):

1. Тенденция антропологизации социального образования реализуется на базе целостной концепции человека как методологической основы (телесная, духовная и душевная проекции человека рассматриваются как части целого и, таким образом, реализуется непрерывный управляемый процесс формирования антропологической готовности к профессиональной деятельности) (Гуслякова, 2006). Действительно, человек представлен во всех аспектах и направлениях социальной работы, на всех ее этапах, он цель и конечный результат деятельности в социальной сфере. В соответствии с виталистской моделью социальной работы и социального образования целью социальных изменений является формирование индивидуальной и социальной субъектности человека на разных уровнях социального пространства как составляющих содержания категории «жизненные силы человека».

2. Фундаментализация социального образования. Под термином «фундаментализация» понимается существенное повышение качества образования и образованности личности (углубленная и, одновременно, расширенная подготовка по направлению обучения, формирование «фундаментально-знаниевого» каркаса личности). Фундаментализация образования включает фундаментализацию содержания образования (знаний) и универсализацию как преодоление фрагментарного сознания (Васильева, Хасанова, 2006). Фундаментальность знаний выпускника социальной работы как продукта системы социального образования предполагает: междисциплинарность — синтез знаний с помощью интегративных учебных курсов и плюралистических концепций формирования методологии социальной работы; универсальность — направленность на восприятие мира и человека как целого, достигаемую путем синтеза социальных, гуманитарных, естественно-научных дисциплин; проблемность как практико-ориентированность деятельности, проявление системного мышления при решении комплексных профессиональных проблем, формирование исследовательских компетенций будущих специалистов социальной сферы.

3. Регионализация социального образования: при сохранении единой идеологии образовательной политики происходит формирование «пространственного плюрализма» — «пространственной многоукладной» российской системы образования и пробуждение образовательной субъектности регионов

(Сизикова, 2010). Регионализация социального образования способствует обеспечению сбалансированных интересов личности, общества, государства и стратегий социально-экономического развития региона. Региональный аспект образовательной программы университета «Дубна» по направлению «Социальная работа» обусловлен спецификой регионального пространства Московской области (модель социальной защиты населения, наукограда, инновационная внедренческая зона Дубны, специфика социально-экономической проблематики, демографические характеристики, концепция устойчивого развития социоприродных систем) (Солнышкина, 2010). В рамках регионального компонента РПД сформированы компетенции, учитывающие региональные потребности рынка труда, особенности социальных служб. Например, компетенция ОК-21 — быть готовыми к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества формируется в дисциплинах «Введение в профессию «Социальная работа», «Экономические основы социальной работы».

Вторичный анализ исследования ценностных основ сознания молодежи, обучающихся в системе социального образования (студентов старших курсов направления «Социальная работа» Челябинского педагогического университета, N=52, пилотажный опрос — сплошной, групповой, очный, письменный) был выполнен на основании данных исследования Н. Н. Егорцевой, И. Ю. Меншиковой (Егорцева, Меншикова, 2011). В исследовании выделены ценности и качества личности, помогающие как в будущей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Самыми выраженными из них являются: доброта (75%), терпимость (67%), эмпатия (50%), коммуникабельность (46%), ответственность (40%). Отметим, что данные ценности, относящиеся к группе профессиональных ценностей социальной работы и проявляющиеся в повседневной жизни вне рамок социальной работы, способствуют успешной социализации личности.

Таким образом, функция социализации (конструирование у молодого поколения установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, приобщение к жизни общества, интеграция) институтом социального образования реализуется как на ценностном уровне (индивидуально-личностный подход), так и на уровне формирования целостной картины мира как совокупности результатов познавательной деятельности, что соответствует социальным трендам развития системы образования XXI век.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гуслякова, Л. Г. (2006) Виталистские концепции развития социальной работы в современном обществе // Сборник научных статей и учебно-методических материалов «Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. М.: ОАО «Московская типография». Вып. 2. С. 97-112.

Васильева, Н. Ш., Хасанова, Г. Б. (2006) Антропологизация и фундаментализация социального образования // Сборник научных статей и учебно-

методических материалов «Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. М.: ОАО «Московская типография». Вып. 2. С. 273-284.

Егорцева, Н. Н., Менщикова, И. Ю. (2011) Роль социального образования в воспитании ценностных основ толерантного сознания у студентов приграничного региона // Вестник Челябинского педагогического университета. № 10. С. 46-56.

Ковалева, А. И. (2003) Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационные траектории// Социологические исследования № 1. С. 109-115.

Сизикова, В. В. (2010) Регулирование регионализации образования в области социальной работы как актуальная проблема социального образования// Человеческий капитал. № 6 (18). С. 92-95.

Старовойтова, Л. И. (2003) История становления и развития социального образования в России : первая четверть XVIII — начало XXI века : дисс. ... д-ра ист. н. М.

Солнышкина, М. Г. (2010) Комплексный подход как основа формирования «реагирующей» модели выпускника социальной работы // Человеческий капитал. № 6 (18). С. 84-86.

Лысенко, В. Концепция глобального образования: [Разраб. Р. Хэнви, США] (1997) // Народное образование. № 7. С. 3–6.

Солнышкина Марина Георгиевна — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-21. Эл. адрес: solny2001@mail.ru

Дуализм единого и управляемого воспитательного процесса

Б. Ф. Усманов

Московский гуманитарный университет

Дискуссия о сочетаемости и управляемости воспитания и социализации возникает периодически. Новый её виток — в том числе и ответ на возвращение в 2013 году Федеральным законом об образовании школе и вузу воспитательных функций. И с этой точки зрения важно понять, каков уровень притязаний трансформируемого общества на восстановление потерянных умений и ценностей, какие новые смыслы предстоит реализовать в многогранном воспитательном процессе, как им управлять, максимально сближая интересы государства и человека.

Ключевые слова: образование; воспитание; социализация; процесс; управление; согласованность; координация; технологии; модели

Время и новые смыслы (вызовы) заставляют более строго оценивать ситуацию с воспитанием и социализацией молодежи. И прежде всего, возникает необ-

ходимость уточнить, насколько правомерно говорить здесь о разных процессах — воспитательном и социализационном, искусственно их разграничивать.

Чтобы была ясна логика дальнейших рассуждений: примерно четверть века отечественная система образования пребывала без официально закрепленных за ней государством воспитательных функций и социализационных — то есть идеологических, гражданских, патриотических, духовно-нравственных — обязанностей. Лишь в действующем с сентября 2013 г. «революционном» законе «Об образовании в Российской Федерации» впервые в новейшей истории прямо обозначена неразрывная связь образования, воспитания и обучения, при этом воспитание трактуется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самореализации и социализации обучающегося.

Несомненно, попытка формализовать на государственном уровне педагогические и воспитательные аксиомы — шаг в верном направлении, однако его прогрессивность лишена полноценных идеологических точек опоры, поскольку до сих пор Конституция РФ декларирует отказ от государственной идеологии, а тем самым затрудняет реализацию предписанных законом социализационных задач. В частности, воспитания столь востребованных сегодня патриотизма, гражданственности, преобладания в личностном поведении общественных приоритетов (Усманов, 2006).

С принятием закона об образовании многие прежние суждения, казавшиеся абстрактно-теоретическими, в первую очередь о ценности процесса воспитания, отнюдь не стихийности, а управляемости социализационного инструментария, все решительнее превращаются в методологический ключ, способный трансформировать накопленный научный багаж в реальную работающую данность.

1. Смыслы и аксиомы воспитания

Для начала констатируем: образовательный процесс включает как первооснову обучение и воспитание, а воспитание своей составной и неотъемлемой частью трактует социализацию как необходимость приобщения человека к обществу, его интересам и ценностям, гражданским повинностям.

Другими словами, процесс воспитания един, а социализация — это его производная, целью и результатом имеющая сугубо индивидуальное, формируемое вместе с мировоззрением социальное качество.

Воспитание — система. Социализация — элемент системной совокупности. Точно так же среди других направлений многомерной воспитательной работы можно выделить, к примеру, семейное воспитание, школьное воспитание с их целями и особенностями. Или вычленить в виде самостоятельных системных ветвей духовное воспитание, эстетическое воспитание. Подобное положение и свое назначение в вузе приобрело и профессиональное воспитание студента.

Для более полного понимания предназначаемых воспитателям и воспитуемым ролей и функций полезно, на мой взгляд, заново, с коррекциями, обозначить несколько основополагающих позиций:

1. Воспитательный процесс — это регулируемая и направляемая в интересах граждан и государства консолидация возможностей окружающей челове-

ка среды для освоения и утверждения в жизни социальных образцов как ценностных ориентиров личности.

2. Критерий и главный признак воспитания — способность человека воспроизводить социальные образцы и нормы поведения во имя сохранения установленного законом порядка, соблюдения этики отношений, достижения целей общественного развития, единства личных и общественных интересов.

3. Социализация — направление воспитательного процесса, формирование мировоззренческих взглядов личности с учётом приоритетов патриотизма, верности Отечеству, готовности защищать интересы Родины, следовать нравственным, семейным и народным традициям.

В качестве аксиом воспитания при этом предлагаются:

- аксиома № 1: образованность не может не предполагать воспитанности;
- аксиома № 2: воспитанность не может не отражать социальные образцы, пример наставника;
- аксиома № 3: социальность, общественная солидарность, ответственное служение Отечеству — цель и результат воспитания;
- аксиома № 4: общественная природа человека не противоречит его индивидуальности, но противоречит эгоизму;
- аксиома № 5: воспитывающая среда — средоточение наглядных примеров для подражания, формирующей смыслы социальной рефлексии и область педагогического взаимодействия.

Внесём, однако, принципиальное уточнение. Система образования подразумевает воспитанность своего выпускника — будь то школьник или студент. Но нет повода ставить знак равенства между образованием и воспитанием. Две сосуществующие среды лишь дополняют друг друга. Не случайно исследователи обычно предпочитают разделять обучение и воспитание, учитывают специфику первого как автономного процесса, а второе представляют в качестве глубоко педагогического воздействия на обучающихся, призванного помочь их самореализации и той же социализации (Зимняя, 2006; Яблокова, Куткин, 2014; Амиров, Амирова, 2014). Тем не менее никто и в этом случае не снимает самой стратегической задачи воспитания в вузе, оставляя в приоритете общественную практику как главный социализационный мотив и альтернативу индивидуализму, потребительской психологии. То есть образовательная и воспитывающая среда делегирует преподавателю (учителю, педагогу) и обязанности воспитателя, и агента социализации одновременно. При этом что одна, что другая среда не остаются «без работы».

2. Воспитывающая среда

Для тех построений, которые предполагает координируемое под общие цели воспитание, очень важно осознание того, чтобы включенность не только высшей и образовательной школ, но и содействующих воспитательному процессу других значимых субъектов (семья, трудовой коллектив, общественные объединения) в восстановление здоровья нашей педагогики воспринималась как делегированная им государственная обязанность. Нужна достаточная детализация сфер полномочий, функций каждого элемента рекомендуемой учебно-

воспитательной системы, нужно понимание действительного состояния окружающей нас воспитывающей среды.

Основная и давно видимая проблема: в существующей неоднородной по принадлежности и возможностям среде лишь отдельные автономные звенья воспитательного процесса поддаются управлению из единого центра. Сделанный ранее вывод (Усманов, 2015) ничуть не поменялся. Консолидировать сегодня семейное воспитание по известным причинам невозможно, поддерживать общую политику на формирование гражданских устремлений в трудовых коллективах в какой-то мере удавалось лишь в советское время. Общественные объединения потонули в безграничном плюрализме. Выходит, точки опоры стоит искать опять всё там же.

Модельный прецедент воспитывающей среды — Царскосельский лицей пушкинской поры, в котором почти оптимально сочетались веками отработанные педагогические принципы, отношения семьи и системы образования, прототипы учебных программ, законов, механизмов управления и прообразы учителей-наставников. При этом была четко определена изначальная цель: «образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной» (Равкин, 1993).

Есть сходные исторические параллели, более приближенные к нашему времени, в частности опыт обучения и учебно-производственной практики в трудовых коммунах А. С. Макаренко, где решающее влияние, по признанию самого советского педагога, оставалось за социальной средой, окружающей воспитанников действительностью, условиями жизни в коллективе, доминантами поведения (Макаренко, 1988).

Однако с учетом совокупности выявленных элементов, повторяющихся в воспитывающей среде и устойчиво востребуемых единой системой образования (обучения и воспитания), закономерной выглядит попытка смоделировать управляемое централизованно (территориальный департамент образования) пространство, которым и становится воспитывающая среда.

Модель такого рода впервые предложена автором два года назад (Усманов, 2015), она состояла из 14 модулей:

- модуль № 1 — координирующее звено для воспитывающей среды;
- модуль № 2 — семейная среда;
- модуль № 3 — дошкольная среда;
- модуль № 4 — школа и педагоги;
- модуль № 5 — вузовская среда;
- модуль № 6 — допризывная и призывная среда;
- модуль № 7 — среда общения сверстников;
- модуль № 8 — интернет-сети;
- модуль № 9 — зона влияния СМИ;
- модуль № 10 — литературные и творческие клубы;
- модуль № 11 — зона музеев, кино и сценического искусства;
- модуль № 12 — сфера деятельности общественных объединений;
- модуль № 13 — производственно-трудовая среда;
- модуль № 14 — микроклимат территории, села, среда обитания.

В соответствии с новым контекстом по поводу единства и управляемости воспитательного процесса и скорректированными модельными представлениями базовое понятие представляется возможным сформулировать сегодня в такой редакции:

Воспитывающая среда — системное социальное и виртуальное пространство, обеспечивающее под эгидой государства на подведомственной территории единство обучения и воспитания (включая социализацию) на всех этапах дошкольного, школьного и вузовского образования, а также мониторинг показателей воспитанности, в том числе по критериям социализационной компетенции.

3. Прикладная или целеуправляемая социализация

Удачно сложившийся жизненный путь, правильный выбор профессии, нравственных и гражданских ориентиров — это ещё всегда и результат хорошо налаженного взаимодействия человека с обществом. Но если призванная помочь этому социализация остаётся сферой интересов только теоретиков, она неизбежно теряет свой изначальный смысл. Ей нужна управляемая практика — причем и с точки зрения государственной политики, и в контексте образования, воспитания и поддержания жизненного уклада населения страны.

Накопленный теорией социализационный багаж нужно не просто брать на вооружение, а *оснащать технологически*, привлекая в качестве востребованных временем средств глобальные социальные интернет-сети, многоцелевой и эффективный по своей результативности электронный инструментарий, учителей-наставников, отраслевой ресурсный арсенал.

Перевод социализации в модельный ряд (координируемая воспитывающая среда), придание ей технологических средств, организационное укрепление всех смежных процессов меняют соотношение целенаправленных воздействий на объект и случайных приобретений им нового качества. Когда вмешивается случай, момент управления ослаблен, и появляется повод говорить о псевдопреобладании стихийного начала, непреднамеренности влияния среды (Воробьева, 2007).

Ещё один принципиальный момент — социализация имеет свои типологические признаки и отличия, среди них выделяют содержательный спектр, определяющий ее разновидности: познавательную, профессиональную, правовую, экономическую, политическую, трудовую и т. д. В подобном ряду закономерно, на мой взгляд, и присутствие прикладного контента. А с ним возникает потребность в более ясно и адресно ориентированной социализационной программе, которая в свою очередь могла бы предстать в качестве локализуемого объекта управления в рамках отраслевого, корпоративного, вузовского или иного комплекса. Предполагаемую в таком варианте специфику программных установок логично квалифицировать как прикладную социализацию. В ней, с одной стороны, представлены стратегические интересы государства и общества, сосредоточена значительная доля идеологической воспитательной нагрузки и вместе с тем сочетаются многие личностные цели, включая образовательные, профессиональные, семейные, социально-бытовые, правовые.

Несомненно, при такой постановке вопроса было правомерно изначально трактовать прикладную социализацию как *вид социального процесса, предназначенный для выполнения заданных практикой задач в одной из сфер деятельности ради достижения стратегических, долгосрочных целей в системе гражданского и профессионального развития личности* (Усманов, 2006).

Прошедшие с тех пор двенадцать лет заставили внести некоторые коррективы в понимание сути и саму формулировку определения. Прежде всего, недоставало прямого указания на то, что любой практике (и социализационной тоже) органично присуще руководство, любой процесс предполагает управление (процесс с неизбежными для него этапами, чередованиями видов участия, сменой объектов и субъектов, нацеленностью на некий финал — не может существовать стихийно!).

Вторая причина: убеждение в том, что прикладная (целеорганизованная) социализация нуждается в научном сопровождении с преобладанием методов междисциплинарного характера, программно-целевого подхода.

Уточненный вариант определения: *прикладная социализация — вид социальной деятельности, предназначенный выполнять программно-целевые задачи в рамках управляемого государством стратегически преемственного процесса формирования, воспитания и развития личности на основе междисциплинарного научного подхода, с соблюдением образовательных и профессиональных стандартов, приоритетов общественных интересов и ценностей.*

В такой контекст вполне вписываются и выводы-мнения специалистов относительно усиления значения вузов как агентов социализации. При этом предлагается принять во внимание факт утраты преподавателями статуса образца и примера для подражания в среде студенческой молодежи, с которой они работают (Ситаров, Шутенко А., Шутенко Е., 2007).

Более чем серьезные внешние (по отношению к пространству личности) причины не мешают включить в дело неиспользуемый пока потенциал семьи, школы и любого иного базового агента социализации. Но трудно заставить заработать этот потенциал без помощи государства, общественных стимулов. И поэтому идет речь о централизованном управлении и программно-целевом подходе. Социализационный процесс должен быть равноуправляемым на всех уровнях административной иерархии.

Итак, если подводить итоги, то в теоретическом плане определились согласуемые между собой смыслы, которые позволяют:

- а) установить соотношения понятий «воспитание» и «социализация»;
- б) снять двойственность (дуализм) в трактовках направлений и форм воспитания как единого по целям процесса;
- в) выделить общественные приоритеты социализации как составной части воспитания (социальной педагогики);
- г) подтвердить естественную для всех направлений воспитательного процесса функцию управления, которая в равной мере распространяется на социализационную практику;

д) наметить определенные доминанты для адаптации управленческих и сетевых технологий, реализации программно-целевого и междисциплинарного подходов на этапах воспитания и его социализационных практик.

Логика констатации итогов, как представляется, помогает окончательно расставить все точки над «і» по поводу затянувшихся научных споров о согласованности/рассогласованности воспитательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Амиров, А. Ф., Амирова, Л. А. (2014) Система профессиональной социализации студентов в высшей школе // Педагогика. № 7. С. 78-79.

Воробьева, И. В. (2007) Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа» : автореф. дис... канд. социол. наук. М. 19 с.

Зимняя, И. А. (2006) Стратегия воспитания: возможности и реальности // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 67-74.

Макаренко, А. С. (1988) О воспитании. М.: Политиздат.

Равкин З. И. (1993) Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811-1817 гг.): Историко-педагогический очерк. М. : Флинта. 130 с.

Ситаров, В. А., Шутенко, А. И., Шутенко, Е. Н. (2007) Условия самореализации современной молодежи в процессе обучения в вузе // Высшее образование для XXI века: IV междунар. научная конференция. Секция 2: Социология образования. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 18-19.

Усманов, Б. Ф. (2015) Аксиомы воспитания и социализационные контексты воспитывающей среды // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 87-98.

Усманов, Б. Ф. (2015) Моделирование воспитывающей среды // Высшее образование для XXI века: XII междунар. научная конференция / Секция 2: Социология образования. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 76-83.

Усманов, Б. Ф. (2006) Феномен прикладной социализации // Мир транспорта. № 1. С. 118-125.

Яблокова, Н. И., Куткин, В. С. (2014) Цели современного образования, их автономность и детерминированность // Alma mater. № 12. С. 31-34.

Усманов Борис Фатыхович — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-50-61. Эл. адрес: socio-vosgu@mail.ru

Социализация и воспитание детей в семье — единый процесс их личностного становления

А. Д. Плотников

Московский гуманитарный университет

Личностное становление ребенка во многом зависит от педагогической грамотности родителей, которые могут активно участвовать в воспитании и семейной социализации подрастающего поколения. В рамках данных процес-

сов родители должны привлекать своих детей к труду и создавать гармоничные семейные отношения, исключая любые виды домашнего, в том числе супружеского насилия.

Ключевые слова: социализация детей; воспитание; семейное воспитание; личностное становление

Процесс первоначального личностного становления ребенка является, как правило, семейной прерогативой. Данный процесс имеет оптимально позитивный результат в том случае, если социализация и воспитание осуществляются в семье как единое и гармоничное целое.

Под социализацией детей в семье понимается совокупный процесс присвоения ими опосредованно транслируемого через членов семьи накопленного человечеством опыта жизнедеятельности. Под воспитанием детей в семье подразумевается целенаправленный процесс воздействия на них членов семьи для личностного становления детей.

Семья — основополагающий институт воспитания, культуры супружеских и детско-родительских отношений, являющийся для ребенка своеобразной микромоделью общества. Родители могут прямо и косвенно влиять на эмоциональное развитие своих детей. Семейный союз мог бы в полной мере стать идеальным инструментом для выработки у них позитивных социальных установок и личностных качеств. Однако мир членов семьи, хотя и несет в себе некий сгусток человеческого разума, тем не менее является субъективным и в этой связи оказывает особое, специфическое воздействие как на процесс воспитания личности юного члена семьи, так и на его социализацию, а значит влияет на формирование жизненных планов, роль в семье, коллективе и обществе будущего взрослого человека.

Именно в этой связи хотелось бы рассмотреть некоторые проблемы, которые имеются в современных семьях. Одна из таких проблем — педагогическая несостоятельность большого количества родителей, характеризующаяся незнанием ими последствий применения насилия между супругами и влияния такого рода негативных фактов на процесс социализации и воспитания детей в данных семьях. Супружеские отношения, сопровождающиеся проявлением насилия, травмируют психику ребенка, становятся причиной формирования социально дезадаптивной личности, отрицательно влияя на позитивное восприятие образа родителей и передачу ими опыта социальных отношений. В этих случаях дети автоматически приобретают так называемый травмирующий опыт.

Отметим, что проблемы насилия в отношениях между супругами и его влияние на социализацию и воспитание детей в отдельных фундаментальных трудах не рассматривались. Такого рода вопросы частично исследованы в работах, связанных с изучением проблем насилия в семье в целом или насилия над женщинами, осуществляемого на внутрисемейной почве (Ильина, 1998; Кошелева, Алексеева, 2000; Шестаков, 1992; Эйдемиллер, 1990).

Проведенные нами специализированные исследования социологического (160 молодых супружеских пар, г. Лыткарино Московской области, апрель-май 2000 г.) и психологического (12 отобранных молодых семей с детьми в возрасте

6-11 лет, проживавших в г. Лыткарино Московской области, в семьях выявлены разные формы супружеского насилия, наблюдение за данными семьями велось в течение 6 лет — с 2000 по 2005 гг.) характера отчетливо показали, что в семьях, где наблюдаются насильственные действия в отношениях между супругами, имеются крайне негативные тенденции в поведении детей, а это существенный показатель «пробуксовки» процесса осуществления семейной воспитательной функции и социализации в рамках семьи.

В рамках подготовки настоящего материала были проведены естественные эксперименты, основу которых составили как длительное ознакомление с жизнью конкретных детей и родителей, активное участие в их делах, так и выполнение обследуемыми заданий в естественной и непринужденной обстановке (беседы, рисование, тесты). При этом естественные эксперименты были, как правило, формирующими (направленными на изучение психических явлений непосредственно в процессе активного формирования психических особенностей детей младшего школьного возраста, родители которых применяли насилие в собственных взаимоотношениях).

В целях более глубокого изучения вопросов влияния насилия между супругами на процесс социализации и воспитания их детей использовался метод наблюдения. В частности, нами специально проводилось непосредственное наблюдение за процессом отношений среди членов семей, в том числе включенное наблюдение (в определенной социальной ситуации). При этом следует подчеркнуть, что наблюдение было систематическим и долговременным. Важными методами исследования были также беседы, специальное анкетирование и тесты среди отобранных экспериментальных семей.

Тщательно изучая отобранные семьи с супружеским насилием было установлено, что общая социальная дезадаптация детей во многом отражала нарушения в семейных взаимоотношениях. В такого рода семьях присутствовал особый психологический климат, который для ребенка всегда оказывался психогенным. Исполняя роль отвергнутого или арбитра, он всякий раз вынужден был приспосабливаться к быстро меняющимся конфликтным ситуациям, которые нередко приводили к отклонению в поведении, нарушению социальных контактов, усвоению «уроков негативной социализации». Результатом воспитания ребенка в подобной семье являлись, как правило, многочисленные проблемы и наличие особых личностных качеств с «отпечатком жестокости и антигуманизма».

Как показывает проведенный нами анализ, хроническое напряжение и беспомощность детей, их зависимость от патологических внутрисемейных отношений сказывались на социальной адаптации, что проявлялось в недостатке приобретения социальных навыков, затруднениях обучаемости в семье и школе. При этом дети отличались гиперактивностью, непослушанием, агрессивным и разрушительным поведением.

Проявляя свою педагогическую неграмотность, осуществляя супружеское насилие, родители на практике вовлекают ребенка в качестве объекта манипуляции. Такой прием используется, как правило, обидчиком для установления власти и контроля над взрослой жертвой. При этом участники прямого конфликта часто не осознают, что их ребенок не просто наблюдает за актами наси-

лия, а он опосредованно вовлекается в этот конфликт и становится жертвой агрессивных действий. По оценкам специалистов, психологическая травма, получаемая «свидетелем» жестокого обращения, равна по силе и степени тому воздействию, которое имели дети — жертвы насилия.

Важно подчеркнуть: практически у всех детей, выросших в условиях наличия агрессивных действий в семье, имеются травмы психологического характера, мешающие позитивной социализации и личностному росту.

Другой социально значимой проблемой семьи в личностном становлении ребенка является в современных условиях низкая активность трудового воспитания и трудовой социализации. Нами утрачены традиции системы трудового воспитания, которое ранее повсеместно осуществлялось в российских семьях, проживавших на всей территории нашей страны, причем в семьях разных народов. Детей с ранних лет приобщали к трудовой деятельности: девочек учили вести домашнее хозяйство, мальчиков — ухаживать за животными, обучаться разным ремеслам.

Именно домашний труд становился для детей основой их социализации и воспитания. Освоение в семье роли трудящегося человека было фундаментальной основой становления личности. К. Д. Ушинский обращал внимание на огромную роль труда в формировании личности. А. С. Макаренко также считал трудовое воспитание чрезвычайно важным делом в формировании личности (Климантова, 2017).

Следует подчеркнуть, что в реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года должно занять достойное место именно трудовое воспитание. Через участие в трудовых делах, в том числе в рамках семьи дети должны проходить первичные ступени своей социализации. И здесь роль родителей незаменима никем. Именно они должны прививать любовь к труду у своих детей, совместно с ними решать хозяйственно-бытовые проблемы, имеющиеся в семьях. Такой подход старших в отношении подрастающего поколения будет автоматически способствовать оптимальному выполнению семьей воспитательной функции и, конечно же, успешному прохождению процесса социализации детей.

Итак, педагогическая грамотность родителей может активно способствовать личностному становлению ребенка через развитие ими системы воспитания и семейной социализации. Одними из главных задач на этом пути могут быть привлечение детей к труду и создание гармоничных семейных отношений, исключающих любые виды домашнего насилия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильина С. В. (1998) Влияние пережитого в детстве насилия на возникновение личностных расстройств // Вопросы психологии. № 6. С. 65-75.

Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. (2000) Психологическое насилие над ребенком в семье, его причины и следствия // Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие. М.: ГосНИИ семьи и воспитания. 136 с.

Плотников А. Д. (2006) Насилие в молодой семье и его последствия (курс «Семьеведение»). М.: Департамент государственной молодежной политики.

Воспитания и социальной защиты детей Министерства образования и науки РФ. 87 с.

Климантова Г. И. (2017) Из доклада на XIV Международном конгрессе «Российская семья» на тему «Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (опыт работы по семейному трудовому воспитанию на основе национальных традиций РФ): сб. науч. ст. / под ред. Г. И. Климантовой. М.: КВАНТ МЕДИА. С. 9-18.

Шестаков Д. А. (1992) Супружеское убийство как общественная проблема. СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та. 92 с.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В. (1990) Семейная психотерапия. Л.: Медицина. 192 с.

Плотников Александр Дмитриевич — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социологии Московского гуманитарного университета, Почетный работник сферы молодежной политики. Тел.: +7 (916) 166-79-38. Эл. адрес: rostsentrsem@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЕЖИ

Психологическое благополучие студентов-психологов как фактор успешной профессионализации

Е. С. Балабанова

Московский гуманитарный университет

Требования к образовательной среде диктуют создание условий для развития и сохранения здоровья личности. Уровень психологического благополучия связан с переживанием личностью отношения к себе, к жизни, к другим. Психологическое благополучие студентов-психологов выступает показателем личностной готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическое благополучие; профессионализация психологов; образовательная среда; социально-психологические дисциплины

В настоящее время в ситуации радикальной трансформации российской системы высшего образования повышаются требования к качеству подготовки выпускников вузов. Значимыми становятся не только уровень профессиональной компетентности выпускника, но и уровень его социально-психологической компетентности, а также психологическое здоровье и личностное благополучие, выступающие важными факторами успешной профессиональной деятельности и компонентами качества жизни.

В подготовке психологов важная роль принадлежит как развитию профессионально значимых личностных качеств, так и поиску личностных феноменов, которые могли бы обеспечить полноценную профессиональную самореализацию в социальном пространстве, гармоничное развитие позитивной, физически и психологически здоровой личности, удовлетворенной собой, своими отношениями с другими людьми и миром.

По мнению исследователей психологических и педагогических аспектов адаптации, самоактуализации и готовности к профессиональной деятельности психологическое благополучие личности выступает одним из таких интегративных личностных образований (Идובהва, 2017; Козьмина, 2013; Шамянов, 2006; Шевеленкова, Фесенко, 2005).

Научный интерес к проблеме психологического благополучия студентов определяется, с одной стороны, особенностями социальных групп, в которые они включены, с другой стороны, особенностями взаимодействия и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, то есть спецификой образовательной среды вуза. Характеризуя образовательную среду необходимо отметить, что она представляет собой психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для ее развития (Баева, 2005).

В проектировании образовательной среды вуза необходимо учитывать требования психологической безопасности. Современные условия жизни, в ко-

торых проходит становление и развитие личности молодого человека и учеба в вузе, в том числе, — это условия и ситуации, предполагающие высокий уровень интеллектуальной нагрузки и нервно-эмоциональной напряженности, которые способствуют развитию стресса. На данном возрастном этапе происходит формирование разнообразного жизненного опыта, установок позитивного или негативного отношения к жизни, развитие уверенности человека в своих силах решить проблему, принятие ответственности за свое благополучие или неблагополучие (Ахрямкина, Чаус, 2017; Лесовская, Лесовская, 2012).

Перед участниками образовательного процесса стоит непростая задача по формированию положительного самоотношения, конструктивных копинг-стратегий, развитию оптимизма и позитивного мышления у молодежи. В целом психологическое благополучие выступает одним из индикаторов социально-психологической адаптации, позитивного функционирования и здоровья личности, что является значимым для формирования личности психолога и рассматривается как одно из важнейших условий эффективности оказания психологической помощи другим.

В ряде исследований установлены профессионально важные качества личности психолога, такие как: самосознание и самопринятие, способность к критике и самокритике, стремление к профессиональному и личностному развитию, умение ладить с людьми, энтузиазм по отношению к работе и ее задачам, наличие жизненных перспектив (Плотникова, 2008; Вачков, Гриншпун, Пряжников, 2007). Эти личностные характеристики по сути близки к структурным компонентам феномена психологического благополучия. Психологическое благополучие личности студентов-психологов можно рассматривать как показатель личностной готовности к профессиональной деятельности (Козьмина, 2013).

Обобщив теоретические положения в области психологического здоровья, самореализации, оптимального функционирования, зрелости, развития жизни, самодетерминации личности, К. Рифф выделила основные конструкты психологического благополучия (Ryff, 1996). Модель психологического благополучия можно описать через ряд параметров:

- самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом),
- личностный рост (стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса);
- автономия (способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции),
- компетентность в управлении средой (способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей);
- позитивные отношения с окружающими (умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими),
- наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего).

В качестве базовых составляющих психологического благополучия человека К. Рифф выделила *позитивные отношения с другими и принятие себя*.

По данным социологического опроса первокурсников одним из мотивов выбора профессии психолога является решение собственных личностных проблем, в том числе преодоление неуверенности, понимание и принятие себя (Луков, Ковалева, Гневашева, 2016). Кроме того, более 30% первокурсников-психологов отмечают себя как находящихся в трудной жизненной ситуации и не понимающих как ее преодолеть. Необходимо обратить внимание, что психологическое неблагополучие, проявляющееся в негативной оценке себя и обстоятельств своей жизни, отсутствие веры в возможность что-либо изменить, может стать причиной не только проблем с учебой, но и личностной неготовности к профессиональной деятельности.

Другой значимый аспект профессионального и личностного становления психологов — позитивные отношения с окружающими, основу которых составляют способность быть открытым для общения, умение сопереживать, и быть гибким во взаимодействии с окружающими, пойти на компромисс. Отсутствие этих качеств, а также навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, свидетельствуют о неспособности устанавливать и поддерживать доверительные отношения, нежелании искать компромиссы, замкнутости, одиночестве.

Принятие себя и позитивные отношения с другими тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга, обеспечивая успешность поведения и деятельности, удовлетворенность межличностными связями, общением, жизнью. Таким образом, психологическое благополучие находит своё отражение в разных видах межличностного взаимодействия. Удовлетворённость межличностными отношениями и взаимодействием можно рассматривать как критерий субъективного благополучия личности и его влияния на развитие личности в целом (Селигман, 2006).

Спецификой профессии психолога является опора в практической деятельности на свои позитивные личностные ресурсы. В исследовании психологического благополучия в соотношении с социально-психологическими характеристиками была определена специфика отношений с другими и успешность межличностного взаимодействия у людей с разными уровнями благополучия (Павлоцкая, 2014). Так, для гармоничной личностной и профессиональной реализации студенту-психологу необходим уровень психологического благополучия не ниже среднего. Данный уровень психологического благополучия характеризуется следующими тенденциями в межличностном взаимодействии: потребностью состоять в малых группах и ощущать принадлежность к большим, предоставлением пространства другому человеку и стремлением к сохранению актуальных социальных связей, умеренной самооценкой, самопознанием и саморазвитием через диалог с другими, адекватной заботой о других, входящих в близкий, знакомый круг взаимодействия, потребностью доверять, надеяться на других, оценкой ответственности в сторону рефлексии собственных действий, социальной активностью в малом кругу взаимодействия.

Неотъемлемой частью образовательной среды является создание условий, необходимых для развития указанных жизненных ценностей и установок, актуализирующих позитивные ресурсы личности студентов-психологов, а также внедрение системы психологического сопровождения и помощи в выработке моделей

поведения в трудных жизненных ситуациях (проблемных, стрессовых и конфликтных) и оптимизации психологического благополучия личности студентов. В условиях вуза это является одним из основных направлений профессионального воспитания.

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивается важность использования воспитательного потенциала учебных дисциплин в образовательных программах. Решение важных воспитательных задач, связанных с оптимизацией психологического благополучия личности студентов-психологов возможно через дисциплины социально-психологического цикла, изучение которых способствует адекватности самооценки обучающихся, развитию таких личностных качеств, как коммуникативная толерантность, инициативность, эмпатия, свобода и ответственность в общении, а также способности к рефлексии, самопознанию и постановке задач собственного развития.

Взаимодействие и взаимоотношения участников образовательного процесса происходят в таких же социально-психологических условиях, как взаимодействие и взаимоотношения участников любой другой социальной системы. Поэтому все, что касается взаимодействия людей в других социальных группах, их восприятия друг друга и взаимоотношений, распространяется и на учебный процесс. Большинство социально-психологических дисциплин — социальная психология и все ее прикладные отрасли: психология общения, психология семьи, этнопсихология, основы социально-психологического тренинга являются практикоориентированными и содержат значительный объем практических занятий, проводимых в форматах группового взаимодействия, что способствует повышению групповой сплоченности, созданию благоприятного психологического климата в учебной группе.

Таким образом, дисциплины социально-психологического цикла, помимо формирования представлений о своем предмете, особое внимание уделяют формированию культуры общения как фактора успешности личности, развитию у обучающихся позитивных установок в общении с представителями различных социальных, национальных и конфессиональных сообществ, взаимопонимания и сотрудничества. В процессе обучения происходит осознание и принятие всех сторон своей личности, выстраивание позитивной оценки себя и путей своего развития через социально-психологическую рефлекссию, формируются умения устанавливать длительные доверительные отношения, развивается способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими — актуализируются базовые компоненты психологического благополучия человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ахрямкина, Т. А., Чаус, И. Н. (2012) Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде / Т. А. Ахрямкина, И. Н. Чаус. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, (Серия «Международное академическое сотрудничество»). С. 19–20.

Баева, И. А. (2005) Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психологическое здоровье школьников / И. А. Баева, В. В. Се-

микин // Известия государственного пед. университета им. А. И. Герцена. Т. 5. № 12. С. 7–19.

Идобаева, О. А. (2013) Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : автореф. дисс. ... д-ра псих. н. М. 27 с.

Козьмина, Л. Б. (2013) Динамика психологического благополучия студентов-психологов в период обучения в вузе // Теория и практика общественного развития. Издательский дом «Хоре». № 11. Т. 1. С. 111–113.

Лесовская, М. И., Лесовская, Л. В. (2012) Удовлетворенность процессом обучения в вузе как прогноз удовлетворенности будущей работой // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 3. С. 53–56.

Луков, Вал. А., Ковалева, А. И., Гневашева, В. А., Луков, С. В. (2016) Первокурсник Московского гуманитарного университета: отчет по итогам социологического исследования. М. : Изд-во МосГУ.

Павлоцкая, Я. И. (2014) Соотношение психологического благополучия и социальной ориентации личности. Казанская наука № 5. Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом. 212 с.

Плотникова, М. Ю. (2008) Обогащение профессионального опыта студентов-психологов как условие становления профессионального самосознания : дисс. ... канд. псих. н. М. 215 с.

Вачков, И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников, Н. С. (2007) Введение в профессию психолог. М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 464 с.

Селигман, М. (2006) Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София. 368 с.

Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р.

Шамионов, Р. М. (2006) Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского уни-та. Т. 6. С. 104–109.

Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, Т. П. (2005) Психологическое благополучие личности. Психологическая диагностика. № 3. С. 95–121.

Ryff, C. D. (1996) Psychological Well-Being //Encyclopedia of Gerontology. Vol. 2. P. 365–369.

Балабанова Екатерина Светославовна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-56-16. Эл. адрес: ebalabanova@mosgu.ru

Особенности переживания чувства одиночества у юношей и девушек

Н. В. Гребенникова, Е. В. Гурова

Московский гуманитарный университет

В работе отражены результаты исследования проблемы одиночества в среде студенческой молодежи, проводится сравнительный анализ различных проявлений чувства одиночества у юношей и девушек, описываются взаимосвязи различных типов одиночества и личностных особенностей, а также степени фрустрированности определенных жизненных ценностей.

Ключевые слова: чувство одиночества; юношеский возраст; личностные особенности; жизненные ценности

Проблема одиночества является одной из основных тем многих гуманистических учений, возникших на Западе в XX в., среди которых ведущее место в ее изучении принадлежит представителям экзистенциализма.

В отечественной психологии проблема одиночества рассматривается в контексте проблем общения (Абульханова-Славская, 1993), в котором суть понимания одиночества может быть сведена к следующему: индивид не может получить необходимый ему эмоциональный отклик в процессе коммуникации и, как следствие, испытывает одиночество.

По мнению С. Г. Корчагиной (2008), которая разрабатывает личностно-деятельностный подход в изучении проблемы одиночества, состоянию, переживанию одиночества предшествует разбалансировка в действии механизмов идентификации и отчуждения. Согласно данному автору, доминирование одного из психодинамических процессов, естественно, приводит к резкому ограничению действия другого, что в целом не может не отразиться на психическом благополучии человека, например, в потере чувства собственного «Я», в невозможности адекватно оценивать себя в той или иной социальной роли, осознанно делать выбор, занимать определенную позицию в различных жизненных ситуациях и т. д.

Т. о., в психологической литературе одиночество чаще всего трактуется как один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние и психическое здоровье человека, а также как «деструктивная форма восприятия, когда одинокий человек чувствует себя заброшенным, забытым и ненужным» (Психологическая энциклопедия, 2003: 498-499). В качестве основного условия для его проявления выступает изоляция (физическая или эмоциональная), которая может вызывать острые психические состояния, например, напряженность, тревожность, опустошенность, депрессию и др.

Несмотря на то, что в настоящее время нет однозначной трактовки феномена одиночества, в научном рассмотрении данного термина, можно выделить две тенденции: негативную и позитивную. Такое противоречие объясняется тем, что одиночество, с одной стороны, может быть деструктивным для личности, а с другой необходимым для самопознания и самоопределения.

К первой группе исследований можно отнести работу А. Г. Гизатуллиной (2013), проведенную на лицах подросткового и юношеского возраста, в

которой была выявлена связь выраженности одиночества с признаками тревожности и депрессии.

С другой стороны, описывая основные социальные и личностные функции одиночества в современном обществе, Е. А. Мазуренко указывает на следующие позитивные моменты, связанные с данным феноменом: «1 — формирование таких личностных качеств, как устойчивость внутренней жизни к внешним воздействиям, умственная оригинальность, стремление к самодостаточности, милосердие, любовь к людям, через любовь к себе; 2 — формирование и сохранение личностной индивидуальности, которая противостоит угрожающей стандартизации современного общества; 3 — развитие и накопление интеллектуального богатства человечества; 4 — регуляция отношений между людьми через осуществление избирательного контроля к личности; 5 — являясь внутренним барьером, одиночество позволяет сохранить глубинную информацию внутреннего мира человека, которая может помешать взаимоотношениям с другими людьми» (Мазуренко, 2013: 311).

Существуют представления о том, что одиночество в юношеском возрасте встречается редко. Однако современные данные свидетельствуют о том, что одиночество является широко распространенным и нарастающим по своей остроте явлением (Тихонов, 2006). Молодые люди проявляют высокую уязвимость по отношению к одиночеству. В ситуации быстрых жизненных изменений молодые люди часто испытывают проблемы, связанные с личностными кризисами.

Как показал в своих исследованиях Г. М. Тихонов (2006), юношеский возраст предполагает определенные психические изменения, способствующие возникновению многообразных форм одиночества. К таким объективным условиям автор относит следующие: поиск идентичности, возрастание интереса к смысложизненным вопросам, установление связей с противоположным полом, вступление в новые условия, связанные с учебой или профессией, образование новых форм социальной идентичности.

Именно в этот период одиночество может проявляться в наиболее острой форме. Вместе с тем переживание одиночества сопровождает развитие ряда личностных новообразований молодых людей, т. е. дает возможность их личностному росту.

Исходя из таких представлений о психологических механизмах одиночества, с одной стороны, и специфике юношеского возраста — с другой, можно высказать предположение о том, что характер переживания чувства одиночества у молодых людей может быть связан с такими факторами, как особенности личности и фрустрированность определенных жизненных ценностей. Также мы предположили, что эти взаимосвязи могут быть различными у юношей и девушек.

Целью данного исследования является изучение особенностей переживания одиночества у юношей и девушек, выявление связей между различными характеристиками одиночества и особенностями личности, а также наличием внутриличностных конфликтов в различных жизненных сферах. Исследование проводилось на студентах Московского гуманитарного университета и Московского государ-

ственного университета приборостроения и информатики. В нем приняли участие 50 чел. — 25 юношей и 25 девушек в возрасте от 18 до 23 лет.

В качестве основных психологических методик использовались методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюссон); опросник для определения вида одиночества (С. Г. Корчагина); личностный опросник ЕРІ (Г. Айзенк); пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» в интерпретации А. Б. Хромова; методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни и корреляционного анализа Спирмена.

Изучение уровня субъективного ощущения одиночества в юношеском возрасте показало, что для 52% выборки характерен низкий уровень одиночества, для 44% — средний и лишь у 4% испытуемых наблюдается высокий уровень одиночества.

Анализ проявлений различных видов одиночества в целом по группе выявил преобладание субъективно-позитивного вида одиночества-*уединенности*, предполагающего осознание собственной индивидуальности, автономности; среди негативных видов одиночества наиболее выраженными были показатели *диссоциированного* одиночества, которое характеризуется остротой и болезненностью переживаний данного чувства, и наименее выраженными — *диффузного*, обусловленного субъективной потерей собственного «Я», его растворением в социуме. Сравнительный анализ субъективных переживаний юношей и девушек по видам и уровню одиночества не обнаружил достоверных различий.

С целью выявления связи степени выраженности одиночества и различных его видов с личностными особенностями был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа различных характеристик одиночества с личностными особенностями по всей выборке (N=50, $p<0,05$).

Variable	уровень одиночества	диффузное	отчуждающее	диссоцииро- ванное	субъективно- позитивный вид од-ва
уровень одиночества	1,000	0,253	0,346	0,436	0,565
интроверсия/экс- траверсия	-0,298	-0,164	-0,245	-0,283	-0,249
нейротизм	0,212	0,383	0,119	0,419	0,324
экстраверсия- интроверсия	0,060	-0,218	-0,124	-0,148	-0,180
привязанность- обособленность	-0,048	0,043	0,100	0,089	-0,027
самоконтроль- импульсивность	-0,304	-0,108	0,068	-0,093	-0,076
эмоц. устойчивость- неустойчивость	0,261	0,271	0,242	0,468	0,467
экспрессивность- практичность	-0,031	-0,036	0,066	0,286	-0,003

Полученные данные о наличии значимых связей между различными проявлениями одиночества и личностными особенностями юношей и девушек свидетельствуют о том, что в целом по группе лица, переживающие *субъективно-позитивный* вид одиночества (*уединенность*) характеризуются эмоциональной устойчивостью; лицам, переживающим *диффузное* одиночество, свойственны признаки нейротизма: лица, переживающие *диссоциированное* одиночество, демонстрируют такие личностные качества, как экстраверсия, эмоциональная нестабильность, экспрессивность.

Исследование системы ценностных ориентаций выявило низкий уровень их конфликтности, что может свидетельствовать о невысоком уровне дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере обследованных испытуемых (табл. 2). Наличие внутриличностного конфликта, т. е. превышение «ценности» той или иной жизненной сферы над ее «доступностью», относилось к таким жизненным ценностям, как материально-обеспеченная жизнь, интересная работа и счастливая семейная жизнь. Превышение «доступности» той или иной жизненной сферы над ее «ценностью» (внутренний вакуум) имеет место в отношении таких жизненных ценностей, как красота природы и искусства, познание, творчество.

Таблица 2. Средние значения индекса рассогласования «ценности» и «доступности» (R)

	Среднее значение
<i>R (вся выборка)</i>	35,2
<i>R (юноши)</i>	34,2
<i>R (девушки)</i>	36,2

Достаточно четкие различия между юношами и девушками обнаружены при анализе взаимосвязи выраженности рассогласования между «ценностью» и «доступностью» в различных жизненных сферах и типами одиночества.

Установлено, что у юношей выявляется значимая отрицательная связь между показателем дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и *субъективно-позитивным* и *диффузным* видами одиночества (соответственно $r = -.495$ и $r = -.494$, $p < 0.05$); т. е. чем гармоничнее состояние мотивационно-потребностная сферы, тем больше юноши предпочитают одиночество по типу уединенности или слияния с социумом, растворения в нем; юноши переживают тем большее *диффузное* одиночество, чем меньше им доступна такая жизненная ценность, как «счастливая семейная жизнь» ($r = -.431$, $p < 0.05$).

У девушек в отличие от юношей фрустрированность ценности, связанной с семьей, коррелирует с *отчуждающим* одиночеством ($r = .474$, $p < 0.05$), для которого характерно отчуждение человека от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе, мира в целом, при котором также наблюдается потеря значимых связей и контактов, интимности, приватности в общении, способности к единению.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что в юношеском возрасте можно говорить

об одиночестве в позитивном и негативном смысле. Нами были выделены различные типы одиночества и проанализированы их связи с разными особенностями личности, а также с фрустрированностью ряда жизненных ценностей и половой принадлежностью. В работе показано, что с позитивными моментами одиночества, которые описываются в литературе как переживания психологической отделенности, собственной индивидуальности, динамическое равновесие идентификации и обособления, коррелируют низкий уровень внутриличностной конфликтности, такие личностные особенности, как интраверсия и эмоциональная устойчивость, необходимые для самопознания и самоопределения в юношеском возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова-Славская К. А. (1993) Психологические и жизненные потери (к проблеме экологии человека) // Психология личности в условиях социальных изменений. М.: ИПРАН. С. 7-21.

Гизатуллина А. Г. (2013) Одиночество как дефицит открытости в ситуации изменений // Вестник Томского государственного университета. № 367. С. 136-138.

Корчагина С. Г. (2008) Психология одиночества: учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт. 228 с.

Мазуренко Е. А. (2013) Социальные и личностные функции одиночества в современном обществе // Вектор науки Тольятинского государственного университета. № 2 (24). С. 307-311.

Психологическая энциклопедия. (2003) 2-е изд. / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. СПб. : Питер. 1094 с.

Тихонов Г. М. (2006) Феномен одиночества: теоретические и эмпирические аспекты : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород. 48 с.

Гребенникова Наталья Васильевна — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел. +7 (499) 374-60-20. Эл. адрес: grebennikovanataliya@yandex.ru

Гурова Елена Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-60-20. Эл. адрес: parys11@mail.ru

Психологическая служба университета в системе психологического сопровождения обучающихся

Н. С. Танык, Е. А. Приступко

Московский гуманитарный университет

В статье представлен обзор направлений практической деятельности психологических служб некоторых ведущих вузов России. Рассмотрены основные формы и способы психологического сопровождения студентов вузов. Доказана необходимость создания психологической службы вуза на базе Московского гуманитарного университета.

Ключевые слова: психологическая служба; психологическое сопровождение; личность студента

Актуальность психологической службы в гуманитарном вузе обусловлена тем, что на сегодняшний день современное общество стало предъявлять новые требования к формированию широкого круга компетентностей и способностей будущего выпускника. Подготовка будущих специалистов в высших гуманитарных учебных заведениях в последнее время претерпевает существенные изменения, которые обусловлены поиском эффективных факторов профессионального становления личности специалиста, разработкой критериев оценки его формирования, конкурентоспособности на рынке профессиональных услуг.

Деятельность психологической службы направлена на реализацию основных принципов государственной политики в области образования, которые основываются на гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности образования, адекватности образования к уровням развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Психологическая служба образования — интегральное явление, представляющее собой единство четырех составляющих или аспектов — научного, прикладного, практического и организационного. Каждый из аспектов имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей специальной профессиональной подготовки.

Научный аспект предполагает проведение научных исследований практических проблем психологии образования, методическое и теоретическое обоснование и разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования.

Прикладной — психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов, подготовку кадров и т. д.

Практический — непосредственная работа психологов в образовательных учреждениях (школах, детских садах, гимназиях, интернатах и др.) или центрах психологической службы.

Организационный — создание структуры психологической службы.

Психологическая служба образования интенсивно развивается в нашей стране и в настоящее время представляет собой специальную отрасль психологической науки и практики. Её появление в культурном пространстве нашего общества обусловлено и подготовлено научными трудами замечательных предшественников. Это труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Н. А. Менчинской, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина и др.

Научные основы психологического сопровождения субъектов образовательного процесса в вузах заложены И. В. Дубровиной (Дубровина, 2009). Организационные аспекты деятельности психологической службы рассмотрены А. А. Грачевым (Грачев, 2017). Методологические основы организации психологической службы в вузе рассмотрены в работах Т. И. Чирковой (Чиркова, 2011).

Актуальность создания психологических служб в учреждениях высшего профессионального образования подтверждена современной практикой российского образования. Психологическая помощь помогает студенту увидеть перспективы самопознания, саморазвития и самореализации личности в обществе, решения личных проблем и разрешения возникающих трудных жизненных ситуаций. Необходимость развития системы психологического сопровождения в вузах также выражается в требованиях современного рынка труда к выпускникам вузов, и поэтому важно изучать психологические проблемы студентов на разных этапах обучения для того, чтобы оказать своевременную психологическую помощь. Как указывается в работах Н. В. Жигинас (Жигинас, 2009), Е. С. Вакарева (Вакарев, Бура, Лебедь, 2016), среди многочисленных факторов, которые оказывают дезадаптирующее влияние на психическое здоровье личности, значительное место занимают факторы социального неблагополучия и нестабильности.

Деятельность психологической службы высшего учебного учреждения определяется такими задачами как:

1. Психологическое сопровождение развития личности студентов;
2. Помощь студентам в определении своих возможностей;
3. Оказание психологической поддержки;
4. Передача студентам необходимых для эффективной профессиональной деятельности и достижения успеха психологически знаний;
5. Формирование у студентов позитивной жизненной позиции;
6. Формирование у студентов ответственности за принятие собственных решений;
7. Содействие руководству и преподавательскому составу института в создании условий благоприятных для формирования личности студентов;
8. Содействие руководству института в укреплении корпоративной культуры.

Рассмотрим виды деятельности, реализацию, основные направления и реальные достижения цели психологической службы в некоторых учреждениях высшего профессионального образования России.

В Центре психологического консультирования Высшей школы экономики работают высококвалифицированные психологи, которые проводят индиви-

дуальные консультации и групповые программы. Они готовы при помощи индивидуальной программы помочь обрести уверенность в себе, открыть новые грани своих возможностей, найти оптимальный способ решения проблемы. За анонимным психологическим консультированием в Центр могут обращаться студенты, аспиранты, сотрудники, родители студентов, абитуриент или его родители, выпускники.

Также Центр проводит профориентационное тестирование для абитуриентов, которое нацелено на выявление индивидуальных особенностей человека, знание которых позволит более точно определить, какая профессия подойдет ему лучше всего.

Основной вид психологического сопровождения — индивидуальные и групповые консультации.

В целях обеспечения социально-психологических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого студента в течение всего срока обучения в Государственном университете по землеустройству на кафедре социально-правовых и гуманитарных дисциплин создан и действует кабинет социально-психологической помощи студентам. Деятельность кабинета сводится к трем основным направлениям: 1. Психолого-педагогическое обучение и просвещение (тренинг уверенного поведения, профориентационные тренинги «Моя профессия», «Моя профессиональная карьера», тренинг личностного самопознания); 2. Психодиагностика (сосредоточена в рамках обучения студентов навыкам личностного и профессионального самопознания при проведении групповых психолого-педагогических занятий и индивидуального консультирования); 3. Консультирование.

При поддержке Центра учебно-воспитательных программ в Государственном университете управления действует социально-психологическая служба. В рамках деятельности данной службы регулярно проводятся мероприятия, направленные на психологическое просвещение, занятия по психологической подготовке к экзаменам, адаптационные тренинги для первокурсников, тематические тренинги для студентов и аспирантов всех форм обучения, организуется социально-психологическое сопровождение студентов.

Клинический центр психического развития и психоаналитического исследования детей, подростков и взрослых является практической и научно-исследовательской базой Московского Института Психоанализа. Работа Центра идет по двум направлениям: непосредственная работа с клиентами и работа со студентами и слушателями Московского Института Психоанализа.

В Центре существуют программы, как для детей (начиная с младенчества), в том числе патронажное наблюдение «Мать и дитя», работа с трудными подростками, так и программы для взрослых, реализующиеся в индивидуальной и групповой формах по направлениям: психоаналитическая терапия, психоанализ, семейное консультирование и бизнес-консультирование. Центр оснащен самым современным оборудованием и методиками для проведения психодиагностики и психологического консультирования детей, подростков и их родителей:

- зеркалом Гезелла,

- комнатой для песочной и игровой терапии,
- графологической лабораторией,
- комнатой нейросенсорной диагностики,
- комнатой арт-терапии.

Приоритетными направлениями работы Психологической службы Тверского государственного университета:

1. Психологическое сопровождение студентов-первокурсников.

2. Психологическое обеспечение формирования «корпоративной культуры» классического университета:

- создание атмосферы психологической готовности к профессиональному становлению специалистов различного профиля;
- обеспечение психологической безопасности образовательного процесса;
- личностно-ориентированное консультирование студентов, преподавателей и сотрудников ТвГУ;
- создание элементов корпоративной культуры в коллективе преподавателей и студентов, формирование имиджа университета как ведущего научно-учебного комплекса Тверской области.

3. Психологическое сопровождение профессионального становления.

4. Формирование установок толерантного сознания студенческой молодежи.

Важнейшей задачей данного направления является формирование способности противостоять стрессообразующим факторам современной жизни, а также:

- выявление причин социальных, психологических, этнонациональных и других факторов возникновения и роста проявлений молодежной агрессии;
- формирования психологической устойчивости учащихся на основе системы наблюдений, психологического и педагогического тестирования и др.;
- формирование у молодежи навыков индивидуальной и групповой самоорганизации, самообучения, самоконтроля.

5. Нормативно-правовое обеспечение деятельности психологической службы в вузе.

При создании психологической службы ТвГУ большое внимание было уделено разработке должностных инструкций, определяющих основные функции, обязанности, права и ответственность сотрудников. Это позволило:

- а) создать организационно-правовую основу деятельности персонала;
- б) правильно организовать и проводить подбор и расстановку кадров;
- в) рационально распределять обязанности среди работников;
- г) обеспечивать объективные оценки деятельности работников.

За время обучения в вузе студент проходит ряд изменений социальной ситуации развития и, в связи с этим, несколько нормативных кризисов развития.

Регулярно в Северо-Восточном государственном университете проводится информирование о текущих и постоянных услугах на социально-психологических тренингах для первокурсников, на собраниях кураторов, старостатах, на Совете по воспитательной работе. Психодиагностика и тестирование входят в число основных направлений деятельности психологической службы. Сотруд-

ники психологической службы располагают большим арсеналом профессиональных психологических методов диагностики способностей, склонностей и интересов, мотивов, темперамента, характера, личности. Прохождение тестирования и получение консультации психолога по его результатам облегчают для студента обращение за более глубокой психологической помощью. Психологическое консультирование — важнейшее направление психологической службы — представляет собой индивидуальную работу по запросу студента. Так же Психологическая служба СВГУ уделяет большое внимание качеству предоставляемых услуг, и консультативная работа начинающих психологов ведется при регулярной супервизорской поддержке.

В Московском архитектурно-строительном институте психологический центр (служба) осуществляет следующие виды своей деятельности:

- Психологическая поддержка и сопровождение абитуриентов, студентов, родителей, сотрудников, преподавателей.
- Индивидуальные и семейные консультации психолога
- Консультации детского и подросткового психолога
- Консультации по вопросам выбора профессии и профессионального карьерного роста
- Психологическая диагностика
- Психологические тренинги
- Мастер-классы ведущих российских и зарубежных психологов.

Рассмотрев деятельность психологической службы ведущих ВУЗов России, можно выделить основные формы работы, которые организуются через:

- Психодиагностику;
- Развитие и психокоррекцию;
- Тренинги;
- Психологическое консультирование;
- Психологическую профилактику;
- Психологическое просвещение;
- Психологическую поддержку.

Появление психологической службы в вузе (МосГУ) предоставляется достаточно значимым и необходимым для создания таких условий, при которых происходило бы развитие, саморазвитие и самореализация личности. А также появляется возможность для повышения профессиональной подготовки молодых специалистов, что на сегодняшний день имеет большое значение. Большинство основных направлений, которые осуществляются психологической службой, будут полезны не только для студентов, но и преподавателей и сотрудников университета (администрация).

Проанализировав структуру и основные направления деятельности психологических служб некоторых ведущих вузов России, где успешно существует и функционирует психологическая служба, можно сделать вывод, что Московский гуманитарный университет, имеющий высококвалифицированных преподавателей, ученых, практиков, а также все необходимые ресурсы для создания своей психологической службы, вполне готов осуществить организацию и основные виды направлений для полноценной и эффективной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вакарев, Е. С. (2016) К проблеме психологического здоровья личности / Е. С. Вакарев, Л. В. Бура, В. А. Лебедь // Практическая педагогика и психология: методы и технологии. Сборник статей Международной научно-практической конференции (10 июня, 2016 г., г. Казань) : в 2 ч. Ч. 1. Уфа : Издательство «Аэтерна». С. 67-70.

Грачев, А. А. (2017) Участие Института психологии АН СССР в становлении психологической службы промышленного предприятия в 70-х – 80-х годах XX века (на примере социально-психологической службы производственного объединения «Курганприбор») // Всероссийская юбилейная научная конференция «Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития». М.: Издательство ИП РАН. С. 205-213.

Дубровина И. В. (2009) Психологическая служба в современном образовании : учебное пособие. СПб.: Издательский дом «Питер». 400 с.

Жигинас, Н. В. (2009) Теоретические и концептуальные основы профилактики психического здоровья студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 6 (84). С. 71-74.

Чиркова, Т. И. (2011) Психологическая служба вуза: иллюзия или стратегическая возможность решения проблем профессиональной подготовки студентов? // Проблемы современного образования. № 1. С. 82-93.

Танык Наталья Сергеевна — магистрант кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 284-29-34. Эл. адрес: natylek@list.ru

Приступко Екатерина Алексеевна — магистрант кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 232-71-17. Эл. адрес: davkina1@yandex.ru

Безопасность образовательной среды вуза как фактор психологического благополучия студентов

Е. С. Вакарев

Московский гуманитарный университет

В статье рассмотрен один из наиболее важных вопросов обеспечения эффективного функционирования высших учебных заведений – психологическая безопасность на уровне образовательной среды и личности участников учебного процесса.

Ключевые слова: безопасность; психологическая безопасность; образовательная среда; образовательное пространство; психологическое благополучие

Исследование феномена психологического благополучия стало предметом психологического исследования зарубежных психологов в 20-х годах XX в. Теоретическую базу для понимания феномена психологического благополучия

заложили исследования Н. Бредберна, согласно которым данный феномен рассматривается как ощущение счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью. Взгляды Н. Бредберна получили широкое признание в научных кругах и имеют значительное влияние до сих пор.

На сегодня все подходы к пониманию психологического благополучия можно условно объединить в несколько групп. К первой группе можно отнести взгляды, которые выделяют гедонистические учения, ко второй группе относятся взгляды на психологическое благополучие на основе исследования проблемы положительного функционирования личности, в основу которой положены взгляды А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер. Основателем этого подхода является К. Рифф, которая обобщила и выделила шесть составляющих феномена психологического благополучия: самопринятие (принятие себя), готовность поддерживать позитивные отношения с окружающими, автономность, экологическая мастерство (управление окружающей средой), наличие цели в жизни, личностный рост (индивидуальное самосовершенствование). К третьей группе относятся взгляды на феномен психологического благополучия на основе психофизиологического сохранения функций и влияния генетических факторов на индивидуальные различия в психологическом благополучии. К четвертой группе относятся подходы, которые рассматривают психологическое благополучие как целостное переживание, которое выражается в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и своей жизнью, а также связано с базовыми человеческими потребностями и ценностями. Такой подход близок к пониманию психологического благополучия как субъективного переживания и субъективной оценки себя и собственной жизни и позитивного функционирования личности, наиболее удачно обобщены в шестикомпонентной теории психологического благополучия К. Рифф. Итак, опираясь на теорию К. Рифф, психологическое благополучие понимают, как сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, воспроизводящее как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни человека.

Понятие «психологическая безопасность» является новым в психологии, хотя в смежных науках изучается давно и основательно. С 2002 г. профессор И. А. Баева заложила основы изучения феномена психологической безопасности в образовательной среде и психологического обеспечения деятельности в экстремальных ситуациях. Важность психологической безопасности, как личной, так и коллективной, получила достаточно широкое признание. Однако основательного и прагматического подхода к ее формированию в отечественной психологии до сих пор не сложилось. Не определен также методологический аспект введения понятия «психологическая безопасность» в контекст образовательной среды высшего учебного заведения.

Работы по проблемам безопасности свидетельствуют о том, что безопасность рассматривается как защищенность от природных и общественных катаклизмов или такое состояние жизнедеятельности человека, при котором во времени не снижается вероятность достижения главной жизненной цели, она воспринимается как одна из основополагающих ценностей. Человеческая цивилизация

наиболее значимым ориентиром своего развития видела безопасность человека, как основу сохранения достигнутого позитива и возможности дальнейшего совершенствования.

Психологическая безопасность, согласно И. А. Баевой, рассматривается как состояние психологической защищенности и способность человека и окружающей среды отображать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия (Баева, 2008). Она состоит из психологической защищенности, удовлетворении потребности в личностно-доверительном общении и референтной значимости среды. В случае отказа от психологического насилия, соблюдения принципов диалога и сотрудничества в образовательной среде можно рассчитывать на воспитание психологически здоровой личности (Баева, 2002).

Активные радикальные, социальные, политические и экономические изменения, происходящие в современном обществе, усложняют условия общественной жизни каждого человека, меняют социокультурную ситуацию, что, в свою очередь, влияет на становление и развитие личности. Человек, находясь в непрерывно изменяющихся условиях, нуждается в помощи и психологической поддержке. Прежде всего, это касается совершенствования сообщества, в котором осуществляется его непосредственное взаимодействие. Альтернативой агрессивной социальной среде может выступать психологизация образовательной среды, которая решит задачи сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание безопасных условий труда и учебы, защиты от всех форм дискриминации, во избежание психоэмоционального и культурного вакуума, следствием которых является рост социогенных заболеваний.

Опасность и безопасность — две взаимосвязанные стороны, находящиеся в динамическом взаимодействии. Поскольку безопасность опосредуется опасностью, она по своему содержанию всегда является предметной и конкретной и не может быть абстрактной. В контексте опасности и безопасности человек рассматривает государство, общество, личность, права, интересы и т. д. Объективная необходимость сохранения качественной определенности важных с точки зрения человека материальных и идеальных объектов побуждает его не только рассматривать их безопасность, но и осуществлять определенную деятельность по ее обеспечению (Рыбалкин, 2006).

В привычном понимании категория «безопасность» используется в контексте национальной безопасности, однако современное понимание значительно шире. Философский взгляд на осмысление природы безопасности формирует предпосылки становления философии безопасности с двух позиций: объективного понимания безопасности как определенного качества (атрибута) системы и в контексте обеспечения безопасности человека, его интересов, ценностей. Оба подхода свидетельствуют о психологических аспектах безопасности как с точки зрения психологических характеристик среды, так и с точки зрения внутренней сущности человека, его психического мира, психологических ресурсов, ценностей, переживаний, отношений.

В психологии категория «безопасность» активно исследуется с середины XX в., Прежде всего в работах психологов гуманистического направления. Так, А. Маслоу, который является одним из основателей гуманистической психоло-

гии в иерархической модели мотивации, выделил среди пяти уровней потребность в безопасности и защите. Он предполагал, что определенные типы невротических взрослых людей мотивированы поиском безопасности (Маслоу, 2016).

В рамках гуманистического психоанализа Э. Фромм утверждал, что свобода от жестких социальных, политических, экономических и религиозных ограничений требует компенсации в виде чувства безопасности и принадлежности к социуму. Он стремился перенести акцент с биологических мотивов человеческого поведения на социальные факторы, направленность не столько на приспособление человека к существующей культуре и социальной реальности, сколько на оптимальное развитие его способностей и задатков, реализацию индивидуальности (Фромм, 2011).

В социокультурной теории личности К. Хорни выделила две потребности детства: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Главной для развития ребенка является потребность в безопасности: чувствовать любовь, быть защищенной от опасного и враждебного мира, при неудовлетворенности которой развивается базальная враждебность, проявляется в чувстве страха, беспомощности, вины, проявляющиеся в отношениях с окружающими, как сейчас, так и в будущем (Хорни, 2013).

Психология безопасности формировалась на пересечении дисциплин: общей и социальной психологии, психологии и психофизиологии труда, педагогической психологии, психологии развития, психотерапии, экстремальной психологии, экологической, а также общей теории безопасности, социологии, психиатрии, медицины и т. д. (И. А. Баева, В. В. Рубцов, Н. Т. Оганесян, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, В. П. Лебедева, В. И. Слободчиков и др.).

Понятие «психологическая безопасность» начинает изучаться в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной области в конце 1970-х — начале 1980-х гг., учитывая интенсивное развитие промышленной социальной психологии. Впервые в развернутом виде понятие психологической безопасности встречается в работе М. А. Котик и освещает психологические вопросы безопасности, обуславливающие профилактику несчастных случаев на предприятии, то есть разрабатывается в рамках психологии труда и инженерной психологии (Котик, 1989).

Осознание значимости теоретико-практической разработки вопросов безопасности нашло дальнейшее отражение в психологии труда, психологии спорта, социальной психологии, педагогической психологии, юридической психологии, военной психологии и других отраслях психологии. Вопросы, связанные с анализом психологической безопасности, затрагивались специалистами в контексте информационной и организационной безопасности (В. Грачев, В. Е. Лепский, Т. С. Кабаченко). Психологическая безопасность определяется как средство защиты от деструктивных культов и тоталитарных сект (Е. Н. Волков). В исследованиях рассматриваются социально-психологические аспекты безопасности, в основу которых положен конфликтологический подход (А. Сухов).

Современным подходом к разработке проблемы психологической безопасности является целостный анализ социокультурной ситуации, который заключается в психологическом анализе среды, где происходит развитие и функ-

ционирование человека с учетом его психологического ресурса. Структуру психологии безопасности рассматривают в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности.

Психологически безопасная среда должна удовлетворять потребность человека в свободе от проявлений психологического насилия во взаимоотношениях с другими людьми, в условиях образовательного пространства с его другими участниками.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующим влиянием, деструктивным внутренним и внешним воздействиями.

Предметом психологии безопасности является психологическая безопасность личности и социальной среды. Объектом психологии безопасности, как и любой другой отрасли психологической науки, является психическая реальность, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером удовлетворения потребности в безопасности, состоянием защищенности психики от внешних и внутренних угроз, а также характером взаимодействия человека с социальной средой. Таким образом, объектом психологии безопасности являются психологические характеристики человека, социальной группы, общества как субъектов безопасности.

Психологическая безопасность является интегративной категорией, поскольку ее рассматривают с нескольких плоскостей: как процесс, состояние, характеристики личности; а также на нескольких уровнях: общества, локальной среды обитания, личности.

По мнению И. А. Баевой, существуют два главных системообразующих вида безопасности — физическая и психологическая, а все остальные нанизываются на них как на стержень. В этом случае есть возможность разделять субъективные и объективные причины и факторы, способствующие или препятствующие сохранению безопасности человека в окружающей физической и социальной среде (Баева, 2002). Критериями психологической безопасности являются: референтная значимость среды (отражена в позитивном отношении к ней), удовлетворенность межличностным общением, защищенность от психологического насилия.

Как отдельная отрасль психологического знания психология безопасности решает задачи интеграции теоретических основ исследовательской работы и осмысления технологий практической деятельности специалистов в аспекте психологических характеристик безопасности человека и общества.

Основной целью реформирования высшего образования в России является обеспечение психолого-педагогических условий для саморазвития и самореализации студента как субъекта образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности. Для студентов по сравнению с другими группами молодежи этого возраста, присущи следующие черты: высокий образовательный уровень, большое стремление к знаниям, высокая социальная активность, достаточно гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости.

Для студенческого возраста характерна кризисная насыщенность, признаками которой могут быть: сильная фрустрация из-за неудовлетворенных потребностей; обострение ролевых конфликтов «студент — преподаватель», «студент-студент»; ценностно-смысловая неопределенность, неструктурированность личности; инфантильность. Кризисы, которые переживает студент, могут приводить к снижению психологической безопасности личности, стать причиной деструктивных и психотравмирующих последствий.

Психологическая безопасность в образовательной среде может снижаться из-за рисков: фактор условий обучения (реальные условия учебного процесса: освещение, размеры учебной мебели, вентиляция учебных помещений — все, что подлежит гигиеническому нормированию), фактор учебной нагрузки (информационная сторона учебного процесса и организация обучения), фактор взаимоотношений (обобщает стиль взаимоотношений педагога и студента, включая оценку результатов его учебной деятельности, а также взаимоотношения с родителями).

Современная высшая школа может быть рассмотрена как объект высокого риска, поскольку призвана выпускать сложный продукт — психологически здоровую личность, обладающую профессиональной компетентностью и требует для своего создания индивидуальных технологий. В этом контексте можно говорить о психологическом риске, обусловленном использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий (или их отсутствием). Поэтому актуальным является вопрос о психологической безопасности или культуре психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды.

Требования к психологической безопасности следует определять с позиций тех участников, в интересах которых она поддерживается, в частности: студент, родители, педагог. Если ситуация или обстановка в учреждении опасны хотя бы по одной из позиций, то она неизбежно будет представлять угрозу и для других, хотя такие побочные действия могут быть отсрочены. Однако, окончательно сформулировать требования к среде в принципе невозможно, они трансформируются постоянно, поскольку меняется сама среда.

Итак, целесообразным является комплексный подход к обеспечению психологической безопасности образовательной среды вуза: предотвращение (краткосрочная перспектива) и предупреждение (долгосрочная перспектива) психологических рисков и угроз. Риски должны быть четко формализованы и описаны с условием их изменения со сменой поколений и социальной среды. При этом, учет рисков, их причин и последствий должен включать привязку ко всем параметрам среды: часто психологические риски определены местными условиями, спецификой студенческого сообщества, локальной культуры или отдельного учреждения.

Учебное заведение представляет собой сочетание разных индивидуально-типологических особенностей, жизненных траекторий и т. п., если для кого-то эта разнородность является приемлемой и безопасной, то для другого является полной угрозой. В организационном аспекте угрозу здоровью участников образовательной среды создает неразвитость системы психологической помощи как неэффективность деятельности службы сопровождения в системе образования. Данный факт указывает на необходимость совершенствования системы психологической

службы вуза, разработки этими службами программ формирования и поддержания психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Психология безопасности вносит вклад в решение важнейшей социальной задачи — осознание и принятие человеком ответственности за себя, социальную группу, общество в целом, означая, что человек становится субъектом безопасности, то есть субъектом безопасного процесса развития. Объективная необходимость сохранения качественной определенности важных с точки зрения человека материальных и идеальных объектов побуждает его не только рассматривать их безопасность (государственную, общественную, личную), но и заниматься определенной деятельностью по ее обеспечению.

С целью обеспечения эффективного функционирования высшего учебного заведения необходимо внедрять эффективную комплексную систему мероприятий по психологической безопасности на уровне образовательной среды и личности участников учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баева, И. А. (2008) Психологическая защищенность и психологическая безопасность современного человека [Электронный ресурс] // Доклад на конференции «Психолог и общество : диалог о взаимодействии» (Москва, 12 февраля 2008 г.). URL: <http://docplayer.ru/34740362-Psiholog-i-obshchestvo-dialog-o-vzaimodeystvii.html>

Баева, И. А. (2002) Психологическая безопасность в образовании. СПб. : Союз. 271 с.

Котик, М. А. (1989) Психология и безопасность. Таллин: Валгус. 448 с.

Рыбалкин, Н. Н. (2006) Философия безопасности : учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт. 296 с.

Маслоу, А. (2016) Мотивация и личность. СПб. : Питер. 400 с.

Фромм, Э. (2011) Бегство от свободы. М. : АСТ. 288 с.

Хорни, К. (2013) Невротическая личность нашего времени. М. : Канон+. 288 с.

Вакарев Евгений Семенович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии, педагогики и социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-75-60. Эл. адрес: evakarev@mosgu.ru

Психологическое благополучие личности как предмет исследования в современной психологии

А. М. Беднякова

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена теоретическому анализу исследований зарубежных и отечественных психологов по проблеме психологического благополучия человека. В статье дается определение таким понятиям как «качество жизни»,

«психологическое благополучие», «субъективное благополучие», «психологическое здоровье».

Ключевые слова: качество жизни; психологическое благополучие; субъективное благополучие; здоровье; психологическое здоровье

Проблема психологического благополучия личности в условиях происходящих социально-экономических изменений в России представляется одной из наиболее приоритетных. В период сложной геополитической обстановки в мире и переосмысления духовно-нравственных ценностей происходит активный поиск жизненных ориентиров, формирование новых потребностей, общественных целей и приоритетов человеческой жизни.

В связи с тем, что духовно-нравственный аспект и ценностно мотивационная сфера являются основой психологического благополучия личности, изучение всех компонентов психологического благополучия становится наиболее актуальным.

Необходимо отметить, что понятие «благополучие» широко используется в работах по биологии, экономике, медицине, философии и лишь 5% из них составляют исследования по психологии. Таким образом, на сегодняшний день возрастает необходимость психологических исследований данной темы.

Интерес к изучению проблемы психологического благополучия личности у западных психологов-гуманистов возник в конце 60-х — начале 70-х годов XX века. Одними из первых к данной проблеме обратились такие известные ученые, как А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Э. Фромм, В. Франкл и другие. В отечественной психологии исследования по этой проблеме стали появляться лишь в начале XXI века в работах Р. М. Шамянова, Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фисенко и А. Е. Созонтова (Журавлев, Воловикова, Галкина, 2014).

Интерес к изучению проблемы психологического благополучия в позитивной психологии был связан с необходимостью обратить внимание на изучение не только негативных, болезненных состояний психики, присущих психоаналитическому подходу, но и на позитивное функционирование личности, ее ресурсы и потенциал. Также обращение к проблеме психологического благополучия объяснялось тем, что в связи с развитием постиндустриального общества в США на первый план вышло не просто физическое выживание, но и психологическое благополучие людей, связанное с чувством удовлетворенности и позитива, с ощущением счастья. Все это привело к возникновению новой социологической концепции «качество жизни», в которой внимание исследователей переключается с внешних оценок жизни человека на субъективные показатели. Важным становится то, как человек сам оценивает и воспринимает свою жизнь, насколько психологически комфортно он себя ощущает. Так К. Роджерс определял «качество жизни» как «внутреннюю удовлетворенность» или «чувство субъективного благополучия личности».

Таким образом, западными психологами в 1980–1990-е гг. проблему психологического благополучия рассматривали на основе социологической концепции «качества жизни». При этом «качество жизни» в ней определялось как, качество индивидуальной жизни с точки зрения самой личности, то есть это то,

как сам индивид ощущает, оценивает и воспринимает свою жизнь. Осознание позитивного восприятия своей жизни и является «субъективным благополучием» (Журавлев, Воловикова, Галкина, 2014).

Впервые понятие «субъективного благополучия» ввел Э. Динер. Необходимо отметить, что в современной психологии вопрос разграничения понятий «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» является спорным, однако большинством психологов эти понятия определяются как взаимодействующие составляющие позитивного существования человека. С точки зрения Э. Динера в структуру «субъективного благополучия» входят такие показатели, как удовлетворение, приятные и неприятные эмоции, которые составляют общий показатель «субъективного благополучия». Э. Динер отмечает, что большинство людей дают эмоционально окрашенную оценку тому, что с ними происходит, по шкале «хорошо — плохо». При этом высокий уровень субъективного благополучия характеризуется частыми переживаниями положительных чувств (радость, любовь) и редкими переживаниями негативных чувств (печаль, гнев), а низкий уровень субъективного благополучия определяется неудовлетворенностью жизнью, когда отрицательные эмоции вытесняют положительные. По мнению Э. Динера, человек оценивает уровень собственного благополучия, основываясь на своей внутренней системе ценностей. Однако все это характерно лишь для сформировавшейся независимой личности (Бессонова, 2013).

С точки зрения И. Бонивелл понятие «субъективное благополучие» является суммой таких показателей, как «удовлетворенность жизнью» и «аффект». Под «удовлетворенностью жизнью» автор понимает оценку человеком своей жизни, в которой настоящее состояние соответствует его представлению об идеальном положении. По мнению автора, позитивный аффект является очень важным элементом благополучия, но не обязательным (Козьмина, 2014).

Отечественный психолог Р. М. Шамионов описывает «субъективное благополучие», как интегральное социально-психологическое образование, определяя его, как собственное отношение человека к себе и своей жизни, которое характеризуется ощущением удовлетворенности (Шамионов, 2009).

Другой подход к исследованию благополучия, основным критерием которого является полнота самореализации, мы наблюдаем в работах представителей гуманистической психологии, таких как А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Вотермен и других. Они рассматривают благополучие, как многофакторную систему, являющуюся сложной взаимосвязью социальных, культурных, психологических, экономических, физических и духовных факторов.

Основы представления о психологическом благополучии, как о комплексном понятии, обобщив все более ранние исследования психологов, сформулировала К. Рифф. Она выделила шесть основных составляющих психологического благополучия: самопринятие, наличие целей в жизни, личностный рост, позитивное отношение с окружающими, автономия и управление окружающей средой. Большинство из них по своему содержанию и общему смыслу совпадают с такими компонентами субъективного благополучия, как чувство удовлетворенности жизнью и счастье. Наиболее важной составляющей в рамках данного подхода является «личностный рост». Это понятие непосредственно связано с потребностью в

саморазвитии, с осознанием полноты самореализации в различных сферах жизни. Данный критерий также связан с системой ценностей приоритетов личности. Таким образом, при изучении благополучия человека необходимо изучать его ценностно-мотивационную сферу с точки зрения индивидуальных приоритетов, необходимых для достижения счастья (Фесенко, 2005).

Также важно изучать психологическое благополучие с точки зрения отсутствия негатива, благоприятного функционального состояния человека, и наличия необходимых ресурсов для достижения желаемого. Отсюда благополучие — это отсутствие заболеваний, негативных переживаний и чувств. Р. М. Шамионов подчеркивает, что понятие «благополучие» взято Всемирной организацией здравоохранения в качестве основного для определения здоровья: «здоровье — это не только отсутствие болезней и физических дефектов, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия» (Шамионов, 2004).

Надо отметить, что первым термин «психологическое благополучие» в научный обиход ввел Н. Бредберн. Он определял его как субъективное ощущение счастья и общее удовлетворение жизнью. По его мнению, благополучие является балансом, который достигается путем взаимодействия двух видов аффекта — позитивного и негативного, и который проявляется в виде ощущения удовлетворенности либо неудовлетворенности жизнью. Таким образом, представляется необходимым рассмотреть соотношение понятий «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье».

А. Л. Журавлев, анализируя работы ведущих зарубежных психологов по психологическому благополучию, делает вывод, что это понятие максимально приближено к тому, что в отечественной психологии определяется как психологическое здоровье. В зарубежной психологии термин «здоровье» применяется в основном по отношению к психосоматике человека, определяя его физическое или психическое состояние. Для описаний состояния человека, не связанного с его психосоматическим здоровьем учеными, был введен термин «психологическое благополучие» или «субъективное благополучие». Для отечественной психологии А. Л. Журавлев считает наиболее верным использование понятия «психологическое здоровье» (Журавлев, Воловикова, Галкина, 2017). По его мнению, он отражает парность термина «здоровье», как противопоставление понятию «болезнь». Также он считает, что термин «здоровье» связывает между собой все уровни существования и бытийности человека, отражая принцип целостности человеческой психики. С его точки зрения, смысл слова «благополучие» в русском сознании тесно связан с материальным достатком. Тем не менее, А. Л. Журавлев отмечает содержательную и смысловую равнозначность понятий «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье». Таким образом, при дальнейшем рассмотрении исследований проблемы зарубежными и отечественными психологами мы будем считать употребление терминов «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье» равнозначным.

Возвращаясь к исследованиям К. Рифф, необходимо отметить, что ее теория психологического благополучия легла в основу созданного ей опросника, получившего широкое признание и применение в изучении различных сфер

психологического благополучия. Развитие ее теории нашло отражение в работах отечественных исследователей П. П. Фесенко и Т. Д. Шевеленковой. Они предложили отделить актуальное психологическое благополучие от идеального психологического благополучия. Под актуальным психологическим благополучием они понимают «переживания, характеризующие отношение человека к тому, чем он, по его собственному мнению, является, отражающее степень реализованности в индивидуальном бытии основных компонентов позитивного функционирования личности, степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования». Таким образом, они вводят временной аспект психологического благополучия «здесь-и-сейчас», в сравнении с идеальной оценкой желаемого. Также они дают понятие уровня психологического благополучия, определяя низкий уровень как ощущение неудовлетворенности собственной жизнью, а высокий и нормативный уровень как удовлетворенность собственной жизнью, счастье. Важным, по мнению авторов, является уникальность структуры психологического благополучия каждого человека, так как «оно, прежде всего, существует в сознании самого носителя психологического благополучия и является с этой точки зрения субъективной реальностью» (Козьмина, 2014).

К понятию «психологического благополучия» в своих работах обращаются такие отечественные исследователи как А. В. Воронина, С. А. Водяха, Н. А. Батулин. Все они склоняются к тому, что в содержание данного понятия входит понимание гармоничности личности, ее целостности, и оно находится в зависимости от наличия ясных целей и ресурсов для их достижения, а также удовлетворенности межличностными отношениями и наличия положительных эмоций. Л. А. Куликов отмечает, что путь к достижению гармонии долгий и ее нельзя достичь, не испытав психологического неблагополучия.

Ю. В. Бессонова в своей статье о структуре психологического благополучия отмечает, что синтез всех существующих подходов к определению психологического благополучия дает возможность рассматривать благополучие как комплексное явление, объединяющее физические, психические и социальные аспекты, выходящие за рамки понятия удовлетворенности. По ее мнению, это: «целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным соотношением, доверительным отношением к миру». Она считает психологическое благополучие динамичным феноменом: «достижение или поддержание благополучия — это постоянное балансирование на грани потребного и реального». С ее точки зрения только активный субъект может быть благополучным. В своей работе она определяет структуру психологического благополучия, выделяя такие его компоненты как:

1. Удовлетворенность как интегральная когнитивно-эмоциональная оценка;
2. Функциональный статус, психическое и психофизиологическое состояние (отсутствие негативных переживаний, состояний);
3. Ценностно-мотивационная сфера; как общая осознанность жизни, так и индивидуальная система приоритетов, система координат;

4. Умение использовать имеющиеся возможности для достижения поставленных значимых целей, а также общую непротиворечивость потребностей и возможностей;

5. Социальное благополучие, которое включает социальную поддержку, принятие группой, отсутствие конфликтов, благоприятное социальное окружение и управление окружающей средой;

6. Самооценка и самоотношение, в том числе уверенность в собственных возможностях при преодолении негативных обстоятельств, принятие личной ответственности за собственную жизнь, отсутствие внутреннего конфликта;

7. Самоэффективность, достижение намеченных целей и наличие смыслообразующих перспектив (Бессонова, 2013).

Интересной для понимания психологического благополучия представляется уровневая модель, разработанная А. В. Ворониной. В данной модели психосоматическое, психическое и психологическое здоровье определяются как иерархические уровни психологического благополучия, которые имеют как субъективные, так и объективные параметры измерения. При этом болезнь выступает как нарушение всех трех уровней, а «предболезнь» как нарушение одного или двух уровней (Дубровина, 2000).

Другой подход к изучению психологического благополучия использовал С. В. Ковалев. Он, рассматривая данный феномен с точки зрения психотерапии, определял в нем «горизонтальный» и «вертикальный» аспект. По его мнению, «горизонтальный» аспект — это достижение субъектом такого уровня жизни в основных областях его жизнедеятельности, который его удовлетворяет. Основными областями жизнедеятельности субъекта он назвал пять «великих проблем» клиентов психотерапии: здоровье, любовь, работа, взаимоотношения, секс и деньги. А под «вертикальным» аспектом благополучия он понимал жизненный путь человека, который состоит из трех этапов:

1. Досоциальный, где объект — это обеспечение условий для успешной социализации, а предмет — индивидуальность человека;

2. Социальный, где объект — это получение и сохранение персональной, социально одобряемой модели благополучия, а предмет — личность;

3. Надсоциальный, в котором объектом выступает обретение полного и подлинного Бытия, а предметом — духовная сущность индивида в религиозной ее трактовке (Козьмина, 2014).

Таким образом, как в зарубежной, так и в отечественной современной психологии проблема психологического благополучия изучалась с разных сторон, с использованием различных подходов, исследования проводились среди представителей различных возрастных и гендерных групп. Также надо отметить, что проблема психологического благополучия привлекает внимание многих исследователей из разных областей науки: социологов, медиков, педагогов, психологов, философов и многих других. При этом, на сегодняшний день остается спорным вопрос о путях формирования психологически здоровой личности. Существует необходимость не только определения уровня психологического благополучия человека, но и создания различных методов, позволяющих

человеку развивать свои индивидуальные достоинства и использовать их в повседневной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бессонова, Ю. В. (2013) О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / под ред. Ю. В. Братчикова. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет». 145 с. С. 30–36.

Воловикова М. И., Галкина Т. В. (2017) Проблемы психологического здоровья: современное состояние и перспективы исследования // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития: сб. статей / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М. : Изд-во «Институт психологии РАН». 2704 с. С. 682–691.

Дубровина И. В. (2000) Практическая психология образования // Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. М. : Изд-во «ТЦ Сфера». 528с. С. 33-43.

Журавлев А. Л., Воловикова М. И., Галкина Т. В. (2014) Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества : Сб. статей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 430 с.

Козьмина Л. Б. (2014) Динамика психологического благополучия личности студентов-педагогов: дис. ...канд. псих. наук. Иркутск. 173 с.

Шамионов Р. М. (2009) Психология социального поведения личности : учеб. пособие. М.: Наука. 186 с.

Шамионов Р. М. (2004) Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета.

Фесенко П. П. (2005) Психология. Журнал Высшей школы экономики // Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? М. Т. 2. № 4. С. 132–138.

Беднякова Александра Михайловна — магистрант факультета психологии, педагогики и социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (964) 580-75-54. Эл. адрес: bednyakova2017@yandex.ru

Влияние проявления эмпатии в семье на формирование здоровой личности взрослого человека (на примере студентов психологического факультета)

Е. В. Жатко, Е. С. Аракчеева

Московский гуманитарный университет

Семья является отправной точкой развития человека. Она участвует в воспитании и формировании ребенка и непосредственно влияет на всю его дальнейшую жизнь. В работе представлены теоретические и эмпирические исследования в области влияния уровня проявления эмпатии в семье на формирование личности человека во взрослом возрасте.

Ключевые слова: эмпатия, тревожность; семья; здоровая личность; неврозы; развитие личности

Актуальность данного исследования обуславливается необходимостью изучить взаимосвязь эмпатии, проявляемой родителями по отношению к своим детям, и уровнем тревожности во взрослом возрасте. Изучение взаимодействия родителей и детей внутри семьи является важной задачей психологии семьи. О том, что семья удовлетворяет потребность ребенка в поддержке, принятии, защите, признании, уважении и эмоциональной поддержке, писали М. Клейн, Э. Эриксон, А. Фрейд, А. Бандура, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Ф. Лазурский, М. И. Лисина, В. Сатир, Д. Б. Эльконин и др. Первый опыт социального взаимодействия приобретает ребенок в семье (Эриксон, 1963; Фрейд, 1963; Клейн, 1920; Бандура, 1963; Выготский, 1930; Леонтьев, 1974; Эльконин, 1956; Божович, 1968; Сатир, 1970).

На сегодняшний день преобладает точка зрения, что тревожность, имея природную основу, формируется прижизненно под воздействием личностных и социальных факторов. В т. ч. нарушение детско-родительских отношений в детстве или внутренние конфликты во взрослом возрасте (Фрейд, 1900; Фрейд, 1963; Хорни, 1937; Прихожан, 2007; Божович, 1968; Кисловская, 1971).

Семья выполняет репродуктивную, воспитательную, хозяйственно-бытовую, экономически-материальную, социальную и сексуально-эротическую функции, а также организует досуг ее членов. Все эти факторы непосредственно влияют на процесс роста, развития и воспитания ребенка.

Одной из основных черт, которая должна присутствовать при воспитании подрастающего поколения — это эмпатия, т. е. осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. Родители должны общаться с ребенком, слушать его и включаться в его проблемы и радости. Ребенок должен чувствовать, что его всегда примут таким, какой он есть и помогут в сложной ситуации. Именно на этом основании формируется «базальное доверие» — развитие глубокого доверия ко всему окружающему (Э. Эриксон, 1963).

В различных направлениях психологической науки доверие чаще всего называлось в качестве условия существования какого-либо другого явления: доверие к миру, доверие к другим, доверие к себе (Купрейченко, 2008). Также доверие имеет ряд социально-психологических функций: обеспечение совместной деятельности, интеграция, коммуникация, интерактивность, перцепция, редуцирование, управление, ориентация, стабилизация, психологическая, личная, обобщающая. Кроме того, доверие является основой для принятия решений, основой жизненных и деловых тактик и стратегий и т. п. (Антоненко, 2006).

Если родители, по какой-либо причине не могут выражать искренних чувств к ребенку и безусловно его принимать, то ребенок чувствует внутреннее напряжение, повышенную тревогу, проявляющиеся как недоверие. Оно включает в себя осознание рисков, чувство опасности, страх в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможных результатов взаимодействия, настороженность и напряженность, готовность прекратить контакт,

ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность (Купрейченко, 2008). Что в свою очередь ведет к повышению уровня тревожности, проявляющемуся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам или в ожидании мнимой угрозы.

Тревожность может иметь разную природу возникновения, но чаще является следствием физической и/или психологической травмы, как правило полученной ребенком в раннем детском возрасте. При этом, тревожность может проявляться как черта характера, определяемая Спилбергом как личностная тревожность и представлять собой конституциональную черту, обуславливающую склонность человека воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. Но может проявляться в состоянии реактивной или ситуационной тревоги и возникать при попадании человека в стрессовую ситуацию, что характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением, как правило связанных с самооценкой.

Целью исследования было выявить наличие взаимосвязи между тревожностью человека и уровнем его эмпатии, проявляемой по отношению к другим объектам: родителям, детям, животным, пожилым и малознакомым людям, героям художественных произведений.

В исследовании приняли участие 34 человека — взрослые, зрелые люди в возрасте от 23 до 60 лет, проживающие в г. Москве и Московской области, имеющие высшее и среднее специальное образование. Из них: 27 респондентов — 23 женщины и 4 мужчин, работающие в сфере «человек-человек»: психологи, психотерапевты, травмотерапевты, телесноориентированные психотерапевты; 7 респондентов — 4 женщины и 3 мужчин, занятые в других профессиональных сферах.

Участие принимали добровольно, методом «удобной выборки». Диагностика осуществлялась индивидуально.

Подобная диспропорция в количестве мужчин и женщин объяснялась спецификой профессиональной сферы «человек-человек».

По результатам исследования было выявлено, что существует взаимосвязь между уровнями личностной и ситуативной тревожности у взрослых личностей. Причем зачастую уровень личностной тревожности был выше уровня ситуативной.

Так у 7 респондентов и личностная, и ситуативная тревожность были выше нормы. У троих из них ситуативная тревожность была выше личностной. У 9 опрошенных, при нормальном или заниженном уровне личностной тревожности, уровень ситуативной тревожности был выше, в двух случаях — сильно выше, нормального уровня. Что может свидетельствовать о наличии невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и склонностью к психосоматическим заболеваниям. Одновременно с этим у 6 респондентов был выявлен заниженный уровень ситуативной тревожности. У 4 из них уровень личностной тревожности находился в пределах нормы, у оставшихся — был ниже нормы. Низкий уровень ситуативной тревожности может свидетельствовать о нечувствительности к возможным опасностям в конкретных ситуациях, возможно из-за наличия психологической защиты вытеснения, слабой мотивации на достижение успеха, что в ре-

зультате тормозит развитие личности.

При сравнении уровня личностной и ситуативной тревожности с эмпатией проявляемой по отношению к животным, у 8 респондентов наблюдался высокий (свыше 45 баллов) уровень личностной тревожности и низкий уровень эмпатии. С одной стороны, это может свидетельствовать об эмоциональной нечувствительности к более слабым созданиям. О том, что человек в детском возрасте переживал эмоциональную депривацию по отношению к себе, что не позволило ему научиться проявлять подобные эмоции к другим категориям живых существ. С другой стороны, подобная картина может отражать наличие страха перед неизвестностью в лице животного, которое может ассоциироваться с угрозой и опасностью.

Одним из наиболее интересных показателей явилась взаимосвязь тревожности и эмпатии проявляемой по отношению к детям. У 6 опрошенных респондентов уровень эмпатии по отношению к детям был ниже нормы. У двоих показатель уровня эмпатии к детям оказался очень низким (0-1). Это может говорить об отсутствующем опыте в прошлом. Так, если родители не выражали эмпатии к ребенку, то, став взрослым, как правило, он во многом повторяет закреплённый опыт общения с детьми и использует аналогичные приемы воспитания и поведения.

У одного из опрошенных был выявлен низкий уровень эмпатии по отношению к детям, который положительно коррелирует с высоким уровнем личностной тревожности и низкой эмпатией к родителям. При личном общении во время опроса, респондент отметил, что отношения с родителями в детстве были плохими, особенно с отцом. Также он отметил, что если бы данные опросники были ему предложены в детско-юношеском возрасте, то ответы были бы более негативными. Следовательно, можно предположить, что взрослая личность в своем отношении к детям опирается на свой детский опыт.

В другом случае был выявлен очень высокий уровень личностной и ситуативной тревожности (71 и 61 соответственно), низкий уровень эмпатии к животным (4) и присутствовала семейная тревожность и семейная напряженность. Эти данные могут отражать невротические проявления и внутриличностный конфликт, в следствии каких-либо травм развития, которые были получены респондентом в родительской семье и которые отражаются во взрослой жизни. Можно предположить, что детская травматическая ситуация до сих пор не скомпенсировалась. Особенно интересно, что профессиональная деятельность этого респондента психология по направлению психотерапия психологической травмы. Это может говорить о том, что профессия была выбрана с целью решения своих проблем и помощи другим в дальнейшем.

Выявленная низкая эмпатийность по отношению к детям, может свидетельствовать о неумении вести себя с детьми, о страхе сделать что-то неправильно, либо о каком-то неприятном, травматическом воспоминании из детства, которое продолжает влиять на взрослую личность. Особенно в проявлении эмпатии этих людей к своим детям.

Проведенное исследование являлось пилотажным, и наметившиеся тенденции и описанные случаи подтверждают, что данная тема актуальна и требу-

ет более полного и глубокого изучения.

Таким образом, можно сказать, что существует связь между тревожностью взрослого человека и эмпатией полученной им в семье с младенчества. Если ребенок был эмоционально депривирован в детском возрасте, то это может отразиться на нем во взрослой жизни. Отсутствие раннего детского опыта в проявлении к человеку эмпатии со стороны его родителей может явиться причиной развития невротических черт, проявляющихся в повышенном или неадекватно низком уровне тревожности, эмоциональной холодности, в тяжелых случаях к аутизации, нарушениям в межличностных отношениях, неуверенности в себе и базовому недоверию к миру. Такому человеку тяжело своевременно оценивать изменяющуюся ситуацию и адекватно адаптироваться к окружающей реальности. Ребенок, не научившийся у родителей или опекунов получать теплое заботливое отношение к себе, наполненное эмоциональным теплом и участием не сможет его проявлять и к другим из-за отсутствия личного положительного опыта. Все эти факторы имеют непосредственное влияние на качество жизни человека, выбор его профессиональной деятельности и негативно отражаются на воспитании своих детей. Так можно предположить, что люди, выбравшие в качестве профессиональной сферы область «человек-человек», изначально хотели найти причину своих внутренних проблем или было желание помочь другим людям, в решении их жизненных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Антоненко, И. В. (2006) Социальная психология доверия : дис. ... д-ра псих. н. К.

Батаршев, А. В. (2005) Базовые психологические свойства и самоопределение личности : практическое руководство по психологической диагностике. СПб. : Речь.

Божович, Л. И. (1968) Личность и ее формирование в детском возрасте / Психологическое исследование. М. 464 с.

Большой психологический словарь, изд. 4-е, расширенное. Под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко.

Варга, А. Я. (2009) Введение в системную семейную психотерапию. М.: Изд-во «Когито-Центр».

Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (2016) : в 8 ч. / под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ». Ч. 7.

Кузьмина, В. П. (1999) Формирование эмпатии у младших школьников к сверстникам в зависимости от детско-родительских отношений в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород.

Купрейченко, А. Б. (2008) Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».

Немов, Р. С. (2003) Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. Кн. 1: Общие основы психологии.

Прихожан, А. М. (2009) Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер.

Филиппова, Г. Г. (2002) Психология материнства: Учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии. 240 с.

Хорни, К. (2004) Невротическая личность нашего времени / перевод с англ. В. В. Старовойтова. М.: Айрис-пресс.

Жатько Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 636-92-53. Эл. адрес: zhko@mail.ru.

Аракчеева Елена Сергеевна — студентка 5 курса факультета психологии, педагогики и социологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (903) 783-10-19. Эл. адрес: lenchik.es@bk.ru

Нравственное воспитание в России — появление вызовов вследствие трансляции неологизмов и заимствований из английского языка

Н. М. Терешина

Московский гуманитарный университет

Проблема интенсивного образования неологизмов и заимствований в английском языке в русскую культуру может являться сегодня серьезным вызовом, так как это, приводит к трансляции ценностей и определенного стиля жизни и становится вызовом для русского социума в плане воспитания гармоничной личности. Рассматриваются возможные различные причины этого явления в онтологическом ракурсе, защитные механизмы языка.

Ключевые слова: интерференция культур; исторические причины; неологизмы; логический фактор в языке; динамика заимствований; трансляция ценностей

Сегодня много говорят о взаимопроникновении культур, о медийном пространстве, все более и более заполняемым заимствованиями и неологизмами, о том, насколько является благом такая глобализация, о том, насколько возможно успешное *нравственно — эстетическое воспитание* в таких условиях и о самых различных последствиях, связанных с этим.

Как определить, чем живет социум, что есть идеалы культуры сегодня? Конечно, таким индикатором внутреннего, состояния любого общества является язык — «язык есть исповедь народа, в нем слышится его природа, его душа и быт родной...» (П. Вяземский).

В этом отношении очень показательным является *феномен скорости* распространения того или иного способа словообразования, поскольку можно предположить, исходя из концептуальных постулатов когнитивной лингвистики, что частотность и скорость распространения определенной лексики есть *индикатор определенного стиля жизни*, как для общества, так и для отдельного индивидуума. Если посмотреть на это через призму английского лексического состава, то

можно увидеть огромное количество заимствований (более 80%). И это процесс является очень динамичным вплоть до сегодняшнего дня. И, в основном, за счет очень интенсивного образования неологизмов, что тоже является следствием *особенной энергетики языка, а также, невероятной гибкости английского мышления* и, поэтому, особенной гибкости словообразования.

Чего стоит, например, конверсия — **moreish** или **my hasbeen!** Какой еще язык осмелится так изменить лексическое или структурное пространство слова? И именно благодаря такой внутренней энергетике и определенному, очень активному и деятельному складу мышления (26 Tenses — «**We are rather doers than thinkers**», а также, активный залог — **Dinner comes** (актив здесь — яркое отражение мотивации к действию) **from a carry-out restaurant**. Характерный стиль жизни — страстное желание изменения обстоятельств (**desire for a change, pioneering spirit** — так они говорят о себе), расширения границ.

Поэтому, пространство «колониального» мышления; поэтому, сегодня продолжается покорение пространства уже совсем по-другому: через неологизмы и заимствования. И тому много причин — глобализация, различные инновации и т. д.

Неологизмы — яркий случай нарушения нормы. Возьмем, например, *префиксацию* — **in-crowd** — элитная группа, **orangemostest** — наипельсинейший, или **moreish** — «вкусняшка» — чем больше ешь, тем больше хочется.

Нарушение нормы — явление очень частое в английском языке сегодня. И это выглядит, как правило, очень выразительно, логически целесообразно и даже «экономно» в смысле пространства и времени — **a can-do attitude**, хотя, с точки зрения нормы, «лексико — грамматически» и даже стилистически это не является корректным.

Стилистика английского языка — особенная в этом отношении. Многие ученые — стилисты, такие как Лич (G. Leech), М. Халидей (M. Halliday), Р. Якобсон (R. Jakobson) считают, что стилистические экспрессивные средства — это отклонение от нормы — **deviation of the norm**.

Интересно, что очень большое число неологизмов образуется с помощью *конверсии* и, опять же, за счет нарушения нормы — «**I don't take advice from my has — been**, где глагол в перфектной форме становится существительным. Или — «**I'm so tired of your ups and downs** — предлог стоит в позиции существительного.

И здесь опять его «величество» **парадокс**, так смело разрушающий классическое пространство слова, не признающий никаких правил, границ и существующий, возможно, только потому, что есть огромное желание вырваться, убежать от тех условий, которые могут ограничивать свободу! И конечно, страстное желание перемен.

Об этом мы узнаем из английской литературы — те, кто свято «чтут» традиции, могут ими очень тяготиться или просто откровенно их высмеивать, как, например, это делает Л. Кэрролл — священная традиция чаепития превращается в «**mad-tea party**» — безумное чаепитие у Мартовского Зайца.

Или веселая история Джерома К. Джерома «**Three men in a boat**» (1957) в 13-ой главе, фактически превращается в жесткую сатиру на английское обще-

ство того времени — **shattered bridge of Time** — расшатанный мост Времени или «**Warwick –the king — maker**» — мрачная история Англии; а также, английская аристократия — «...**Lady Holy, who beat her little boy to death**», и откровенное высмеивание духовенства — «**Hell fire club**» или о них же — «**Do as you please**».

Об этом же пишет Кейт Фокс, английский антрополог. Каждая глава ее книги **Watching The English** — определенное правило поведения, определенная незыблемая традиция, норма, которая утомляет, которая уже с трудом переносится, и поэтому, единственный выход — посмеяться над собой, как — то разрядиться, что Кейт Фокс и делает с большим удовольствием.

И, поэтому — откровенный **парадокс мышления**: с одной стороны, «**There is no place like home**», а с другой — весьма непатриотичное высмеивание собственных идеалов.

Видимо, одной из причин существования огромного количества исключений в английском языке на всех его уровнях (безусловно, наряду с историческими причинами), можно считать особенным «приоритетом» языка, когда он сам «решает», насколько ассимилируется заимствованное слово или не ассимилируется вообще.

И здесь, в очень большой степени, определяющая роль принадлежит действию логического фактора в языке, или действию необъяснимого, «бессознательного» в языке, как пишут об этом ученые — лингвисты.

Неологизмы, образованные *способом словосложения* — еще один очень яркий пример нарушения норм, и, прежде всего, очень свободное и смелое отношение к пространству вообще, и, как следствие, к пространству слова, выражаясь терминами когнитивной лингвистики, так сказать, «свободой духа», по выражению В. Набокова — например, **me-too-ism, to buddy — meter**. Слова очень легко «складываются» и также легко дробятся и сокращаются: **op** — операция, или **bar-B-Q**.

Отношение к пространству — особенный, национальный парадокс мышления- оно может быть очень разным!

С одной стороны — островное мышление, а с другой стороны, континентальное — например, **English breakfast** и **continental breakfast**. С одной стороны — знаменитый исторический процесс «огораживания» на очень небольшой территории острова (и местоимения как четкий и обязательный разграничитель личного пространства, их «**privacy**» — I had **my** dinner, I walked **my** dog, **my** part of America). С другой стороны, пространство колониальной державы.

Подобное свободное переосмысление пространства географического превращается, в конце концов, в очень свободное «перекраивание» пространства слова — «*святое святых лингвистики*». Такая внутренняя свобода, снятие всяких ограничений в пространстве слова свойственна, пожалуй, только английскому языку...

Такое логически парадоксальное восприятие пространства носителями языка (островное **VS** континентальное) не может бесконечно быть ровным, нейтрально-отстраненным, повседневным стилем жизни; оно превращается в определенную «**динамику**» мышления — желание перемен (!), порождая ди-

намику заимствований, интенсивное продвижение заимствований и неологизмов сегодня.

Но что есть понятие нормы в области словообразования в плане логическом для русского языка? Не возникнет ли вслед за этим и снятие нравственных ограничений? Должны ли мы относиться критично ко всему потоку слов, которые транслируются в нашу культуру через английский язык?

Поскольку логический фактор в языке является одним из определяющих его функций, то очень интересно, например, взглянуть с этой точки зрения на английскую грамматику *с целью более глубокого понимания стиля жизни определенного социума.*

В этом отношении язык и, в частности, грамматика является, так сказать, *вторичной моделирующей системой*, отражая специфическое, особенное видение мира, мироощущение отдельно взятой культуры уже через ее «наложение» на идеалы какой-то отдельно взятой культуры и их последующее «проявление» через лингвистическое пространство.

Можно сказать, что каждый язык создает определенную, уникальную модель «бытия». И синтаксический рисунок, пожалуй, в первую очередь, «проявляет», так сказать, приоритеты мышления по мнению переводчиков и лингвистов. В частности, Никиты Скородума, который предлагает следующее «видение»: английский язык «исследует» — «рванный» синтаксис, монорема, рема в начале (*сначала все самое важное!*); немецкий — систематизирует — сказуемое в конце (*доказательство и порядок прежде всего!*), русский (эксплицитный) — объясняет (*широкая душа, эмоциональность, а рема, новое и важное, обычно, в нейтральном контексте — в конце*); греческий — философствует (особенный порядок слов) и т. д.

Морфология языков тоже очень показательна в этом отношении — в русском языке — *наши мыслительные «блоки»* как своеобразная вение модели мироустройства — это существительное, прилагательное, и конечно же, лексическое богатство уменьшительно-ласкательных суффиксов, приставки — все «изгибы» русской души; кроме того, вездесущий пассив, неопределенно — личные и безличные предложения и всего три времени глагола.

И, в свою очередь, через 26 времен английского глагола очевиден «стиль жизни» английского социума: динамика существования как особенная жизненная позиция. И, конечно, их «созидательно — позитивная» жизненная позиция через активный залог.

В. фон Гумбольдт пишет, что различные языки можно считать для наций органами их мышления — «Язык есть орган, образующий мысль (Гумбольдт, 1984: 324).

По словам Гумбольдта: «Мышление не просто зависит от языка вообще, а до известной степени оно обусловлено также каждым отдельным языком (там же: 326). Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев и многие другие приходят к заключению, что формулирование мысли происходит посредством языка, который является индикатором внутреннего состояния.

И писатели, и поэты чувствуют это особенно остро. «Вмиг по речи те спознали, что царевну принимали», — пишет А. С. Пушкин, еще раз подтверждая, что именно по речи можно судить о человеке, его внутреннем мире

Если говорить о заимствованиях из английского в русский — то мы видим, что это такой же динамичный процесс, как и появление неологизмов, вплоть до настоящего момента. Лексика русского языка сегодня представлена большим числом заимствований: кроме привычных — **лизинг, франчайзинг, сайдинг, мачо, таймшер, дауншифтинг** и т. д., сегодня продолжают появляться все новые слова. И в основном, это — экономика — **шоперы, паттерны, бенефиты, профиты, каршеринг, кэшбэк, лайфхак**.

Рассмотрим два типа неологизмов — **структурные** (морфологические), когда базовое понятие, в основном, остается прежним и **семантические** — появление новых понятий с новой коннотативной окраской.

Структурные неологизмы образуются легко (словосложение, аффиксация), в больших количествах и их семантика вполне безобидна — **to mickey — mouse, to buddy — meter, a put-it-together toy, a cold rubdown**.

Что же касается неологизмов семантических, то здесь совсем другая картина. Слова с негативной коннотацией приобретают коннотации положительные — **aggressive** (производные — **aggresocracy, aggressive self presentation, aggressive acquisition strategy** (бизнес — стратегии) — целеустремленный (поэтому, **not aggressive** — это плохо), **ambitious** — амбициозный (и это хорошо!), **stubborn** — упорный (вместо «упрямый») — вполне положительные коннотации. **Be egoistic!** — это хорошо! — призывает реклама. И даже — **«Do damage»** — круши и ломай! (на заднем стекле автомобиля). Можно сказать, что нас призывают к снятию нравственных ограничений. Английский язык фиксирует это через появление нового слова — **gamesmanship** (искусство манипуляции) — как социального явления, которое считается сейчас достойным «трендом».

Сегодня в нашу культуру через неологизмы и заимствования приходит большое количество слов с негативной окраской.

Первоначальная миссия языка — освоение нравственных ориентиров, принцип эстетической целесообразности, без которой, по словам А. Потебни, литература не может существовать. Но, несмотря на то, что в языке всегда главенствовала теория гармонизации, синергетическая модель, уже довольно давно существуют словари с ненормативной лексикой. И язык здесь, как и всегда, вскрывает внутреннее состояние говорящего. С. Аверинцев, как и многие писатели, говорят о том, язык остро чувствует время перелома.

В языке перестает действовать *принцип благозвучия*, происходит подмена функции табуирования, эвфемизмов — слова с негативной окраской и даже откровенно неприличные слова или понятия покрываются благовидными «одеждами»: например, «девушку по вызову» называют сегодня **angel**. **Fleshmob** — элитная «тусовка» сегодня. Если посмотреть словарное значение слова, то **mob** — толпа, сборище, чернь, банда. Поэтому, «флешмоб невест» звучит, мягко говоря, удручающе. Хотя сегодня уже русский социум настойчиво продолжает предлагать **флешмобы** школьников, сотрудников компании и т. д. и постепенно происходит подмена смыслов, которая, как считают нейробиологи и, в

частности, И. П. Павлов, приводит к последующей дезориентации и даже к дисфункции нервной системы.

Еще более резко звучат такие слова как **frenemy** или **party animal** (завсегда-тай вечеринок). Или **post — truth** — миф в стиле «хай-тек». Или даже — **to be enomical with the truth** — И уж совсем устрашающе звучит появившееся недавно слово **body stone** — камень в человеческом облиции.

И слова В. Жуковского о том, что «всякое слово, получающее место в лексиконе языка есть событие в области мысли, в области гражданской жизни» (Жуковский, 1902: 20) говорят о том, что весь этот поток заимствований и неологизмов становится «**событием**» в нашем русском социуме. Русский язык, русское сознание уже вполне позитивно воспринимает сегодня такие слова как **агрессивный бизнес, амбициозный проект, «Эгоист»** (название журнала). И даже предлагает свою шкалу ценностей — удовольствие от «**бессовестного шопинга**», преимущество использования «**бессердечного**» тарифа (реклама в метро), «**брутальный**» мужчина (от англ. Brutal — зверский, грубый) — и это тоже хорошо.

И насколько это опасно, нам покажет «его величество» язык — «Слово может быть орудием, с одной стороны, разложения, с другой — сгущения мысли...» (Жуковский, 1902: 152).

У языка есть еще одна функция, или, скорее, миссия — «пророческая». Об этом мы узнаем из биографий, из творчества, например, А. Блока, Н. Гоголя, А. Пушкина, М. Лермонтова, Р. Фроста и т. д., примеров — несть числа. Об этом пишут лексикографы, например, С. Джонсон в своей статье «The English language». Об этом пишет И. Бродский в своей Нобелевской лекции: «...поэт всегда знает, что то, что в просторечии именуется голосом Музы, есть на самом деле диктат языка; что не язык является его инструментом, а он — средством языка... Начиная стихотворение, поэт, как правило, не знает, чем оно кончится..., часть мысль его заходит дальше, чем он рассчитывал. Это и есть момент, когда будущее языка вмешивается в его настоящее».

В английском языке появляются новые слова сегодня (а значит, и новые социальные явления), которые, являясь индикатором состояния общества, предупреждают нас о том, что может произойти в будущем. С одной стороны — **educainment, infortainment** — развлекательное образование или развлекательное обучение, а с другой — **literaturecide** («литературное» самоубийство), **gay-rope** (Европа, населенная геями), **Eurogeddon** (последние дни Европы).

Думается, что понимание процессов, происходящих сегодня в социуме, побуждает еще более энергично отстаивать чистоту мысли, понимая, что язык — орган, образующий мысль, образующий мир. И первоначальное назначение языка — сокровищница духовных ценностей, «инструмент» сохранной функции социума, пренебрегая которой мы рискуем оказаться бессильными, открытыми злу. Поэтому процесс воспитания, разграничения хорошего и плохого приобретает в наши дни особенную важность через «успокоительное действие искусства» и слова (Жуковский, 1902: 175).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аверинцев, С. С. (1988) Попытки объясниться: Беседы о культуре. М. : Правда.
- Гумбольдт, В. фон (1984). Избранные труды по языкознанию. М. : Прогресс. 400 с.
- Жуковский, В. (1902) Полное собрание сочинений. М. : Издательство А.Ф.Маркса.
- Потебня, А. А. (1989) Мысль и язык. М. : Правда. 200 с.
- Фокс, К. (2008) Наблюдая за англичанами. М. : Рипол-Классик. 512 с.

Терешина Наталья Михайловна — доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Адрес: 11395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел. + 7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: in-yazling@mail.ru

Поведенческие аддикции как социально-педагогическая проблема

О. А. Кириллова, Н. Е. Коренкова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается роль профессионального обучения в вузе в качестве одного из условий профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи.

Ключевые слова: аддикция; нехимическая аддикция; профилактика аддиктивного поведения; студенческая молодежь

В ситуации широкого спектра возможностей, которые предоставляет современное общество молодежи, важным является проявление устойчивости, четкости позиции, сознательности и ответственности за свои действия. В период студенчества происходит становление личности, характера, мировоззрения. Личностный рост подразумевает стремление к развитию, учебе и восприятию нового, а также ощущение личного прогресса. При отсутствии личностного роста, у молодого человека появляется отсутствие веры в свои способности к овладению новыми навыкам, умениями, чувство скуки, стагнации, при этом уменьшается интерес к жизни.

На данном возрастном этапе происходит формирование позитивного или негативного отношения к жизни, развитие уверенности человека в своих силах решить проблему, принятие ответственности за свое благополучие или неблагополучие.

Важнейшим компонентом психологического благополучия является наличие жизненных целей, которое формирует ощущение осмысленности существования, ценности того, что происходило, происходит и будет происходить. Отсутствие жизненных целей дает ощущения тоски, бессмысленности существования, скуки.

В погоне за новыми, яркими ощущениями или в попытках противостоять воздействию повседневного стресса молодые люди часто прибегают к формам поведения, которые могут вызвать зависимость. Аддиктивное поведение (от англ. *addiction* — пагубная привычка, порочная склонность) является одной из форм девиантного поведения (Павлова, 2015), характеризующееся формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или регулярной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания сильных эмоций (Гоголева, 2003).

Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечают сегодня существенное увеличение форм аддиктивного поведения (Griffiths, 1996; Егоров, 2005). Этому способствуют появление новых средств информации, форм досуга, труда, средств связи и неприятие меняющихся норм и ценностей общества. Наряду с известными, описанными в Международной классификации болезней (Чуркин, Мартюшов, 1999), появляются новые формы зависимостей, которые получили распространение за последние 20 лет и продолжают изучаться (Егоров, 2005; Короленко, Дмитриева, 2000).

Аддикции делятся на химические и нехимические. Наиболее остро в последнее время стоит проблема нехимической зависимости. В первой российской классификации нехимических аддикций (Короленко, Дмитриева 2001), в их число включили влечение к азартным играм, сексуальную, аддикцию отношений, любовную, избегания, ургентную, аддикцию к трате денег, трудовогоголизм. В обзоре А. Ю. Егорова (Егоров, 2005) к нехимическим аддикциям относятся: влечение к азартным играм, аддикции избегания и любовные аддикции, сексуальные аддикции, трудовогоголизм, технологические зависимости (к телевидению, интернету, к мобильным телефонам), шопоголизм (аддикция к трате денег), спортивная аддикция, аддикция отношений, а также другие нехимические аддикции (ургентная аддикция, духовный поиск, состояние перманентной войны), аддикции к еде (пищевые аддикции).

На сегодняшний день выделяют основные поведенческие аддикции: гэмблинг (игроманию), омниомания (совершение ненужных покупок), сексуальную аддикцию, любовную аддикцию, аддикцию отношений, интернето-и-компьютероманию, трудовогоголию и адреналиноманию (Смирнов, 2015, 2010).

Поведенческие аддикции ведут к социально-педагогическим и психологическим проблемам. Размываются социальные ориентиры, идеалы, происходят изменения в ценностных ориентациях человека. Ценности семьи, культуры, образования, высокой квалификации, человеческих отношений утрачивают свое высокое положение на ценностной шкале человека. Жизненный выбор человека начинает определяться не его способностями и умениями, а внешними обстоятельствами.

В современных вузах воспитательно-профилактическая работа со студентами характеризуется недостаточной организацией, редко проводятся специальные диагностические процедуры, не создаются условия для разработки социальных механизмов и способов управленческого воздействия на аддиктивное поведение студенческой молодежи. Целенаправленный, системный процесс

воспитания в вузе, на наш взгляд, будет способствовать развитию социального иммунитета, обучению приемам адекватной активности, саморегуляции, автономности, ответственности. Позволит молодому человеку обрести позитивный социальный статус, найти свое место в группе, инициировать способность к креативным действиям, исключить паттерны дезадаптивного поведения, укрепить конструктивное мировоззрение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гоголева, А. В. (2003) Аддиктивное поведение и его профилактика. 2-е изд., стер. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». 240 с.

Егоров, А. Ю. (2005) Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология, № 1. С. 65-77.

Короленко, Ц. П., Дмитриева Н. В. (2001) Психосоциальная аддиктология // Новосибирск, Издательство «Олсиб», С. 251.

Короленко, Ц. П., Дмитриева, Н. В. (2000) Социодинамическая психиатрия. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга.

Никитина, В. А. (2000) Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : ВЛАДОС.

Павлова, С.А. (2015) Аддиктивное поведение подростков и его профилактика // Actualscience. Т. 1. № 1. С. 63-64.

Смирнов, А. С. (2015) Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности : дисс. ... д-ра псих. н.

Смирнов, А. В. (2010) Глубинно-психологические компоненты предрасположенности к аддиктивному поведению в структуре интегральной индивидуальности // Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия 12 Психология, социология, педагогика. Вып. 3. С. 214-224.

Толкачева, Л. В., Кузнецова, А.А. (2015) Мир зависимых в мире нехимических зависимостей // Миссия современного преподавателя: духовность, патриотизм, профессия. С. 142-144.

Чуркин, А. А., Мартюшов А. Н. (1999) Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии. М.: Триада-Х.

Griths, M.D. (1996) Behavioural addiction: an issue for everybody? // Journal of Work place Learning. Vol.8, N3. P. 19–25.

Кириллова Ольга Андреевна — магистрант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (926) 402-04-95. Эл. адрес: vasilisa1210@mail.ru

Коренкова Наталья Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-67-20. Эл. адрес: korenkova75@mail.ru

Особенности формирования системы отношений к астрологическим прогнозам у лиц с разным уровнем адаптивности

О. В. Комарова

Московский гуманитарный университет

Взаимосвязи индивидуально-психологических качеств, лежащих в основе уровня адаптивности человека с увлечением астрологическими прогнозами, одни из индивидуальных психологических особенностей, влияющих на увлеченность астрологическими прогнозами.

Ключевые слова: психологические особенности; адаптивность человека; астрологические прогнозы

Оказывается, как много уже знали люди тогда, как были чутки к явлениям природы, умея подмечать её закономерности и, что очень важно, пытаясь излагать их языком цифр. В те времена, когда возникали, формировались государственные структуры, государственные образования Древнего Египта, Междуречья, Древней Греции, этому процессу способствовало и научное познание, представленное некоей единой системой магических наук (Вронский, 1990: 5).

Астрологией занимались римские папы, в их числе Сильвестр II, Иоанн XX, Иоанн XXI, Юлиан II, Павел III, Лев X. О связях церкви и астрологии до XVII века свидетельствует известная картина Тома Ринга «Сивиллы, Вергилий и астролог Абумасара» во дворце Шетиллера в Аугсбурге (Вронский, 1990: 28).

Предвидение как факт уже признаётся определёнными кругами учёных. Мы можем назвать швейцарского психиатра и психолога, основателя аналитической психологии Карла-Густава Юнга, итальянского исследователя парапсихологии Е. Боццано, знаменитого французского психолога, лауреата Нобелевской премии профессора Шарля Рише и многих других (Вронский, 1990: 29).

«Все последние основы положительной науки: естество материи, естество энергии, их взаимная связь, естество души, ее связь с телом, тайну жизни, тайну мысли, тайну любви, силу меры, разума и числа в мире, и в особенности сущность и власть духа, — пишет И. А. Ильин, — все это мы можем исследовать без надежды исчерпывающе познать. И от всего этого великие ученые поднимали свой взор к Богу и воздавали Ему хвалу за воспринятое ими величайшее чудо» (Игнатий, 1905: 203).

Однако не только религиозный интеллектуал, но и любой обычный верующий предпочитает отыскивать в повседневности такие аргументы, которые беспрекословно указывали бы на то, что его вера не иллюзия, что она отвечает самым высоким требованиям исторической истинности. В этом смысле не ошибался и даже не преувеличивал известный католический патер и теолог Ганс Кюнг, когда категорически утверждал: "Там, где вера основана на иллюзии, там имеет место не вера, а суеверие" (Kung, 1974: 408).

Что касается современной астрологии, то антропологи Рой Уиллис и Патрик Карри определяют ее как «диалог с божественным в постмодернистском, постхристианском и вновь оживленном мире» (Willis, Curry, 2004), а немецко-голландский историк религий Коку фон Штукрад — как «герменевтическую

дисциплину», которую необходимо рассматривать в контексте современного западного эзотеризма (Stuckrad, 2003: 17, 365). По определению шведско-датского историка религий Улава Хаммера, астрология представляет собой «совокупность положений и гадательных практик, иногда связанных с артикулированными (видами) мировоззрения, выражающих специфические модальности человеческого существования с помощью канонического языка, основанного на элементах небесной механики» (Hammer, 2005: 136-141). По сути, она «является общим термином для обозначения потенциально весьма разнообразного набора ритуалов и доктринальных позиций» (Hammer, 2005: 137). Фон Штукрад в своем исследовании «история астрологии» (*Geschichte der Astrologie*, 2003) определяет астрологию как интерпретативную систему, подчеркивая ярко выраженный дискурсивный потенциал современных астрологических практик: благодаря их «нейтральности» и «абстрактности» астрология стала одной из самых важных дисциплин эзотерики (Stuckrad, 16).

Русский культуролог и астролог Роман Броль предлагает разделять астрологию в широком и в узком смысле и различать в понятии «астрология» набор исторически обусловленных практик, сменяющих друг друга, как то: астромантия, астрология предзнаменований, календарная астрология и «астрология в узком смысле» (Броль, 1999: 123). Последнюю он склонен интерпретировать, вслед за известным американским астрологом Робертом Хэндом (род. 1942), как «символическую соотнесенность между событиями разного масштаба» (там же: 125-126).

Как отмечают Л. Н. Сидорова, В. С. Сученкова и И. И. Валишина, «астрология — формируют образные знания о человеке и его связи с космосом. Познавая себя, мы разгадываем космос; разгадывая космос, мы приобщаемся к жизни в ее универсальном аспекте. Функция астрологии — помочь людям понять самих себя и осознать смысл их жизни» (Сидорова, Сученкова, Валишина, 2011: 402-404).

С точки зрения К. Э. Циолковского, судьба Вселенной зависит от космического разума, то есть от человечества и других космических цивилизаций, их преобразовательной деятельности (Сельченков, 1997).

С. Р. Аблеев — является ярким представителем Рериховского движения, согласно которому Тесная связь человека и Космоса, выражается не только в известных физических процессах, но и более тонких — психических или духовных (Аблеев, 2010–2011).

Особо обращаю внимание вот на что. Те люди, которые полностью и всецело полагаются только на прогнозы, руководствуются ими и безвольно дрейфуют по их течению, подвергаются весьма реальной как душевной, так и физической опасности (Вронский, 1990: 29).

В наше время мы найдём немного людей, которые ведут более или менее самостоятельный образ жизни, большинство, словно автоматизированные роботы, реагируют только на раздражители, действующие извне, со стороны, совершенно забывая о собственной внутренней сущности (Вронский, 1990: 33).

Несвобода нашего современника состоит в том, что через пропаганду прессы, радиовещания и телевидения, рекламу питания и косметики он получает уже готовые предписания о том, что нужно делать, от чего отказаться, что

есть и что пить, куда ехать отдыхать и где путешествовать, как одеваться, на что тратить свободное время и деньги и т. д. (Вронский, 1990: 33).

Таким образом, мы можем констатировать, что астрология всегда привлекала человека, открывала возможность заглядывать в будущее, отвечая на злободневные вопросы, и корректировала его в соответствии со своими желаниями. Поэтому нельзя не согласиться с тем, что, в обществе она выполняет психотерапевтическую функцию, апеллируя ко всем сторонам человеческой личности и прежде всего эмоциональной (чувственной) сфере. Любой прогноз должен носить характер только вероятности, возможности, но ни в коем случае — категоричности, так как к астрологии человек чаще всего прибегает тогда, когда не способен самостоятельно решить свои проблемы или сделать ответственный выбор. Мы должны избегать того, чтобы астрологические предсказания вели человека к фатально-негативным позициям, ибо это уже само по себе противоречит астрологическому духу и этике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аблеев, С. Р. (2010-2011) Международный Совет Рериховских организаций имени С. Н. Рериха // Грани Эпохи. № 44. URL: http://www.roerichs.com/Protection_Ableev.htm.

Броль, Р. В. (1999) «Астрология в истории мировой культуры: подход к изучению // Полигнозис. № 2. с. 123.

Броль, Р. В. (1999) Астрология в истории мировой культуры: подход к изучению // Полигнозис. № 2. с. 125-126.

Вронский, С. А. (1990) Астрология — Суеверие или наука / Отв. ред. В. П. Казначеев. М. : Наука.

Игнатий (Брянчанинов), святитель (1905). Творения / Игнатий (Брянчанинов), святитель. СПб. Т. 4. с. 203

Hammer, O. (2005) «Astrology V: 20th Century», in W. J. Hanegraaff et al. (eds) Dictionary of Gnosis and Western Esotericism, pp. 136-141. Leiden: Brill.

Hammer, O. (2005) «Astrology V: 20th Century», in W. J. Hanegraaff et al. (eds) Dictionary of Gnosis and Western Esotericism, p. 137. Leiden: Brill.

Kung H. Christ sein. Munchen, 1974. 408

Психологическая энциклопедия (2006) / под ред. Корсини Р., Ауэрбаха А. СПб.: Питер. С. 1009–1096

Stuckrad, K. von (2003) Geschichte der Astrologie: Von den Anfängen bis zur Gegenwart, ss. 17, 365. München: C. H. Beck.

Stuckrad, K. von. Geschichte der Astrologie, s. 16.

Сидорова Л. Н., Сученкова В. С., Валишина И. И. (2011) Философские и естественнонаучные основы астрологии // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. № 7, Том 2. С. 402-404.

Сельченко К. (1997) Астрология. Психоритмология. Хронотехнология. Минск.

Forer B. R. (1949) The Fallacy of Personal Validation: A Classroom Demonstration of Gullibility / B. R. Forer // Journal of Abnormal and Social Psychology. volume 44, Issue 1. January. P. 118-123

Willis, R. and Curry, P. (2004) Astrology, Science and Culture: Pulling Down the Moon, p. 1.

Комарова Ольга Владимировна — специалист группы пред архивной подготовки документов САО «ВСК». Тел.: +7 (926) 375-83-73. Эл. адрес: ovk81@mail.ru

Психологические проблемы современных подростков

Е. В. Гурова

Московский гуманитарный университет; Московский государственный психолого-педагогический университет

Н. А. Гусева

Московский государственный психолого-педагогический университет

Современная социальная ситуация развития провоцирует появление новых психологических проблем подростков в тех сферах в которых они раньше не были остро представлены. Возникает определенное расхождение в восприятии проблем подросткового возраста учеными и практиками. Анализ обращений подростков в благотворительный фонд «Твоя территория» показывает, что растет не только их число, но и происходит появление новых проблем, которые ранее не осознавались подростками как трудные жизненные ситуации и не вызывали определенных опасений у детей.

Ключевые слова: психологическая проблема; подростки; благотворительный фонд

Подростковый возраст принято считать трудным. Он труден и для родителей, которые часто в этот период перестают находить конструктивные способы взаимодействия со своими детьми, и для педагогов, работающих с этой возрастной категорией. Выражение «трудный подросток» давно и прочно закрепилось в обиходе российских граждан. Насколько этот период жизни труден для самого подростка? И какие проблемы выступают как трудные жизненные ситуации для современных подростков? Ответ на этот вопрос попытаемся найти путем анализа обращений подростков в благотворительный фонд «Твоя территория».

Благотворительный фонд «Твоя территория» оказывает психологическую помощь детям, подросткам и молодёжи от 7 до 23 лет в дистанционном формате. Психологи фонда разработали три направления работы с подростками: чат, публичная страничка ask.fm и почта. У каждого из этих направлений есть свои особенности. В чате консультация происходит в режиме реального времени примерно в течение одного часа. Если подросток, по каким-то причинам не готов для разговора с психологом, он может написать на электронную почту и получить письменный ответ. Ask.fm — особый формат. Подросток анонимно задаёт вопрос и получает ответ психолога на публичной странице. Иногда это первый шаг для того, чтобы обратиться за консультацией на электронную почту или чат.

Психологи и волонтеры благотворительного фонда «Твоя территория» консультируют подростков бесплатно, анонимно, конфиденциально и с позиции на равных. Общение с подростком на равных, а не с позиции сверху, важная особенность, которую специально «воспитывают» консультанты фонда. Статистика показывает, что количество обращений подростков за психологической помощью непрерывно растет. За 2016 г. в фонд обратились за помощью около 5 тыс. детей. Анализ реальных запросов подростков показывает, что быстро меняющиеся социально-экономические условия, социальное расслоение общества, всё возрастающая информатизация населения, в том числе и детей, порождает новые психологические проблемы, которые не были характерны для подростков конца XX века и первого десятилетия XXI века.

Анализ научной литературы по проблематике подросткового возраста показал, что точного определения понятия психологическая проблема нет ни в одном словаре. У разных авторов можно найти разное понимание и определение понятия «психологическая проблема». Часто психологические проблемы могут вызывать ситуации повседневной жизни, в которых находится человек, поэтому некоторые авторы используют термин «психологическая проблема» как синоним понятию «жизненная проблема», «трудная жизненная ситуация» (Калинина, 2013).

В Федеральном законе «Об основах социального обслуживания населения», принятом Государственной Думой РФ от 10.12.1995 № 195 (ст. 3) можно найти определение понятия «трудная жизненная ситуация», как ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т. п.), которую он не может преодолеть самостоятельно (Мягих, 2011).

Данное определение дает характеристику трудной жизненной ситуации с социальной точки зрения. Представить психологическую составляющую данного явления позволяет Н. Г. Осухова. По её мнению, трудной жизненной ситуацией можно называть такую ситуацию, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведения), выработанных в предыдущие периоды жизни. Не просто нарушаются привычные отношения человека с миром, но становится невозможно приспособиться к этим изменениям без серьезной работы во внешнем или во внутреннем мире. Для всех трудных жизненных ситуаций характерно нарушение устойчивости привычного образа жизни (в том или ином пространстве бытия) и возникновение необходимости изменений (Осухова, 2007).

В работе В. А. Леонтьевой и А. С. Шарудиловой можно найти представления о связи понятий «трудная жизненная ситуация» и «психологическая проблема». С точки зрения авторов термин «психологическая проблема», подчеркивает наличие у субъекта актуальных психологических трудностей, связанных с переживанием им в данный момент сложных для него жизненных обстоятельств. При этом, под «психологическими трудностями» понимается некоторое состояние, от-

ражающее внутренние психологические переживания субъекта по поводу возникшей в данный момент значимой проблемы (Леонтьева, Шарудилова, 2006).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «трудная жизненная ситуация» хорошо изучена, есть определения, зафиксированные в учебных пособиях, справочниках по социальной работе и нормативных актах Российской Федерации. Описана методология и методы классификации трудных жизненных ситуаций, требующих социальной интервенции в жизнедеятельность ребёнка и семьи (Тугаров, Дудкин, 2012). Но оно остаётся больше социальным, чем психологическим понятием. Поэтому на наш взгляд необходимо разграничить понятия «трудная жизненная ситуация», «психологические трудности» и «психологические проблемы».

Наиболее глубокое, представление о понимании термина «психологические проблемы» изложено в работах Л. А. Регуш. С её точки зрения психологическая проблема — это противоречие между сформированным (актуальным) уровнем развития тех или иных психических функций, процессов, свойств и теми вызовами, которые делает жизнь, требуя появления новых психических качеств (Регуш, 2006). Таким образом, психологическая проблема — противоречие, которое переживается как трудность, требующая разрешения.

Под психологическими проблемами подростков в работах Л. А. Регуш пониматься психическое состояние человека, которое характеризуется следующими признаками:

- наличие противоречия в ситуациях личной жизни, связанных с учёбой, со сверстниками, со сверстниками противоположного пола, с самовосприятием и самоотношением и т. п.;
- эмоциональное переживание этого противоречия и осознание его как проблемы, как фактора, мешающего и усложняющего жизнь;
- желание, потребность избавиться от этой проблемы, разрешить её, для того чтобы жизнь вошла в обычное, более благоприятное русло;
- невозможность использования старых способов действия для разрешения проблемы, что может вызвать состояние неопределённости, беспокойства.

Проведём далее сравнительный анализ психологических проблем, выделяемых исследователями, и проблем, с которыми обращаются подростки за психологической помощью в благотворительный фонд «Твоя территория». Данные сравнения представлены в таблице 1.

Психологи фонда выделяют двенадцать видов проблем, с которыми обращаются подростки. Самыми популярными темами обращений являются проблемы, связанные с романтическими отношениями — 16,2% от общего количества обращений, с представлениями о себе — 14,9%, конфликты со сверстниками — 14,3% и с состоянием здоровья — 12,9%. На втором месте семейные конфликты — 10,2%, суицидальные переживания — 9,6% и смерть близкого, утрата значимых отношений — 8,3%.

Можно заметить, есть расхождение не только в количестве проблем, но и их качественным содержанием. Например, такие темы как: смерть близкого, утрата значимых отношений, насилие, суицидальные мысли, проблемы зависимостей, романтические отношения с противоположным полом (в т. ч. нетрадиционная

ориентация) не отражены в результатах современных исследований подросткового возраста. В то время как, проблемы, связанные с проведением досуга, с развитием общества, с озабоченностью будущим, не заявляются как проблемные при обращении подростков за помощью благотворительный фонд «Твоя территория».

Таблица 1. Сравнительная характеристика классификаций психологических проблем современных подростков в работах исследователей и практиков

<i>Регуш Л.А., 2013</i>	<i>БФ «Твоя территория»</i>	<i>% обращений</i>
	Смерть близкого, утрата значимых отношений	8,3
	Насилие	3,8
	Суицидальные переживания, мысли о смерти	9,6
Озабоченность будущим		
Родительский дом	Семейные конфликты	10,2
Обучение, школа	Учебные проблемы	4,1
Отношения со сверстниками	Конфликты со сверстниками	14,3
	Отношения с противоположным полом	16,2
Отношение к себе, Я	Переживания, связанные с представлением о себе	14,9
Проведение досуга		
Озабоченность здоровьем	Здоровье	12,9
	Проблемы химической зависимости	0,9
Озабоченность развитием общества		
	Социальная адаптация и дезадаптация	1,1
	Длительная психотравмирующая ситуация	3,7

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что современная социальная ситуация развития провоцирует появление новых психологических проблем подростков в тех сферах, в которых они раньше не были остро представлены.

Например, заявляя проблемы романтических отношений, подростки поднимают темы расставания, предательства, измены. Темы неразделённой любви, отсутствия партнёра и отношений, поиска партнёра, некоторые спрашивают про возрастные и разрешенные законом нормативы начала сексуальных отношений. Темы страха признаться в своих чувствах, страха осуждения родителей и насмешек сверстников, темы ревности, недоверия партнёру. Ещё одна тема — это страх

потерять любимого человека при длительной разлуке, например, учёбы в другом городе.

Конфликты со сверстниками проявляются в травле со стороны одноклассников, не возможность принадлежать к значимой компании, страх потерять друга или подругу при поступлении в колледж или институт, при переезде в другой город, отсутствие друзей вне социальных сетей, боязнь одиночества. Сюда же можно отнести конфликты с сиблингами. Переживания, связанные с представлением о себе связаны с недовольством своей внешностью, умственными и физическими качествами, неуверенностью в своих силах и возможностях, поиском своего места во взрослой жизни, профориентации, ощущением себя нетрадиционной ориентации.

Говоря о своём здоровье, подростки затрагивают вопросы, связанные с депрессивными состояниями, часто жалуются на слабость, апатию, постоянную усталость, головные боли. Сюда же можно отнести переживания, связанные с ощущением своей нетрадиционной ориентации. Иногда подростки задают вопросы, связанные физиологическими моментами половых отношений, нормальностью мастурбации. Отдельная тема переживаний подростков, это последствия для здоровья и психики от самоповреждающего поведения (селфхарма) и употребления сигарет, алкоголя и наркотических средств.

Рассказывая о семейных конфликтах, подростки описывают ссоры и скандалы с родителями, ощущение ненужности, брошенности или наоборот невыносимость контроля и давления, непонимание, постоянное осуждение и унижение, пьянство родителей, стыд за родителей, физическое насилие, побои. Часто подростки заявляют тему развода родителей, страх потерять связь с биологическим отцом, трудности в общении с отчимом со сводными сиблингами.

Суицидальные переживания современных подростков обычно связаны с тем, что они не видят выхода из длительно существующей травмирующей ситуации, пребывают в отчаянии. Много подростков пишут о низкой самооценке, винят себя во всём, ненавидят себя, говорят, что недостойны жить, не видят смысла в своём существовании. Очень многие пишут про одиночество, отсутствие поддержки, людей с которыми можно поговорить и обратиться за помощью. Часто мысли о смерти связаны переживанием ужаса от предстоящих испытаний (например, ЕГЭ), отсутствием вариантов развития в случае неудачи, страхом перед будущим, перед взрослой жизнью. Иногда пишут подростки, которые знают, что их друг или подруга думает о смерти или состоят в группах «суицидников» в Интернете, они волнуются, боятся за друзей, не знают, как поступать, спрашивают совета.

Говоря о смерти близких, подростки описывают свои переживания в связи с уходом бабушек и дедушек, родителей, сестёр и братьев, любимых, друзей и даже домашних животных. Часто подростки винят себя в том, что не смогли ничем помочь и спасти дорогого им человека. При потере родителей многие пишут об утрате опоры, находятся в растерянности, отчаянии, страхе. При потере ровесников (братьев, друзей, любимых) некоторые подростки начинают бояться, что с ними может произойти нечто подобное.

Учебные проблемы связаны с трудностями в освоении учебного материала, плохими оценками, перегруженностью в школе, колледже или ВУЗе, страхом иногда даже ужасом от ЕГЭ. Сюда же можно отнести трудности в отношениях с учителями и администрацией учебного заведения, ненависть к учителям из-за унижений, оскорблений, плохих оценок, жалоб родителям. Отдельная тема — это обращения детей, которые находятся в растерянности и отчаяние перед предстоящим выбором профиля обучения в старших классах или в сомнениях по поводу правильности уже сделанного выбора.

Обращаясь за помощью в случае насилия, подростки поднимают темы психологического, физического и сексуального насилия, как со стороны сверстником, посторонних взрослых, так и в семье. Рассказывают про унижения, оскорбления, крики, побои со стороны родителей. Травлю, унижения, побои в школе.

Много подростков пишет о том, что они режут и царапают себя, чтобы справиться с душевной болью. Само такое поведение, невозможность избавиться от него, боязнь последствий также является проблемой современных подростков и сопутствует другим темам обращений. Подростки много пишут о том, что им не хватает поддержки со стороны взрослых. Говорят о том, что не знают как попросить о помощи, куда обратиться, боятся упрёков и обвинений при очном разговоре со взрослыми на социально неодобряемые темы.

Вместе с тем, проблемы романтических отношений (в том числе и нетрадиционной ориентации), переживания суицидальных мыслей и поведения, проблемы переживания насилия со стороны взрослых и сверстников, переживания, связанные с утратой (со смертью близких или утратой значимых отношений) еще недостаточно отражены в современных исследованиях, но заявляются подростками, как наиболее значимые при обращении в благотворительный фонд «Твоя территория».

Дистанционный формат, анонимность и конфиденциальность позволяют подросткам открыто озвучивать самые острые и табуированные темы, которые они боятся заявлять при очном обращении к психологу. С появлением новых видов психологической помощи (с использованием дистанционных технологий) появляется возможность оказывать психологическую помощь подросткам по таким проблемам, которые они чаще всего стесняются заявлять при очной работе.

Общение большинства современных подростков происходит в социальных сетях, многим проще писать, чем говорить, поэтому и новые формы психологической помощи в дистанционном формате: чат, электронные письма, открытые форумы могут оказаться более востребованным и эффективными, чем традиционные, очные формы психологической помощи.

Понимание того, что с какими психологическими проблемами (трудностями) сталкивается современный подросток, какие ситуации воспринимают как трудные, из каких ситуаций затрудняются найти выход, чего боятся, может помочь психологам, педагогам, социальным работникам и родителям в оказании продуктивной помощи и построении продуктивных взаимоотношений с подростками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Благотворительный фонд «Твоя территория» // Официальная страница ВКонтакте Благотворительного фонда «Твоя территория». URL: https://vk.com/bf_tvoya_territoria (дата обращения 23.01.2016).

Калинина, Н. В. (2013) Трудные жизненные ситуации с позиции современных школьников: содержание и преодоление // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. № 3.

Леонтьева, А. В., Шарудилова, А. С. (2006) Эмпирическое исследование психологических трудностей подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. № 3.

Мягих, Н. И., Ларина, Н. И. (2011) Теория и практика психологии кризисных ситуаций // Психология и право. № 2. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40903_full.shtml (дата обращения 06.01.2017)

Осухова, Н. Г. (2007) Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия». 288 с.

Регуш, Л. А. (2006) Проблемы психического развития и их предупреждение от рождения до пожилого возраста). СПб.: Изд-во Речь. 320 с.

Тугаров, А. Б., Дудкин, А. С. (2012) Методология и методика классификации трудных жизненных ситуаций, требующих социальной интервенции в жизнедеятельность ребенка и его семьи // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. № 27.

Гурова Елена Васильевна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета; профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета. Эл. адрес: opsy@mail.ru

Гусева Наталья Анатольевна — студентка Московского государственного психолого-педагогического университета. Эл. адрес: opsy@mail.ru

Обучение как фактор, влияющий на эффективность межличностного взаимодействия (на примере сборной команды РФ по синхронному плаванию)

А. В. Зверева, М. О. Каланча
Московский гуманитарный университет

Коммуниктивная компетентность человека во многом определяет успешность его межличностного взаимодействия. Профессиональным спортсменам, испытывающим дефицит общения вне команды и тренировочной ситуации, обучение в вузе помогает лучше адаптироваться в постоянно меняющейся социальной действительности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; социальная адаптация; эмпатия; самооценка

Одной из основных задач современных образовательных учреждений является формирование личности, способной максимально эффективно адаптироваться в стремительно меняющихся экономических, политических и социально-психологических условиях современного общества. В процессе обучения индивид усваивает правовые нормы, социальные стереотипы, приобщается к культурным и общечеловеческим ценностям (Зимняя, 2001; Знаков, 1993).

Таким образом, высшие учебные заведения принимают активное участие в становлении не только профессиональной составляющей, но и оказывают влияние на морально-нравственные и коммуникативные характеристики студентов. Одним из основных факторов, определяющих уровень развития коммуникативной компетентности и социальной адаптации, современные ученые считают характер расстановки в сознании человека приоритетов в сформировавшемся в нем понимании причин, от которых зависит успешность его деятельности; наличие у индивида глубокой мотивационной заряженности на познание других людей, которая дает себя знать не в интересе, проявляемом к людям вообще, а в устойчивом интересе к каждому отдельному конкретному человеку. В частности, у спортсменов этот интерес сильнее всего должен проявляться к каждому из тех людей, с которыми приходится взаимодействовать в ходе тренировок и соревнований (Мясищев, 2003; Бодалев, 2000).

Наличие интереса повышает степень активности всех познавательных процессов человека — внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, когда объектом их оказывается другой человек. У индивидов, которые успешно взаимодействуют с другими, если иметь в виду образующие их интеллект познавательные процессы, лучше развита наблюдательность при их контактах с людьми. У них на более высоком уровне продуктивности функционирует память, аккумулирующая образы и стили поведения других людей. Своеобразно конкретно работает воображение, когда они представляют себе, как воспринимает каждый из тех, с кем они взаимодействуют ту или иную ситуацию, их самих, как они поведут себя в непривычной или экстремальной ситуации. У этой категории людей и мышление, когда оно повернуто к другим, тоже все время отходит от шаблонов и носит ярко выраженный творческий характер. Это предельно отчетливо проявляется в том, что они близко к действительности улавливают и определяют связи между наблюдаемыми ими у людей поступками и стоящими за ними причинами, исходя из понимания личностной сути каждого из тех, с кем им приходится сотрудничать. И они психологически оптимально заключают, какой вид взаимодействия будет наиболее приемлем для человека в совершенно конкретных обстоятельствах, и какой именно поведенческий ответ он на него даст (Куница, Казаринова, Погорыша, 2003).

Что касается их внимания, то поскольку у них сформирован повышенный и устойчивый интерес к каждому конкретному человеку, то и во время контактов с конкретными людьми для их внимания характерны устойчивая направленность его на того, с кем индивид в данный момент общается. Люди с развитой эмпатией

и коммуникативной компетентностью могут быть и жесткими, и мягкими в своей манере обращения с людьми, но суть их отношения к последним все равно — доброжелательность и человечность. И воля их, когда она обращена на других людей, не утрачивает качеств требовательности, целеустремленности, настойчивости, решительности, облачается ими в обычной обстановке в не ущемляющую достоинство других людей форму, однако, оставаясь при этом для последних побудительным фактором для их действий, осуществляемых в соответствии с теми задачами, которые являются основными для всей команды.

Совершенно естественно, что спортсмен должен обладать эмпатическими способностями и развитой коммуникативной компетентностью, проявляющейся и по отношению к команде. Его успешность в общении будет зависеть от наличия у него положительного отношения к группе и целенаправленной и повседневной работы его с нею, чтобы она на оптимальном уровне выполняла стоящие перед ней задачи, а для этого была спаянным вокруг их успешного осуществления коллективом, в котором каждый член его четко знает свои обязанности, отлично владеет способами их выполнения и высоко квалифицированно их реализует.

Обязательным условием, от которого в большой степени зависит успешность спортсмена, является полнота и степень объективности знания им самого себя — своего организма, себя как личности и себя как субъекта деятельности в областях, не связанных со спортом. Однако, как показали результаты исследований, проведенных на 12-ти спортсменках (19-23-х лет), занимающихся синхронным плаванием, имеющих квалификацию мсмк, змс и олимпийских чемпионках, девушки испытывают трудности при оценке своего места в коллективе, своих достижений и отношения к ним других людей (Марасанов, 2003).

Так результаты проведенного социометрического исследования (Битянова, 2005) показали наличие существенных различий между рефлексивными значениями и реальными данными социометрического исследования. Как показано в таблице 1, более половины опрошенных девушек причисляют себя к группе отверженных, что может являться свидетельством неадекватно низкой самооценки спортсменок, а также представлять собой результат дефицита общения и, как следствие, отсутствия навыка правильной рефлексии. То есть испытуемые не имеют истинного представления о своем положении в коллективе и об отношении к ним членов команды. Количество правильно предсказанных выборов — 12. Правильно предсказанные отвержения отсутствуют.

Таблица 1. Результаты исследования социометрического статуса спортсменок в %

Групповая дифференциация	Данные в баллах	Количество выборов	Рефлексивные значения
Лидеры	6,7	6,67	6,67
Ядро	26,7	33,33	20
Включенные	40	33,33	13,33
Отверженные	26,7	26,67	60

Проведение опроса о роли обучения в высшем учебном заведении привело к выводу о том, что все девушки полагают, что получение образования и учебный процесс способствуют повышению самооценки и уверенности в себе. Кроме того, спортсменки рассматривают учебу как альтернативный вид деятельности, позволяющий им внести разнообразие в поведенческий репертуар, обогатить процесс межличностного взаимодействия. На момент опроса все испытуемые проходили обучение в вузах и в качестве причины неуверенности при межличностном взаимодействии и дальнейшей социальной адаптации указывали недостаток времени на общение вне тренировок или рабочей ситуации и, как следствие, — недостаток понимания себя и знаний о самих себе, о мире и наличие большого количества стереотипов, искажающих восприятие действительности.

Следовательно, обучение дает возможность освоения профессиональным спортсменам и других видов деятельности, расширяет круг общения, меняет его диапазон и специфику, повышает объективность оценок. Способность правильно оценивать и понимать других людей и события способствует не только повышению самооценки, но и улучшает взаимопонимание в команде, повышая сплоченность и эффективность совместной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Битянова, М. (2005) Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М.: ООО «Чистые пруды». 32 с.
- Зимняя, И. А. (2001) Педагогическая психология. М.: Логос. 384 с.
- Знаков, В. В. (1993) Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психол. журнал. Т. 14. № 1. С. 32-44.
- Куница, В. Н., Казаринова, Н. В., Погорьша, В. М. (2003) Межличностное общение : учебник для вузов. СПб.: Питер. 544 с.
- Марасанов, Г. И., Рототаева, Н. А. (2003) Социальная компетентность: Психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: «Когнитивный Центр». 172 с.
- Мясищев, В. Н. (2003) Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во Моск. психолого-социального института: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК». 400 с. (Серия «Психология России»).
- Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении (2000) : учебное пособие / под общей ред. А. А. Бодалева. М. : Издательский комплекс МГУПП. 218 с.

Зверева Анна Вадимовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: mirror808@rambler.ru

Жизненные стратегии в юношеском возрасте как объект профессиональной деятельности психолога сферы образования

М. А. Головань

ГБОУ г. Москвы «Школа №1534»

В статье представлен обзор существующих подходов к исследованию жизненных стратегий личности. Рассмотрены результаты диагностического опроса будущих психологов в сфере образования относительно представлений об особенностях формирования жизненных стратегий в юношеском возрасте.

Ключевые слова: жизненные стратегии; юношеский возраст; психолог в сфере образования; представления о будущем

В современном высшем образовании, направленном на подготовку конкурентоспособных специалистов, профессиональное становление психолога важно рассматривать как важный этап создания условий, которые максимально помогут успешному осуществлению будущей профессиональной деятельности. Специфика профессии психолога, её направленность на оказание психологической помощи другим, предусматривает, что основным инструментом его деятельности являются психодиагностические методики и специальные психокоррекционные технологии, однако неотъемлемой частью работы, является умение развивать, формировать у человека важные качества, навыки, которые будут способствовать эффективной социализации личности и её росту.

В период развития общества становится чрезвычайно актуальной проблема построения каждой отдельной личностью собственных жизненных стратегий. Во всех сферах деятельности все большее значение приобретают такие качества личности, как социальная ответственность, адекватное восприятие и мобильное реагирование на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, готовность к демократическому общению, социально активному действию, способность быстро адаптироваться к новым условиям и другие качества, определяющие конкурентоспособность личности. В соответствии с этим, необходимо осуществлять подготовку психологов, которые помогут учащимся ориентироваться в различиях между их жизненными стратегиями, социально-профессиональными и ценностными ориентациями и возможностями адекватной реализации их потенциала в современных условиях.

Сегодня существует множество подходов, которые имеют различные точки зрения относительно основных детерминант жизненных стратегий личности. Чаще всего внимание учёных направлено на изучение специфических факторов, которые влияют на формирование жизненных стратегий личности. К. А. Абульханова-Славская изучала вопросы формирования жизненных планов обучающихся (Абульханова-Славская, 1998), Л. И. Божович исследовала проблемы формирования личности (Божович, 2001); проблему жизненной перспективы и профессионального самоопределения молодежи рассматривал Е. И. Головаха (Головаха, 1998), М. Р. Гинзбург — проблему личностного самоопределения (Гинзбург, 1994).

Профессиональную подготовку студентов специальности «Практическая психология» важно осуществлять в новой личностно-ориентированной парадигме, предусматривать актуализацию профессионально важных личностных качеств, ориентироваться на формирование профессиональной компетентности психолога, а также создание системы профессиональных навыков, которые позволяют достигать профессионального успеха, самореализации, приобретение профессиональной культуры общения, профессиональной интуиции, рефлексии. Как отметил Е. С. Вакарев, траектория профессионального становления студента-психолога может быть продуктивной при условии, что процесс его профессиональной подготовки сопровождается формированием системы адекватных представлений о предмете профессии (Вакарев, 2016).

Необходимым является подготовка психологов, способных успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях общеобразовательных учреждений, новых образовательных стандартов и, способствующих развитию конкурентоспособной личности обучающегося образовательного учреждения (Бура, Вакарев, 2016).

Формирование жизненных стратегий развивающейся личности приобретает сейчас особое значение, поскольку трансформации, происходящие в различных сферах нашего общества, влияют на ценности, определяющие выбор старшеклассниками способов конструирования собственной жизни.

Воспитание активной жизненной позиции обучающихся, овладение ими способами конструирования собственной жизни, неотъемлемая составляющая воспитательно-образовательной системы современной школы, так как в настоящее время общество более всего характеризуется двумя признаками — неопределенность и изменчивость. Кроме того, школьная практика показывает, что при организации психолого-педагогического сопровождения в подростковом и юношеском возрасте основное внимание направлено на профессиональное самоопределение, а другим значимым сферам личностного проявления (межличностные отношения, семья, социальная, гражданская активность, нравственные ценности и т. п.), то есть жизненному самоопределению, придается меньшее значение.

К. А. Абульханова-Славская считает, что план жизни — это «...принципиальная, реализуемая в различных жизненных условиях, обстоятельствах способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к её воспроизводству и развитию» (Абульханова-Славская, 1998). В самом общем понимании план жизни может быть либо активной, либо пассивной. Это активность или пассивность в организации времени, деятельности, познании, общении и тому подобное. Активность выделяется автором как ведущий параметр в построении жизненной стратегии, потому что она пронизывает все сферы жизни человека, служит своеобразным «лакмусом» на все виды человеческой деятельности. Активность личности в осуществлении ее жизненной стратегии проявляется как способность к оптимальному балансу между желаемым и необходимым, личностным и социальным.

А. Е. Созонтов под жизненной стратегией понимает определенный сознательный способ конструирования человеком своей жизни, в соответствии с си-

стемой ценностей, смыслов и целей. Жизненный план, с точки зрения ученого, выступает своеобразным регулятором социальной поведения, который организует целостность жизнедеятельности, определяет способ бытия человека и выступает важнейшим критерием зрелости и психологического благополучия (Созонтов, 2003).

Существует множество подходов при помощи, которых исследуется проблема подготовки студентов специальности «Практическая психология» к различным видам профессиональной деятельности. Предмет нашего исследования строится на принципах деятельностного подхода, согласно которому, цель обучения, заключается не только в получении знаний, и не накопление их, а формирование умения применять теоретические знания на практике (личность формируется в деятельности и через деятельность).

Исследование проводилось с целью определение уровня подготовки студентов к формированию жизненных стратегий обучающихся. Важным этапом работы также является сравнительный анализ результатов осведомленности студентов в данной теме до подготовки по специально составленной программе и после.

Изучение подготовленности студентов по изучаемой проблеме проводилось на базе Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии в г. Ялте. В исследовании приняло участие 43 студента специальности «Практическая психология».

Согласно Е. Ю. Пономаревой, мы выделили три основных компонента: 1) аффективный компонент (отношение); 2) когнитивный компонент (знания); 3) технологичный компонент (умения и навыки) (Пономарева, 2013), на основании которых и формулировались вопросы анкеты.

Анкетирование — метод сбора первичного материала в виде письменного опроса большого количества испытуемых с целью сбора информации с помощью анкеты о состоянии тех или иных сторон воспитательного процесса, отношения к тем или другим явлениям.

Содержание аффективного компонента отображает гуманистическую направленность личности на психологическую деятельность, как в целом, так и на работу по формированию жизненных планов, интерес к данному виду деятельности. Эффективность осуществления практической подготовки студентов к решению проблемы формирования жизненных стратегий обучающихся невозможно без осознания ими важности решения данной проблемы, без понимания будущих психологов системы доминирующих мотивов профессиональной работы с обучающимися по формированию их жизненных стратегий: ориентация психолога на индивидуальность каждого ребёнка, на его возрастные особенности, на участие в формировании их жизненных стратегий, профессиональной направленности, осуществление помощи учащимся в жизненном самоопределении.

Когнитивный компонент предусматривает наличие информации о жизненных планах, проявлении их сформированности, путях помощи в решении данной проблемы, методах и приёмах диагностики и коррекции. Данный компонент представлен не только теоретическим ознакомлением будущего психолога с во-

просами жизненных стратегий, но и знаниями о практической их реализации в практике работы с учащимися по формированию жизненных стратегий.

Технологический компонент — предусматривает наличие у будущего психолога умений осуществлять своевременную диагностику жизненных планов, определять причины несформированности данного понятия, умений проводить коррекционную работу с детьми данной категории (коррекционный аспект). Наличие этого компонента в структуре готовности к психологической деятельности у будущего студента психолога позволит повысить его профессиональный потенциал, так как у него будут сформированы необходимые умения и навыки адекватного реагирования на проблемные ситуации, возникающие в работе с данной группой детей.

Анализ интерпретации ответов на вопросы анкеты позволят выявить как уровень общей подготовки студентов к решению проблемы формирования жизненных стратегий обучающихся, так и уровень развития компонентов данной подготовки для решения проблемы формирования жизненных стратегий обучающихся (аффективного, когнитивного и технологичного): понимание сущности проблемы сформированности жизненных стратегий, наличие знаний, умений и навыков работы с обучающимися по формированию жизненных стратегий, осознание важности роли психолога в решении данной проблемы.

Анкета включает в себя шесть вопросов открытого типа:

1. Что такое жизненные стратегии?
2. Как проявляется умение формировать жизненные стратегии?

Ответы на первый и второй вопросы анкеты определяли наличие у студентов-психологов когнитивного компонента подготовки к решению вопроса формирования жизненных стратегий обучающихся: знаний сущностной характеристики данного явления, его определения и составляющие, т. е. респонденты должны были дать определение жизненных стратегий и указать показатели сформированности или нет таковых.

Наличие технологичного компонента в общей системе подготовки студента-психолога к решению вопроса формирования жизненных стратегий обучающихся определялось ответами на третий и четвёртый вопрос анкеты:

3. Какие причины могут вызывать у обучающихся неумение формировать жизненные стратегии?
4. Какие трудности испытывает обучающийся при неумении формировать жизненные стратегии?

Анализ ответов на эти вопросы позволяет выяснить, умеют ли студенты-психологи выяснять причины несформированности жизненных стратегий, знают ли вероятные трудности, которые будут испытывать обучающиеся при несформированности жизненных планов, и как владеют студенты навыками формирования жизненных стратегий обучающихся. Таким образом, анализируя ответы респондентов на вопросы анкеты можно было проследить уровень развития знаний по проблеме формирования жизненных стратегий и дифференцировать их по компонентам.

Наличие аффективного компонента в общей системе подготовки психолога к решению проблемы формирования жизненных стратегий определялось ответами на пятый и шестой вопрос анкеты:

5. Может ли психолог влиять на формирование жизненных стратегий обучающихся, и каким образом?

Ответ на данный вопрос предполагал наличие у студента направленности на работу с обучающимися по выявлению жизненных стратегий, системы доминирующих мотивов профессиональной работы с обучающимися в данном направлении: ориентация психолога на индивидуальность каждого ребёнка, на его возрастные особенности, осуществление помощи в определении жизненных стратегий.

6. Читали ли Вы какую-либо литературу по вопросу формирования жизненных стратегий обучающихся, если да, то какую именно? Ответ на этот вопрос определяет наличие интереса к данному виду психологической деятельности, осознанность необходимости решать данную проблему, стремление помочь учащимся в осознании важности определения и формирования жизненных стратегий.

Рассмотрим, как проводился констатирующий этап исследования при помощи анкеты.

Первый вопрос: «Что такое жизненные стратегии»? Характерный исчерпывающий ответ на данный вопрос был следующий: «Это совокупность планов и целей, направленных на дальнейшую жизнедеятельность, отношение к собственным ресурсам и возможность их реализации». Подобный ответ расценивается в три балла, что составляет высокий уровень. Также предоставлялись ответы и менее исчерпывающего содержания: «Планы на дальнейшую профессиональную деятельность и семейную» — средний уровень, что соответствует двум баллам.

При анализе ответов респондентов на второй вопрос: «Как проявляется умение формировать жизненные стратегии?» получились следующие результаты: такие ответы, как: «Построен четкий план действий, в соответствии с которым поставлены цели и выполняются актуальные на данный момент задачи относительно данного плана, учащийся понимает, чем хочет заниматься в дальнейшем» были оценены в три балла, что соответствует высокому уровню.

В ответах на третий вопрос: «Какие причины могут вызывать у обучающихся неумение формировать жизненные стратегии?» ответы оценивались таким образом: респонденты, которые полно и правильно отвечали на этот вопрос, например, такие ответы, как: «заниженная самооценка, асоциальность, замкнутость, отсутствие интереса к каким-либо сферам деятельности и дальнейшей жизнедеятельности, низкая информированность по поводу предлагаемых профессий» оценивались в 3 балла, соответствует высокий уровень.

На вопрос № 4: «Какие трудности испытывает учащийся при неумении формировать жизненные стратегии?» были перечислены следующие факторы: трудно «найти себя» в жизни; проблемы с дальнейшим поступлением в вуз, трудности с трудоустройством; неудовлетворенность собственной жизнью, апатия; потеря интереса к какой-либо деятельности; отсутствие мировоззрения, жизненной

направленности, ценностей. Ответы студентов, в которых отражалось, что учащиеся испытывают трудности, связанные с социальными ценностями и личностными перспективами, а также индивидуальным смыслом жизни, у учащихся отсутствует постановка жизненной цели как осознанный, предполагаемый личностно значимый результат жизни в целом (или определенного жизненного периода); испытывает трудности с ориентирующей и направляющей функцией жизненного целеполагания; совершают неопределенные жизненные поступки; отсутствует готовность к самостоятельному преодолению трудностей. Оценивались в 3 балла (высокий уровень).

За ответ на четвертый вопрос студенты, которые отмечали, такие дети тяжело выбирают дальнейшую сферу деятельности, часто ошибаются в жизненном выборе; отсутствует желание обучаться получили по 2 балла (средний уровень).

На вопрос № 5 «Может ли психолог влиять на формирование жизненных стратегий обучающихся, и каким образом?», практически все студенты отвечали утвердительно, но односложно, не раскрывая, каким образом может осуществлять психолог данную деятельность. Показателем высокого уровня (3 балла) считались ответы студентов, которые отмечали, что психолог может решать эту проблему при изучении индивидуальных особенностей детей, при тесном взаимодействии с родителями, при наличии специальных знаний и умений по данной проблеме, как теоретических, так и практических. К среднему уровню (2 балла) относили ответы студентов за подобные ответы: «может при условии сотрудничества с учителями и семьей».

Анализ ответов на шестой вопрос «Читали ли Вы какую-либо литературу по вопросу формирования жизненных стратегий обучающихся, если да, то какую именно?» показывают, что студенты, ничего не читали по теме «жизненные стратегии». Студенты, отвечающие на этот вопрос утвердительно, в основном отмечали книги по «Возрастной психологии». В основном студенты отвечали односложно «да» не предоставляя информации об авторах данных книг. При определении уровня готовности к решению проблемы формирования жизненных стратегий обучающихся (шестой вопрос), можно руководствоваться следующим: к высокому уровню (3 балла) можно отнести такой ответ, в котором указано не менее двух-трех литературных источников по теме «жизненные стратегии», т. к., на наш взгляд, это тот минимум, который необходим для самостоятельного изучения данной проблемы.

На вопросы, ответы на которые представляют когнитивный компонент, многие студенты практически отсутствовали развернутые ответы (средний уровень — 28%), возникли затруднения с четким ответом; чаще всего студенты считают, что жизненные стратегии — это успешное профессиональное трудоустройство и т. д. Предоставили исчерпывающий вариант ответа — 32% респондентов, также, среди опрошенных были определены студенты, которые не смогли дать ответ на поставленный вопрос или затруднялись с предоставлением правильного ответа (40%).

Большинство студентов (49%) не знают, какие причины могут послужить несформированности жизненных планов школьников, а также какие трудности

учащиеся испытывают в результате их несформированности. Однако 35% студентов предоставили неполный ответ, но при этом ознакомлены с причинами несформированности жизненных планов и трудностями, с которыми столкнется учащийся. 16 % студентов на вопросы, составляющие технологический компонент предоставили развернутый вопрос.

Таким образом, студенты в большинстве своем имеют средний и низкий уровень готовности к формированию жизненных стратегий школьников. В связи с этим необходимым представляется внедрение в практику учебного процесса определенных форм и методов, которые позволили бы не только расширить представление будущих психологов о жизненных стратегиях старшеклассников, но и содействовать формированию эмоционального и поведенческого компонента готовности к будущей профессиональной деятельности.

Сущность подготовки будущих психологов к формированию у школьников жизненных стратегий заключается в последовательном (поэтапном) осуществлении цели и задач системы подготовки с учётом её обновлённого содержания, форм, методов, ориентированных на формирование у студентов компонентов изучаемой направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова-Славская, К. А. (1998) План жизни. М.: Мысль. 297 с.
- Божович, Л. И. (2001) Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: МПСИ. 349 с.
- Бура, Л. В., Вакарев, Е. С. (2016) Совершенствование профессиональных компетенций психологов системы образования в процессе повышения квалификации // Психологическое сопровождение профессионального становления личности в системе гуманитарного образования. Уфа: АЭТЕРНА. С. 70-81.
- Вакарев, Е. С. (2016) Образ будущей профессии у студентов-психологов // Гуманитарные науки. № 2 (34). С. 138-146.
- Головаха, Е. И. (1998) Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка. 144 с.
- Гинзбург, М. Р. (1994) Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. № 3. С. 43.
- Пономарева, Е. Ю. (2013) Теория и практика предупреждения дезадаптации субъектов педагогической деятельности. Ялта, РВВ КГУ. 263 с.
- Созонтов, А. Е. (2003) Основные жизненные стратегии российского студенчества // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. № 3. С. 15-23.

Головань Марина Александровна — педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа №1534». Тел.: +7 (985) 537-48-80. Эл. адрес: marina-golovan@bk.ru

Проблемы организации практических занятий при освоении базовых теоретических дисциплин в обучении психологов

В. П. Арсланьян

*Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)*

Выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки «Психология», должен быть готов решать не только научно-исследовательские, но практические задачи, т. е. уметь применить в своей профессиональной деятельности полученные в результате обучения теоретические знания. Поэтому занятия должны быть построены таким образом, чтобы показать, каким образом теория применяется на практике.

Ключевые слова: потребности и мотивация труда; обучение студентов-психологов

Проблема связи теории и практики в обучении студентов-психологов стоит достаточно остро. Выпускники, получая академическое образование в вузе, не всегда имеют четкое представление о том, как полученные знания могут применяться в их будущей профессиональной деятельности. К тому же занятия, построенные в большей степени на освоении научного знания, не так интересны студентам, что приводит к снижению учебной мотивации и познавательного интереса. Именно поэтому вузы, реализующие программы по профессиональной переподготовке, строят учебный процесс в основном на практических занятиях, привлекая в качестве преподавателей психологов-практиков, которые показывают те или иные методы и технологии работы, не уделяя должного внимания системной теоретической подготовке. Безусловно, такие занятия вызывают живой интерес у обучающихся и ощущение некоего волшебства и «тайного знания», которым владеют психологи. По окончании такого обучения выпускники имеют представление о том, как работают психологии, но при этом они часто не могут применить в своей профессиональной деятельности продемонстрированные технологии. Это обусловлено тем, что воспроизвести технологию без базовых системных научных знаний практически невозможно, т. к. нужно понимать, каким образом тот или иной метод воздействует на определенные психические свойства и процессы.

Поэтому на каждом занятии, при изучении каждой темы, перед преподавателем стоит задача — увязать научные теоретические знания с их практическим применением. Особенно остро эта проблема стоит на первых двух курсах, когда у студентов еще недостаточно сформирована профессиональная мотивация. Как показал наш опрос, только около 30% обучающихся на втором курсе бакалавриата имеют представление о том, где они смогут в дальнейшем работать. При этом около 20% студентов не уверены, будут ли в дальнейшем работать по специальности. Это связано с тем, что, во-первых, содержание учебного материала при изучении базовых дисциплин отличается от тех представлений о

профессии, с которыми студенты пришли в вуз, а во-вторых, им часто не понятно, как «работает» эта теория на практике.

Опишем здесь один из вариантов организации занятий, на котором увязываются две важные задачи обучения: освоение фундаментальных научных знаний и знакомство с их применением на практике. Так, например, в программе дисциплины «Общая психология» есть тема, посвященная изучению потребностей и мотивов. В рамках данного курса студенты знакомятся с различными подходами к пониманию мотивации человека, с понятиями потребностей, мотивов, целей и др.

В качестве практической составляющей данного раздела «Общей психологии» можно рассмотреть различные системы мотивации труда в организации, включив в занятия знакомство с концепциями мотивации персонала, а также работу с различными тематическими кейсами и ролевые игры. Обычно такие темы рассматриваются в рамках вариативной части на старших курсах обучения. Но практические задания с таким содержанием целесообразно включать в базовую часть в рамках «Общей психологии» на первых курсах. Это помогает решить ряд задач. Такой формат занятий позволяет увязать теорию и практику и показать обучающимся, каким образом научные знания применяются психологами в реальной деятельности. Это, во-первых, повышает учебную мотивацию студентов, во-вторых, расширяет их представление о специфике работы психолога в различных сферах.

Опишем основные моменты такого занятия.

Тема «Мотивация труда сотрудников в организации».

Цель занятия: составить у обучающихся представление о применении фундаментальных знаний о мотивации человека в практической деятельности психолога в организации.

Обучающие задачи:

- дать представление об основных современных концепциях мотивации труда сотрудников;
- познакомить с возможными потребностями работников организации;
- познакомить с приемами выявления потребностей сотрудников;
- познакомить с методами индивидуальной мотивационной работы с сотрудниками.

Развивающие задачи:

- развитие интереса к мотивационным процессам;
- развитие коммуникативных качеств личности;
- развитие навыков анализа факторов, влияющих на мотивацию человека.

Воспитывающие задачи:

- воспитание внимательного отношения к потребностям и мотивам других людей.

Основные этапы занятия:

1. Диагностика. Студентам необходимо ответить на следующие вопросы:

- Какие задачи решает психолог, работающий в службе персонала организации?

- Какие могут быть потребности у сотрудника, которые необходимо учитывать при мотивации его труда?

2. Информационная часть. Студенты знакомятся с основными положениями концепций мотивации поведения и труда: теорией иерархии потребностей А. Маслоу, с теорией К. Альдерфера, теорией потребностей Мак-Клелланда, двухфакторной теорией мотивации Ф. Герцберга, теорией ожидания В. Врума, теорией Л. Портера и Э. Лоулера, теорией справедливости.

3. Обсуждение концепций мотивации поведения и труда. Студентам предлагается высказать свое мнение о каждой из концепций: ее плюсы и ограничения.

4. «Мозговой штурм». На этом этапе обучающимся необходимо составить список потребностей, которые, на их взгляд, лежат в основе трудовой мотивации разных людей.

5. Затем студентам предлагается распределить весь перечень выделенных ими потребностей в соответствии с теорией А. Маслоу и в соответствии с теорией Д. Мак-Клелланда.

6. Информационная часть. Студенты знакомятся с основными направлениями деятельности психолога, работающего в отделе по работе с персоналом, такими как подбор, оценка, развитие и мотивация персонала.

7. «Ролевая игра». Игра проводится в парах, где один из участников выполняет роль «сотрудника», а второй — «руководителя», задача которого с помощью вопросов прояснить потребности своего «подчиненного». Каждый «сотрудник» получает карточку, на которой представлена информация о его потребностях в работе. Например, «Вы молодой специалист. Недавно окончили обучение в вузе по специальности «менеджер». Пришли в Компанию на должность ассистента, которая предполагает выполнение различных поручений руководителя: от работы с документами до организации мероприятий. Позиция не высокая, но Вы согласились, т. к., во-первых, в Компании есть корпоративный университет, который активно занимается развитием персонала, и у Вас есть возможность осваивать новые знания и навыки, а во-вторых, Вы попали в отдел, который только что организован, и перед вами открываются возможные перспективы карьерного роста». Каждый участник, выполняющий роль «сотрудника» должен следовать изложенной в инструкции информации.

8. Анализ результатов «Деловой игры»: удалось ли выявить потребности, какие были трудности.

9. Групповое обсуждение. На этом этапе студентам необходимо ответить на ряд вопросов и обосновать свое мнение.

- Какие были потребности у каждого сотрудника?
- Какие вопросы позволили Вам узнать о потребностях подчиненного?
- Были противоречащие друг другу потребности у Ваших сотрудников?

Какие?

- Были какие-то более приоритетные потребности у работника? Какие?
- Можно ли влиять на трудовую мотивацию человека?
- Какие могли бы быть способы мотивации каждого из сотрудников?

На этом этапе обучающиеся предлагают свои решения по повышению мотивации тех сотрудников, которые были представлены в инструкциях.

- Какое место в иерархии потребностей человека, на Ваш взгляд занимают материальные потребности?

В конце занятия проводится повторная диагностика. Студентам предлагается ответить на ряд вопросов:

- Какие знания вы получили о применении теоретических концепций мотивации труда в работе психолога в службе персонала организации?

- Какие концепции мотивации, на ваш взгляд, имеют большую практическую применимость в работе психолога организации?

- Какие задачи решает психолог, работающий в службе персонала организации?

- Какие могут быть потребности у сотрудника, которые необходимо учитывать при мотивации его труда?

- С чем должны быть увязаны способы мотивации персонала?

Диагностика, проводимая в начале и в конце занятия, позволяет выявить знания студентов по ряду вопросов, касающихся мотивации труда сотрудников.

Результаты проведенного занятия показали, что если перед началом занятия чуть больше 10% обучающихся могли назвать некоторые задачи, решаемые психологом, работающим с персоналом в организации, то в конце этот процент был равен 100%. То же относится и к вопросу о потребностях сотрудников организации, которые необходимо учитывать при мотивации. Перед занятием студенты смогли назвать только 3 потребности: в материальном обеспечении, в карьерном росте и в реализации своих возможностей. По окончании занятия перечень возможных потребностей был расширен до 16. Также обучающиеся смогли ответить на вопрос, каким образом индивидуальные способы мотивации связаны с потребностями конкретного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кибанов А. Я., Баткаева И. А., Митрофанов Е. А., Ловчева М. В. (2010) Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. М.: Инфра-М. 524 с.

Ричи Ш. (2009) Управление мотивацией. 12 факторов мотивации. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 399 с.

Ильин Е. П. (2015) Мотивация и мотивы. М.: Питер. 512 с.

Столяренко А. М., Амаглобели Н. Д. (2005) Психология менеджмента : учебное пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 608 с.

Арсланьян Валерия Петровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии института социальной инженерии Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство). Тел.: +7 (916) 321-82-61. Эл. адрес: val-lebed@yandex.ru

Проблема социально-психологической и профессиональной адаптации в отечественной и зарубежной психологии

И. М. Кочарян

Московский гуманитарный университет

В статье рассмотрены сущность и значение понятия «адаптация», связь социально-психологической адаптации и профессиональной деятельности. Рассмотрены особенности адаптации к летному труду.

Ключевые слова: адаптация; адаптированность; профессионально важные качества; дезадаптация

Инновационная социально-экономическая ситуация характеризуется динамичностью и изменчивостью. Однако люди различно реагируют на изменения, происходящие как в обществе, так и в их собственной жизни, то есть различаются по степени приспособляемости.

Термин «Адаптация» рассматривался многими исследователями. Это понятие охватывает всевозможные адаптивные системы. Термин «адаптация» происходит от латинского слова *adaptatio* — приспособление. Быть может, вследствие этого многие авторы через перевод и характеризуют адаптацию как приспособление организма к условиям среды (Столяренко, 2012).

Итак, адаптация представляет собой сообразную или же сообразуемую с отличительными чертами объекта и среды его обитания систему признаков, способную воплотить цели объекта в данной среде, сделанную и создаваемую в ответ на вероятные воздействия факторов. Второй вариант определения — данное приспособление системы признаков объектом-системой к отличительным чертам среды его обитания для реализации им его целей в данной среде (Фридман, 2012).

В более общей форме адаптация имеет место в эволюционном развитии органического мира с точки зрения филогенеза: сам факт существования биовида — итог филогенетической адаптации. Более распространены и адаптивные процессы в отдельном организме, проявляющиеся в течение одной жизни, в онтогенезе.

Адаптация — процесс взаимодействия субъекта и объекта, вследствие которого непременно происходят перемены в двух взаимодействующих частях. Перемены касаются появления новейших признаков, новейшей комбинации признаков, выборочному исчезновению либо полной потере доли признаков. Взаимодействие практически постоянно ведет к какой-нибудь доминанте, доминированию чего-нибудь: первого субъекта над другим, субъекта над объектом, либо напротив, и в соответствии с этим, к приспособлению к данной доминанте. В это же время появление доминанты как неминуемый момент эволюции всего живого являет, на самом деле, вторую и основную, активную сторону адаптационного процесса — приспособление.

Механизм адаптации выработался в процессе эволюции и дал возможность организму существовать в таких условиях среды, которые неустанно изменяются. Конечно же, организм так же не пребывает в состоянии

покоя, другими словами система «организм — среда» находится в состоянии динамического неравновесия, а значит, процесс адаптации обязан осуществляться постоянно. Сбережение гомеостаза в этой системе происходит благодаря адаптации.

Г. А. Балл акцентирует внимание, что при исследовании адаптации нужно принимать во внимание многослойность компонентов системы «индивидуум — среда», потому что одинаковые действия имеют все шансы разнообразно трактоваться (Балл, 2009). Реализацию субъектом его целей, возможно, рассматривать как своеобразный вид ассимиляции (уподобления), другими словами адаптационный процесс, обеспечивающий равновесие субъекта со средой.

Принятие и решение персоной задач, предложенных ей извне, возможно истолковать как проявление аккомодации, то есть приспособления к среде. Г. А. Балл отмечает, что, в случае если мы говорим об аккомодации, то есть адаптация рассматривается в не широком смысле, в таком случае возможно применение выражения «адаптация к среде», хотя если адаптация характеризуется в широком смысле, нужно использовать термин «адаптация в среде» (Балл, 2009).

Адаптационные процессы происходят на различных уровнях: молекулярном, клеточном, на уровне отдельных функций, органов, целого организма и определенных систем. В зависимости от этого авторы, исследуя проблемы адаптации, выделяют следующие ее виды:

- биологическая (приспособление организма к внешним условиям в процессе эволюции, включая морфофизиологическую и поведенческую составляющие),
- физиологическая (приспособление организма к условиям существования),
- социальная (процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой),
- психологическая (процесс психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально — деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций),
- психическая (процесс перестройки динамического стереотипа личности (и психики) в соответствии с новыми требованиями окружающей среды),
- сенсорная (закономерное изменение чувствительности анализаторов под влиянием постоянно действующих раздражителей),
- профессиональная (процесс вхождения человека в профессию и гармонизация взаимодействий его с профессиональной средой) (Гиппенрейтер, 2013).

Кроме того, перечисленные виды имеют все шансы вступать во взаимодействие, образуя, к примеру, биохимическую, социально-психологическую адаптацию. В реальности трудный адаптационный процесс

представляет собой общее целое. Вычленение конкретных видов адаптации нужно было только для построения логической структуры нашего исследования.

Свойством всякого живого организма считается адаптация. Но человек для начала не просто живой организм, а сложная биосоциальная система. Вследствие этого, при рассмотрении задач адаптации человека, есть смысл выделить 3 функциональных уровня: физиологический, психический и социальный. Главную роль в процессе поддержания адекватных отношений в системе «индивидуум-среда», в процесс которого могут изменяться все характеристики системы, играет психическая адаптация (Битянова, 2015).

Психическую адаптацию оценивают, как итог работы целостной самоуправляемой системы на уровне «оперативного покоя», подчёркивая при всем при этом её системную организацию. При таком рассмотрении картина конечно же является не полной. Поэтому нужно включить в формулировку понятие потребности. Наиболее вероятное удовлетворение важных потребностей считается, следовательно, актуальным аспектом успешности адаптационного процесса.

Значит, психическую адаптацию можно квалифицировать как процесс установления рационального соотношения личности и среды, находящейся вокруг, в ходе осуществления присущей человеку деятельности. Данный процесс позволяет индивиду удовлетворять важные потребности и реализовывать связанные с ними актуальные цели. Так же одновременно он обеспечивает соответствие деятельности человека, его поведения, требованиям среды (Андреева, 2017).

Психологическое значение адаптации, а также ее полезность для субъекта социализации может заключаться в том, что он избавляется от чувства страха, одиночества. Так же она заключается в том, что уменьшаются сроки социального научения, так как, делая упор на общественный или групповой опыт, человек избавляется от необходимости проб и ошибок, сходу подбирая наиболее подходящую программу поведения (Горянина, 2013).

Вполне вероятно, что полезность для группы, которая заинтересована в сохранении собственного количества и устойчивости эмоциональной структуры, также можно считать причиной адаптации. Группа поощряет и подкрепляет такие формы поведения, которые не противоречат общепринятым нормам и традициям. На данный момент, не установлено воздействуют какие-либо из названных обстоятельств или их совокупность на социально-психологическую адаптацию. Конечно, есть возможность рассуждать только гипотетически, утверждая, что польза адаптивных перемен для субъекта или группы, в которую он входит и будет основанием для социальной адаптации.

Многие исследователи считают, что успешность социально-психической адаптации находится в зависимости от организации общественного взаимодействия. В случае возникновения конфликтов в домашней или рабочей среде, сложностях в сфере неформального общения гораздо чаще отмечались нарушения адаптации, чем при действенном социальном взаимодействии. Помимо прочего с адаптацией напрямую связан анализ факторов конкретной

среды либо окружения. Чаще всего успешность социально-психической адаптации сочетается с положительной оценкой личных качеств окружающих, тогда как оценка тех же качеств как неприятных или отрицательных ведет к нарушениям адаптации.

Адаптация, в широкой трактовке Ж. Пиаже и Г. Балла, может пониматься как единство противоположно нацеленных процессов аккомодации и ассимиляции (Пиаже, 2008). При этом функционирование организма согласно свойствам среды, обеспечивает аккомодация. Какие-либо составляющие среды меняются в процессе ассимиляции, перерабатываясь в соответствии со структурой организма либо схемой поведения субъекта. Несмотря на то, что в главной роли может выступать один из процессов, зависимо от ситуации, все же эти процессы неотделимы друг от друга.

Формы социального взаимодействия меняются в процессе развития индивида, растет мера соответствия требованиям, нормам общества. Хотя данное изменение лишь количественное. В процессе личного становления ребенка сложно уловить момент качественного изменения или скачка, значащего смену его биологического существования и переход к социальному. Данный скачок совершается не в процессе онтогенеза, а в процессе филогенеза рода человеческого.

Через систему определенных социальных институтов реализуется процесс адаптации. Эти институты должны корректировать то, как формируются социальные качества индивида, чтобы они соответствовали социально важным ценностям, ограничивать либо активизировать действие неких факторов. Важность выработки новых технологий социализации связана с утратой старых социальных институтов. Так же введение этих технологий помогло бы:

- удовлетворить потребности личности, группы, общества в целом;
- научить индивида осмысленно «обрабатывать» механизм реализации собственного поведения, адекватного общим социальным условиям или конкретной социальной ситуации, в которой человек находится.

Профессия водителя требует абсолютной профессиональной пригодности, в ней осуществляется строгий отбор по определенным свойствам и качествам индивида/личности. Характеристика этих свойств находит отражение в профессионально важных качествах (ПВК), — таких индивидуальных психических, психофизиологических особенностях человека, наличие которых обеспечивает успешность выполнения трудовой деятельности. Среди них выделяют личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические, физические особенности (Козлов, 2013). Сформированность ПВК во многом определяет адаптированность водителя к профессии.

Адаптация к наземному труду предъявляет большие требования к индивидуально-психологическим свойствам работника. Это обусловлено тем, что данная профессия имеет особенности: отличающаяся от обычной трудовой среды обитания, ответственность за сохранность жизни пассажиров, готовность

к преодолению экстремальных ситуаций, необходимость постоянной адаптации организма к условиям деятельности (Пономаренко, 2006).

Через систему определенных социальных институтов реализуется процесс адаптации. Эти институты должны корректировать то, как формируются социальные качества индивида, чтобы они соответствовали социально важным ценностям, ограничивать либо активизировать действие неких факторов. Важность выработки новых технологий социализации связана с утратой старых социальных институтов. Так же введение этих технологий помогло бы:

- удовлетворить потребности личности, группы, общества в целом;
- научить индивида осмысленно «обрабатывать» механизм реализации собственного поведения, адекватного общим социальным условиям или конкретной социальной ситуации, в которой человек находится.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Адаптация личности в современном мире (2011) : Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: ИЦ «Наука». Вып. 3. 110 с.

Андреева, Г. М. (2017) Социальная психология. М.: Аспект Пресс. 363 с.

Битянова, М. Р. (2015) Социальная психология. СПб.: Питер. 368 с.

Балл, Г. А. (2009) Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. № 1. С. 92-100.

Горянина, В. А. (2013) Психология общения. М: Академия. 416 с.

Козлов, В. В. (2013) Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации. М.: Астрель. 280 с.

Пиаже, Ж. (2017) Избранные психологические труды. М.: София.

Пономаренко, В. А. (2017) Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск: Поликом. 629 с.

Психология личности. Тексты (2013) / под. ред Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. М.: АСТ. 624 с.

Столяренко, Л. Д. (2012) Основы психологии. Практикум. 7-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс. 672 с.

Фридман, М. Л. (2012) Психология детей и подростков. М.: Изд-во Института Психотерапии. 480 с.

Кочарян Илона Мартиновна — магистрант 3 курса Московского гуманитарного университета, психолог в ПАО «Аэрофлот». Тел.: +7 (926) 154-38-50. Эл. адрес: www.k.ilona@gmail.com

К вопросу о познавательном развитии старших дошкольников в условиях игровой компьютерной деятельности

А. Ю. Гусарова

Московский гуманитарный университет

Обучающая функция является одной из важнейших в компьютерных играх, что порой недооценивается взрослыми. Компьютер способствует развитию интеллектуальных способностей дошкольника, помогает воспитывать волевые качества, знакомит ребенка с таким понятием как "сопереживание"; что проявляется в помощи героям игр, соответственно обогащает его отношение к окружающему миру.

Ключевые слова: компьютер; компьютерные игры; дошкольный возраст; познавательные способности

Игра на протяжении всего дошкольного детства выступает ведущим условием развития психики и личности ребенка. От возможностей взрослого по организации этого первого вида деятельности ребенка зависит успешность формирования личности ребенка. Вся жизнь дошкольника пронизана игровой деятельностью, только так ребенок готов открыть мир для себя и себя миру. Игровая деятельность, по мнению ряда ученых (М. А. Васильева, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский), является одной из основных форм организации процесса развития, обучения и воспитания в детском саду.

Современное человеческое детство является не только физиологическим, психологическим, педагогическим, но и сложным социокультурным явлением. В данное время дошкольники живут уже в мире, который заметно отличается от того, в котором росли и воспитывались его родители. Отличия заметны в таких традиционных сферах, как игра и игрушки.

Стоит говорить о том, что компьютерные игры являются неотъемлемой частью нашей жизни и довольно активно используются в процессе решения ряда образовательных задач. Они выступают средством расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса всех учебных заведений — от детского сада до средней школы и вуза.

Наше общество живет и функционирует в век информационных технологий, и именно их стремительное развитие ведет к понижению возрастной планки юных пользователей компьютеров. На данный момент большинство детей уже владеют основными навыками общения с компьютером. Это общение начинается с компьютерных игр, которые привлекают детей, и они все чаще и чаще стремятся к экрану монитора, нежели к своим собственным реальным игрушкам. Вместе с тем проблема заключается в том, что более сложные виды игр занимают в настоящее время меньшее место в жизни дошкольника. Дети стали меньше играть наяву, их игры не носят творческого, разнообразного и развернутого характера. Нежелание играть в ролевые игры ведет к тому, что детям тяжело усваивать основную образовательную программу, ведь именно в процессе игры происходит процесс обучения, а соответственно в дальнейшем проявляется успешность подготовки к обучению в школе.

Из-за возрастающей популярности компьютерных игр строились дискуссии среди ученых, педагогов, психологов и родителей. Они были посвящены теме положительного и отрицательного влияния компьютера на детей. И в настоящее время обосновались противоречивые точки зрения о влиянии компьютерных игр на познавательное развитие детей. Данная проблематика затрагивается в работах многих ученых-исследователей в рамках изучения детского развития (Е. В. Гуляева, Ю. А. Соловьева, Т. Д. Марцинковская, А. А. Венгер, А. Г. Шмелев, А. Е. Войскунский, Ю. Д. Бабаева, С. Л. Новоселова и др.).

Здесь стоит упомянуть о термине «познавательные способности». К ним относятся широкий спектр психических процессов: ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, эмоции, язык, а также распознавание образов, формирование понятий, обучение и процессы развития. Как считал А. В. Запорожец, в дошкольном возрасте имеют место быть благоприятные условия для развития образных форм познания. Таких, как: восприятие, воображение, наглядно-образное мышление. Именно сформировавшиеся психологические новообразования имеют непреходящее значение для всей последующей жизни человека (Запорожец, 1986).

Г. В. Солдатова отмечает, что для детей рано и интенсивно начинающих пользоваться компьютером, он выступает как новое культурное орудие, опосредующее формирование у них высших психических процессов. Ранее, когда для детей не были доступны компьютеры, развитие психических процессов происходило в непосредственном социальном взаимодействии ребенка и взрослого, а также самих детей между собой. Что же касается обстановки сегодня, то компьютер как культурное орудие в значительной степени опосредует такое взаимодействие. Соответственно, на основе культурно-исторической теории Л. С. Выготского, стоит говорить, что высшие психические функции являются социальными по происхождению и формируются обществом и его культурой (Солдатова, 2013).

С точки зрения С. Л. Новоселовой, компьютерные обучающие игры помогают развитию теоретического мышления. Способы действия в игровой среде, а также желаемые результаты, должны быть поняты и осознаны дошкольником, ведь именно они операционально не совпадают с практическим действием ни на уровне привычного наглядно-действенного, ни на уровне наглядно-образного мышления (Новоселова, 1997).

О. К. Тихомировым и Е. Е. Лысенко на экспериментальном материале показали, что компьютерные игры способствуют не только развитию логического мышления и познавательной активности, но и внимания, волевых качеств, эмоциональной сферы, памяти, навыков ориентации в пространстве, умений конкурировать и сотрудничать (Тихомиров, Лысенко, 1988).

А. Г. Шмелев, анализируя влияние и развивающий потенциал компьютерных игр на материале эмпирических исследований, отмечал, что ребенок, играя на компьютере, активно взаимодействует пусть с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром (Шмелев, 1990).

И. Г. Белавина отмечает: «Чтобы взаимодействие с компьютером превратилось в игру, требуется специальное обучение ребенка навыкам взаимодей-

ствия, пониманию неизменности и очередности действий, управляющих компьютерной программой, невозможности пропуска или замены одного манипуляторного действия другим» (Белавина, 1993: 68). Она также указывает на тот факт, что дети не продолжают игру (сюжетно-ролевую), если это происходит при стихийной форме овладения компьютером. Только при помощи специальных педагогических приемов и только совместно с педагогом, дети начинают играть в сюжетно-дидактическую игру.

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивает логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Также он начинает думать, прежде чем что-то делать. Объективно все это означает овладение основами теоретического мышления, что является важным условием подготовки детей к обучению в школе. В то же время использование компьютерных игр развивает «когнитивную гибкость», т. е. способность ребенка находить наибольшее количество принципиально различных решений задачи (Халилова, 2005).

Компьютерные игры в жизни и развитии ребенка непременно имеют ряд достоинств. Игры являются увлекательным средством интеграции аудио- и видеозаписи, благодаря этому развивается произвольное внимание. А также развитие следует при помощи демонстрации явлений и объектов в динамике. Кроме этого, если ребенок решает правильно игровую задачу, герои сюжета сказок и мультфильмов поощряют его, тем самым у ребенка повышается уверенность в себе. Это особенно важно для детей имеющих заниженную самооценку. Компьютерные игры позволяют моделировать ситуации, которые недоступны для ребенка в повседневной жизни. Но, с другой стороны, данные игры могут нести за собой патологическую окраску. В последствии чего ребенок как бы приобретает виртуальную жизнь, где он может бороться с несуществующими героями, с которыми он никогда не столкнется в реальности. Воспринимая тот или иной момент, который произошел в компьютерной игре, ребенок как бы отодвигает на второй план реальные жизненные события.

Компьютерные игры не могут заменить традиционную детскую игру, так как не способны удовлетворить главную потребность дошкольника — потребность в межличностном общении со сверстниками. Эмоциональный компонент общения в компьютерных играх со сверстником несколько смазывается и притупляется — эмоции в игре могут и не отражать реального настроения в жизни. Также, в общении со сверстниками путем игры отсутствуют мимика, пантомимика и жестикация. Ведь именно эти компоненты дополняют вербальный компонент межличностного общения. Соответственно, в компьютерных играх теряется богатство и разнообразие коммуникативных действий, а также эмоциональная насыщенность (Смирнова, Холмогорова, 2005). Но и полностью исключать компьютерные игры из жизни дошкольника не стоит.

Подводя итог вышесказанному, нужно отметить, что ребенок должен управлять компьютером, а не наоборот. Дошкольнику важно использование компьютера как средство для решения своих собственных задач развития. Компьютер выполняет роль, исключительно, как тренажер, а также позволяет развиваться деятельности дошкольника, обогащая его различными способами дей-

ствий. Компьютер способствует развитию познавательной активности ребенка, созданию благоприятного эмоционального фона, а также социализации личности. Компьютерные игры в современных условиях являются некой формой освоения окружающей действительности. Но не стоит забывать, что они должны лишь дополнять, а не замещать самостоятельные игры детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Белавина, И. Г. (1993) Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. № 3. С. 62–69.

Гуляева, Е. В., Соловьева, Ю. А. (2012). Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование. № 2. С. 5-12.

Запорожец, А. В. (1986). Избранные психологические труды : в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика. 383 с.

Новоселова, С. Л., Петку, Г. П. (1997). Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа. 128 с.

Смирнова, Е. О., Холмогорова, В. М. (2005). Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Издательский центр Владос. 128 с.

Солдатова, Г. В. (2013) Они другие? // Дети в информационном обществе. № 14. С. 26.

Тихомиров, О. К., Лысенко, Е. Е. (1988). Психология компьютерной игр // Новые методы и средства обучения. М.: Знание. Вып. 1. С. 30–66.

Халилова, Ф. С. (2005) Эффективность компьютерных игр в умственном развитии ребенка старшего дошкольного возраста // Культура народов Причерноморья. Симферополь: Межвузовский центр «Крым». № 51. С. 162–165.

Шмелев, А. Г. (1990) Психодиагностика и новые информационные технологии // Компьютеры и познание. М.: Наука. С. 87–104.

Гусарова Александра Юрьевна — магистрант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-67-20. Эл. адрес: sashagusarova@rambler.ru

Индивидуальные особенности людей, занимающихся астрологией

М. Е. Лысова

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена анализу индивидуальных особенностей людей, занимающихся астрологией.

Ключевые слова: астрологи; астропсихология; индивидуальные особенности

Сегодня может вызвать некоторое удивление обращение к астрологии как теме исследования. Это связано с тем, что в сознании большинства людей, живущих в эпоху информационных технологий, образуется связь с суевериями,

пережившими своё время и не имеющими никакого научного знания для современной науки.

Астролог — это самая древняя и достаточно хорошо изученная профессия. В прошлые эпохи эта профессия ассоциировалась с бурной средневековой охотой на ведьм, с последующим сжиганием их на кострах. Чаще всего это действие сопровождалось сжиганием сотен рукописей по астрологии, и часто вместе с писателями. Однако мы считаем, что астрология и сама личность астролога не просто достойны культурологического анализа, но и являются «важнейшими объектами изучения для культуролога: во-первых, как явление, которое имело и продолжает иметь место в культуре; во-вторых, как явно неслучайный феномен (что подтверждается широчайшим распространением астрологических представлений и многовековой длительностью бытования астрологии).

Астропсихология — наука неординарная и большим багажом знаний. Как правило обычный психолог опирается чаще всего на слова пациента и особенности его поведения, однако астролог-психолог может при помощи натальной карты предопределить подсознательные мотивы поступков личности и поможет полнее заглянуть в свой внутренний мир, найти всевозможные пути решения создавшейся проблемы, которые будут единственно правильными и верными в создавшейся ситуации. Используя все свои знания, астролог-психолог поможет выявить главные особенности характера человека начиная с момента его рождения и до того, как начинаются первые серьёзные проблемы и появляется необходимость что-то изменить в себе, для более благополучного продвижения вперед.

Образ современного астролога обычно ничем не отличается от образа простого обывателя. Это, как правило, женщина или мужчина зрелого возраста, обладающие определёнными знаниями в области информатики и активно использующего в своей работе компьютер или планшет, оборудованный несколькими распространёнными астрологическими программами (как правило, это программы начертательного, вычислительного и архивирующего направлений).

К сожалению, сейчас появляется всё больше астрологов, выдающих ложную информацию за желаемую. По мнению американского исследователя П. Экмана, было отмечено, что это «действие, при котором один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды».

В психологии существует несколько терминов, имеющих отношений к процессу дифференциации ложной и правдивой информации. П. Экман использует термин «верификатор», обозначая тем самым человека, который пытается определить достоверность полученной информации от собеседника. А. Н. Тарасов прибегает к использованию слов «верификатор» и «верификация», говоря о том, что «это процесс ее проверки и установления достоверности, подлинности, подтверждение соответствия информации оригинальным источникам».

Грамотный астролог-психолог имеет в своём распоряжении серьёзный набор знаний в области межличностной психологии и сравнительно большую собственную библиотеку по астрологии. С годами, при наличии большой практики и накопленного опыта, астрологи уже не обращаются к своим источникам,

потому что могут чувствовать всевозможные гороскопы и без них.

Можно выделить 4 типа астролога.

1. Астролог, обладающий знаниями психолога.

Этот тип выделяется тем, что он, копируя поведение психолога приглашается к клиенту, внимательно его слушает и сочувствует ему. В своей работе он опирается не только на знания астрологии, а также внимательно смотрит на реакцию клиента и только потом делает свои выводы и предположения.

Психолог астролог хорошо изучил свои внутренние интуитивные мотивы и энергетические основы взаимодействия с окружающим миром и использует полученные знания для того, чтобы изменить мир вокруг себя. Полученные знания помогают психологу-астрологу быстро выработать линию поведения, двигающую его вперёд в процессе взаимодействия с людьми и социумом. Он поможет установить и растолковать внутренние страхи, какие-то неясные воспоминания из прошлой жизни, способные повлиять на вашу сегодняшнюю жизнь.

Астропсихолог может оказать неоценимую услугу тем, что поможет человеку определить его ведущие способности и выбрать направления своего поведения. Определит, какое занятие может стать ведущим и в последствии превратится в профессию, а также чего не стоит бояться и начать активнее развиваться для достижения эффективного результата.

Также необходимо указать, что астролог-психолог поможет вдуматься в сущность проблемы, станет, если можно так сказать, оригинальной поддержкой в трудный период жизни. Неоценимую помощь и поддержку астролог-психолог может оказать в бизнесе, указав на то, с какими партнёрами стоит иметь дело, а каких лучше опасаться, какую сделку можно заключать, а какую лучше отложить или вообще не заключать, укажет на особенности совместимости вас и ваших партнеров по бизнесу и т. д.

Вопросы личной жизни часто бывает сложно решить, или трудно решиться на выбор того или иного спутника жизни, или правильно подобрать имя ребёнка. И в этих вопросах может быть участие астролога-психолога очень своевременным и жизненно необходимым.

2. Астролог-теоретик. Данный тип обладает определённым набором знаний, но скудным практически опытом и поэтому в его речи преобладают общие фразы, понятия, а практические действия выглядят неуверенно и порой даже нелепо. Такой теоретик не сможет оказать вам существенной помощи и чаще всего оставит вас в замешательстве с массой невыясненных вопросов.

3 Астролог — духовный наставник. Это астролог-философ, любящий поговорить о жизни. Он способен вас выслушать и даже дать какой-то правильный совет, но всё, что он будет говорить, будет выглядеть поверхностным и зыбким.

4. Астролог — теоретик, практик-универсал. Он всегда лаконичен, знает, что говорить, каждое слово взвешенно и продуманно. Он способен взять на себя ответственность за вашу судьбу и ваши поступки, сможет дать правильный совет как поступить или же предложит несколько вариантов решения возникшей проблемы, придаст уверенности вашим действиям и повлияет на дальнейшие события, заверит вас, что только вы ответственны за свою жизнь.

Но в данной ситуации лучше всего соблюдать осторожность, и не доверять полностью мнению астролога, больше похожего на гадалку способной дать программу дальнейшей жизни. Каждый человек это в первую очередь уникальное существо, с силой воли, способное мыслить и отвечать за свою судьбу самостоятельно. Не стоит слепо доверять точке зрения чужого человека и даже такого как астролог — теоретик, практик-универсал, каждый имеет право на ошибку. Несомненно, советы и предостережения, данные этим специалистом, могут быть очень полезны и своевременны, но не стоит доверять им полностью, последнее решение каждый должен принять самостоятельно.

Грамотный и опытный астролог никогда не будет брать на себя ответственность за вашу судьбу и ваши поступки, он не вершитель судеб, так как понимает, что наказание и расплата могут наступить незамедлительно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Броль Р. (2001) Астрология как историко-культурный феномен: дисс. ... кандидата культурол. М.

Экман П. (1999) Психология лжи. СПб.: Питер. 272 с.

Тарасов А. Н. (2005) Психология лжи. М.: Книжный мир. 327 с.

Лысова Марина Евгеньевна — магистрант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: maruadizain@mail.ru

Направленность во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке

Ю. М. Панфилова

Институт психологии Российской академии наук

Незарегистрированный брак приобретает все большее распространение в современном российском обществе, однако в настоящий момент незарегистрированный брак не изучен в достаточной степени с научной точки зрения. Особенно актуальным для исследования отношения к партнеру в незарегистрированном браке нам представляется ресурсно-ценностный подход.

Ключевые слова: незарегистрированный брак; партнер, отношение; направленность во взаимодействии; ценностные ориентации; позиция во взаимодействии

Незарегистрированный брак приобретает все большее распространение в современном российском обществе, как среди молодежи, так и среди представителей более старших возрастных групп. В то же время, в настоящий момент отсутствует единство в понимании, что такое незарегистрированный брак. Социологический опрос, проведенный Л. П. Богдановой и А. С. Щукиной на выборке респондентов различного возраста в г. Тверь в 2002 г. показал, что четкого понимания, что такое “гражданский брак” (авторы опроса обращаются к

термину “гражданский брак”), в обществе не сложилось, а основной характеристикой “гражданского брака”, по мнению тверичан, является сожительство (Богданова, Щукина, 2003). В современном обществе для обозначения феномена незарегистрированного брака широко употребляется термин «гражданский брак», однако в исходном значении, понятие «гражданский брак» обозначает брак, зарегистрированный в органах ЗАГС, но не прошедший церковный ритуал. В нашей работе мы используем термин именно «незарегистрированный брак», так как данный термин корректнее отражает суть указанных отношений.

На данный момент, незарегистрированный брак не имеет специального юридического регулирования и законодательно установленного определения. С юридической точки зрения, данные отношения приравниваются к другим гражданским отношениям и регулируются только гражданским законодательством, в то время как участники данных отношений сталкиваются с решением проблем, требующих их рассмотрения с точки зрения семейного права. Такими проблемами являются: статус детско-отцовских отношений при рождении ребенка в данном союзе и детско-родительских отношений при разрыве отношений; вопросы, связанные с приобретением и разделом совместного имущества в незарегистрированном браке; вопросы прав и ответственности в незарегистрированном браке и др. Лица, состоящие в незарегистрированном браке, имеют возможность выйти из отношений без каких-либо последствий или юридической ответственности. Исследователи отношений незарегистрированного брака отмечают различные социально-психологические особенности данной формы отношений. Михайлова обращает внимание на гендерное неравенство, связанное со значительным превышением количества “замужних” женщин над “жена-тыми” мужчинами, а также с тем, что именно мужчина в значительно большей степени отказывается от государственной регистрации брака, в то время как женщина вынуждена мириться с данной моделью семейной связи, лишаящей ее тех личных имущественных и неимущественных прав, которые предусмотрены для законных супругов и их несовершеннолетних детей (Михайлова, 2011: 40-43).

Выделяют два основных типа незарегистрированных браков: союз, в котором партнеры рассматривают данный этап отношений как возможность проверить свои чувства и бытовую совместимость перед созданием совместной семьи и союз, в котором партнеры не имеют четкого намерения создавать в дальнейшем семью (Willoughby, Carroll, Busby, 2012). Мы считаем важным при дальнейшем исследовании отношений незарегистрированного брака учесть факт наличия или отсутствия намерения партнеров в незарегистрированном браке создать семью с актуальным партнером.

Особенно актуальным для исследования отношения к партнеру в незарегистрированном браке нам представляется ресурсно-ценностный подход. Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности предложен В.П. Позняковым и Т. С. Вавакиной в рамках исследования психологии делового партнерства. В соответствии с данным подходом, значимыми характеристиками взаимодействия партнеров являются содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию

того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл. При этом предлагается выделить утилитарную, прагматическую ориентацию одного из участников социального взаимодействия, при которой другой партнер выступает для него по преимуществу объектом воздействия, а само взаимодействие становится ресурсом для достижения личных, утилитарных прагматических целей. Также выделяется нравственная ориентация, при которой другой партнер взаимодействия воспринимается и оценивается не как объект воздействия для достижения своих личных прагматических целей, но как равный себе субъект, имеющий свои потребности, цели и интересы, которые следует уважать и учитывать при взаимодействии с ним. В этом случае взаимодействие рассматривается не как ресурс для достижения личной выгоды, пользы, но как самостоятельная ценность, заключающаяся в формировании, поддержании и развитии благоприятных для обоих партнеров взаимоотношений. Также авторы предложили классификацию психологических отношений, основанием которой выступают критерии эмоционально-окрашенной оценки объекта отношения: 1) отношения, которые имеют особое значение для личности с позиции ее ценностных приоритетов; 2) отношения, которые важны с точки зрения решения каких-либо насущных утилитарных проблем и задач; 3) отношения, которые наиболее эмоционально заряжены и связаны с удовлетворением зачастую не осознаваемых потребностей личности.

Кроме этого, выделены экономико-ресурсная, социально-ресурсная и субъектно-ценностная ориентации как основание типологии психологического отношения к деловому партнерству.

При этом авторами подчеркивается конструктивность использования ресурсно-ценностного подхода для анализа психологических отношений и социального взаимодействия в самых разных сферах совместной жизнедеятельности (Позняков, Вавакина, 2014, 2016).

Мы полагаем, что использование ресурсно-ценностного подхода для исследования психологических отношений и социального взаимодействия с партнером в незарегистрированном браке позволит лучше понять структуру отношения к взаимодействию с партнером и определить факторы, формирующие ориентации во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке.

В. П. Позняков и Т. С. Вавакина используют понятие «ориентации» для характеристики отношения к взаимодействию с партнером, однако термин «ориентация» закрепился в настоящее время за понятием «ценностные ориентации», в связи с чем, в качестве альтернативного термина для обозначения «ориентации» во взаимодействии с партнером мы предлагаем использовать термин «направленность» во взаимодействии с партнером.

В ситуации отсутствия юридических прав и гарантий для лиц, выбравших незарегистрированный брак, отсутствия законодательной основы данных отношений, на первый план в регуляции отношений выходят моральные качества партнеров и их ценностные ориентации.

В. П. Позняков и Т. С. Вавакина отмечают, что основным механизмом координации социального взаимодействия являются разделяемые его участни-

ками, партнерами неформальные нормы и ценности (Позняков, Вавакина, 2014: 258). В то же время, по И. А. Соиной, ценностные ориентации формируют систему предпочтений, выборов личности (Соина, 2011). На основании этого можно предположить, что ценностные ориентации некоторым образом определяют выбор позиции и поведения участников партнерства.

Т. С. Вавакина в исследовании психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству выделила ценностные ориентации как фактор, определяющий психологическое отношение к деловому партнерству (Вавакина, 2011).

По нашему мнению, ценностные ориентации также могут выступать фактором направленности во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке. Мы полагаем, что при доминировании определенных ценностных ориентаций, формируется соответствующая направленность во взаимодействии с партнером: экономико-ресурсная, социально-ресурсная и субъектно-ценностная. Предполагается выделить группы ценностных ориентаций, связанных с формированием экономико-ресурсной, социально-ресурсной и субъектно-ценностной направленностей во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке.

В нашей работе мы опираемся на классификацию ценностных ориентаций Ш. Шварца, так как данная классификация в большей степени отвечает концепции нашего исследования.

Стоит отдельно рассмотреть значение и роль «партнера» в незарегистрированном браке.

В. Н. Куницына отмечает, что оптимальная организация взаимодействия между партнерами, заключается в понимании каждым из них наличия общих интересов и зависимости друг от друга как условия их осуществления (Куницына, 2001).

Отношения партнеров достаточно широко изучены в рамках социальной психологии экономического поведения (Позняков, Титова, 2005; Позняков, Вавакина, 2011; Позняков, Груздева, 2013), при этом данными исследователями подчеркивается актуальность исследования отношений партнеров в области эмоциональных отношений.

В настоящее время понятие «партнер» имеет двойное значение. С одной стороны, партнер может восприниматься как участник какой-либо совместной деятельности, участник (игры, танца, выступления) по отношению к другому участнику (Ожегов, 1949). С другой стороны, при анализе понятия «партнер» в условиях взаимодействия с другим партнером, понятие «партнер» приобретает более многомерную структуру.

С. Е. Поддубный в рамках исследования взаимоотношений в малой группе выделяет три позиции партнеров по взаимодействию: доминирование, зависимость, равенство (Поддубный, 2002). При этом доминирование обозначает превосходство над другим человеком, зависимость — признание превосходства другого человека, а равенство — отношения на равных.

Мы предполагаем, что в отношениях незарегистрированного брака широко распространена позиция во взаимодействии, для которой свойственно отношение к партнеру как к равному себе, с равным распределением прав и обязан-

ностей между партнерами. Данное предположение требует дальнейшего анализа и проверки в рамках эмпирического исследования.

Незарегистрированный брак в настоящее время относится к форме отношений, не имеющей специальной юридической регуляции, но существующей как социально-психологический феномен. Отношения партнеров в незарегистрированном браке во многом могут определяться моральными нормами и ценностными ориентациями, разделяемыми партнерами. Распространенность незарегистрированных браков среди молодежи и других возрастных категорий вызывает интерес к исследованию особенностей взаимодействия партнеров в данной форме отношений. Таким образом, отношение к партнеру в незарегистрированном браке является новым направлением исследования, обладающим высокой актуальностью, в связи с увеличением количества незарегистрированных браков в России, однако не изученным в достаточной степени.

В рамках исследования отношения к партнеру в незарегистрированном браке с точки зрения ресурсно-ценностного подхода, мы рассматриваем экономико-ресурсную, социально-ресурсную и субъектно-ценностную направленности во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке. Целесообразно выделить фактор направленности во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке, которым могут выступать ценностные ориентации партнера. Проверка данного положения, а также определение ценностных ориентаций партнера, соответствующих экономико-ресурсной, социально-ресурсной и субъектно-ценностной направленности, требует дальнейшего анализа и проведения эмпирического исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Богданова Л. П., Щукина А. С. (2003) Гражданский брак в современной демографической ситуации // Социологические исследования. № 7. С. 100–105.

Вавакина Т. С. (2011) Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству: дисс. ... канд. психол. наук. М. 187 с.

Куницына В. Н. (2001) Межличностное общение. СПб.: Питер. 544 с.

Ожегов С. И. (1972) Словарь русского языка. М.: Советская Энциклопедия. 847 с.

Михайлова И. А. (2011) «Гражданские браки»: правовая неопределенность и практические проблемы // Юридическая наука. № 2. С. 40–43.

Поддубный С. Е. (2002) Графическая методика исследования взаимоотношений в малой группе («Гравюра») // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН. С. 251–269.

Позняков В. П., Вавакина Т. С. (2014) Ресурсно-ценностный подход к анализу социального взаимодействия субъектов совместной жизнедеятельности // Знание. Понимание. Умение. Изд-во МосГУ. № 3. С. 257–268.

Позняков В. П., Вавакина Т. С. (2016) Психология делового партнерства: теория и эмпирические исследования. М.: Институт психологии РАН. 320 с.

Позняков В. П., Вавакина Т. С. (2011) Типы психологического отношения

российских предпринимателей к деловому партнерству // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 100–103.

Позняков В. П., Груздева Е. А. (2013) Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 226–234.

Позняков В. П., Титова О. И. (2005) Конкурентные и партнерские отношения российских предпринимателей: региональные и гендерные особенности // Проблемы экономической психологии : в 2 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: Институт психологии. Т. 2. С. 181–204.

Соина И. А. (2011) Динамика ценностных ориентаций личности в ее изменяющемся социально-психологическом пространстве (на примере учащихся средних школ и средних специальных учебных заведений) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 26 с.

Willoughby B. J., Carroll, J. S., Busby, D. M. (2012) The different effects of “living together”. Determining and comparing types of cohabiting couples // Journal of Social and Personal Relationships. Vol. 29. P. 397–419.

Панфилова Юлия Михайловна — аспирант лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии Российской академии наук. Тел.: +7(917)562-51-50. Эл. адрес: panfilova-julia@mail.ru

К вопросу профилактики и психологической коррекции соматических заболеваний людей молодого возраста

И. В. Вець

Московский гуманитарный университет

Влияние соматической болезни на психику молодежи становится актуальной в современном обществе. Прямое воздействие симптомов соматического заболевания (на примере артроза коленных суставов) приводит к изменению личности, эмоциональным переживаниям, потери сил и возможности преодолеть болезнь, снижая при этом качество жизни. Знание особенностей личности является основанием для внедрения и применения методов профилактики и психологической коррекции в ходе комплексного подхода при лечении соматического заболевания.

Ключевые слова: соматическая болезнь; артроз; эмоциональная сфера; стратегия преодоления; качество жизни; психологическая профилактика; психологическая коррекция

В век стремительных научно-технических преобразований, увеличения темпов жизни проблема влияния соматической болезни на психику молодежи, закономерностей изменения личности в условиях хронического соматического заболевания становится все более актуальной в современной психологии. Разберем данную проблематику на примере такого соматического заболевания как артроз коленных суставов.

По оценкам экспертов, 10-20% населения Земли страдают артрозом. Первые признаки заболевания человек обнаруживает уже в 25-35 лет, а после 50 лет этим заболеванием уже страдает 27% людей. После 65 — почти 90% всех живущих на нашей планете хорошо знакомы с артрозом. В России артрозом страдают почти 15 миллионов человек (Лапшина, Мухина, Мясоутова, 2016)

Остеоартроз или артроз — хронический процесс, характеризующийся дегенеративно-дистрофическими регрессивными изменениями в хрящевых, костных и соединительнотканых элементах суставов. (Электронная медицинская энциклопедия, 2017).

Прямое воздействие симптомов болезни приводит к изменению личности, в результате чего именно люди молодого возраста подвергаются эмоциональным переживаниям, теряют силы и возможности преодолеть болезнь, снижая тем самым качество своей жизни. Знание особенностей личности является актуальной проблемой в изучении психосоматических взаимоотношений и является основанием для разработки, внедрения и применения методов профилактики и психологической коррекции в ходе комплексного подхода при лечении артроза коленных суставов.

Остановимся на описании картины личности при артрозе. Разные ученые занимались изучением картины личности при артрозе. Среди систематических исследований следует отметить работы Бута (Booth, 1939) и Хэллидэя (Halliday, 1942), Луи Шапиро, Джонсона и Александера (Johnson, Shapiro and Alexander, 1947). Следует отметить, что результаты исследований этих ученых в основном касались женщин. Авторы выделяют три психологических фактора, провоцирующих возникновение артроза: 1) бессознательная враждебность к мужчине обостряется в следствии с тяжелыми переживаниями, связанными с ним; 2) события, которые обостряют бывшие латентными враждебность и 3) чувство вины.

Мы же, в ходе проведенных исследований, получили интересные результаты в группе мужчин в возрасте от 25 до 65 лет, которые представлены в следующих данных.

*Таблица 1. Результаты сравнения исследуемых переменных между мужчинами из групп пациентов и здоровых**

Переменные	Rank Sum (пациенты)	Rank Sum (здоровые)	U	Z	p
самоконтроль	268,5	109,5	43,5	2,2	0,0281
бегство	182,0	196,0	46,0	-2,1	0,0382
подавление	181,0	197,0	45,0	-2,1	0,0338
компенсация	276,5	101,5	35,5	2,6	0,0096
проекция	268,5	109,5	43,5	2,2	0,0281
PSY	280,0	98,0	32,0	2,8	0,0057
A	183,0	195,0	47,0	-2,0	0,0431
C	265,0	113,0	47,0	2,0	0,0431
PF	175,0	203,0	39,0	-2,4	0,0156

BR	181,0	197,0	45,0	-2,1	0,0338
PHs	170,0	208,0	34,0	-2,7	0,0077

Прим.: * — в таблице представлены только значимые различия.

В группе мужчин между пациентами и здоровыми были выявлены различия по уровню выраженности самоконтроля ($U=43,5$ при $p=0,0281$), бегства ($U=46$ при $p=0,0382$), подавления ($U=45$ при $p=0,0338$), компенсации ($U=35,5$ при $p=0,0096$), проекции ($U=43,5$ при $p=0,0281$), симптомов психотизма ($U=32$ при $p=0,0057$), апатического типа отношения ($U=47$ при $p=0,0431$), сенситивного типа отношения ($U=47$ при $p=0,0431$), физического функционирования ($U=39$ при $p=0,0156$), интенсивности боли ($U=45$ при $p=0,0338$), физического компонента здоровья ($U=34$ при $p=0,0077$).

В результате сравнения выявлено, что у мужчин пациентов значимо ярче проявляются признаки самоконтроля (52,0), компенсации (33,1), проекции (48,2), психотизма (0,3), сенситивного типа отношения к болезни (11,3), а у здоровых мужчин, значимо ярче проявляются признаки бегства (45,1), подавления (49,3), апатического типа отношения к болезни (3,6), также у данных мужчин лучше проявляется качество жизни по таким показателям, как физическое функционирование (89,0), сниженное влияние боли на адаптивность (74,5), более выражен физический компонент здоровья (50,2).

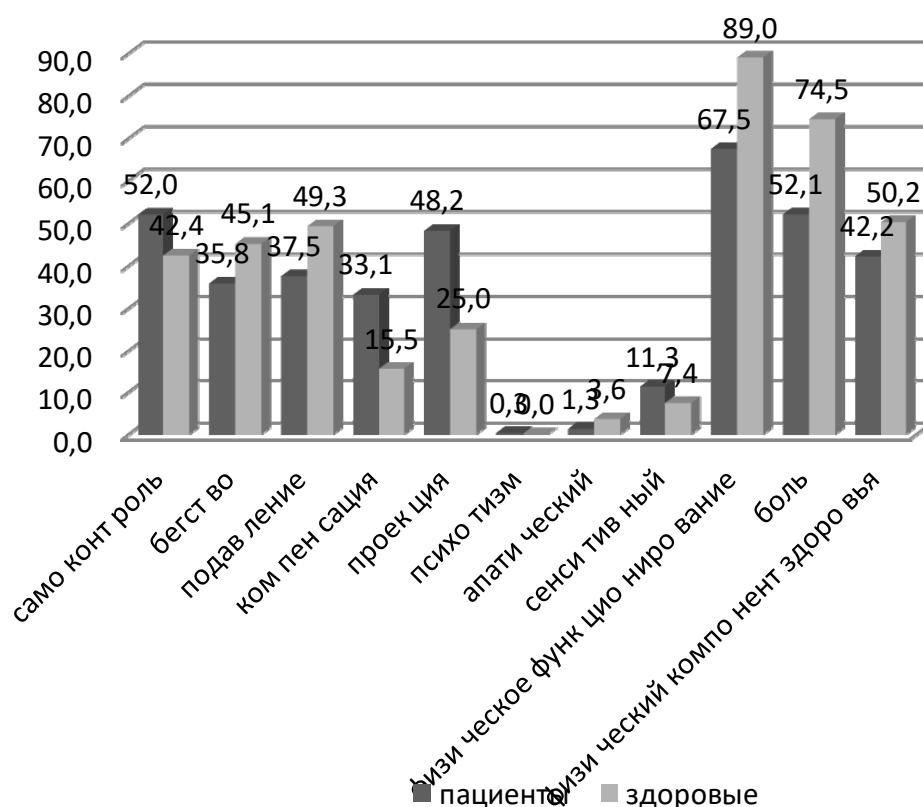


Рис. 1. Особенности различий исследуемых переменных между мужчинами из групп пациентов и здоровых.

Таким образом, эмоциональная сфера мужчин с артрозом указывает на избегающий, изолированный, шизоидный стиль жизни. Механизмами психологической защиты мужчин пациентов являются компенсация и проекция. Проявлением компенсаторных защитных механизмов могут быть идентификация, проявляющаяся в замене реального или воображаемого недостатка на достоинства, свойства, ценности, поведения другой личности, или сверхудовлетворение в других сферах, где, например, слабая личность находит удовлетворение в изощренном унижении обидчика. Проявлением проективных механизмов психологической защиты является приписывание другим людям своих неосознаваемых и неприемлемых для самой личности чувств и мыслей. При такой внутренней эмоционально составляющей картине, копинг-стратегия у мужчин с артрозом проявляется в виде самоконтроля, где личность целенаправленно подавляет и сдерживает эмоции, минимизируя их, чтобы контролировать свое поведение. Такая рационализация приводит к трудности выражения переживаний, связанных с болезнью. Тип отношения к болезни у мужчин с артрозом указывает на сенситивный, при котором личность подвержена колебаниям настроения при межличностных контактах, опасением из-за болезни стать обузой для близких. Личность проявляет чрезмерную ранимость, уязвимость и настороженность в том отношении, что окружающие станут жалеть, считать неполноценным, распускать слухи, поэтому проявляется избегание полноценного общения. Из-за боли физический компонент здоровья снижается и проявляется в ограничении физической активности.

Следует обратить внимание на показатели группы здоровых мужчин, которые в условиях тестирования испытывали такой тип психологической защиты, как подавление или вытеснение. Подавленные импульсы, не находя разрешения в поведении, все же сохраняют свои эмоциональные и психовегетативные компоненты, проявляясь в тревожности. Такие личности активно противодействуют воспоминаниям и самоанализу, так как неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, стали бессознательными. В поведении такие личности придерживаются стратегии бегства, уклонения от переживаний трудностей: отрицание или полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности, пассивность, вспышки раздражительности, переедание, употребление алкоголя; поэтому в стрессовых ситуациях они прибегают к быстрому снижению эмоционального напряжения. Здоровые мужчины соответствуют признакам физического здоровья.

Опираясь на полученные результаты эмпирического исследования, мы представляем программу психологической коррекции для работы с людьми, имеющими артроз коленных суставов. Представленная программа базируется на трех основополагающих сферах, выделенных в ходе исследования, а именно коррекции эмоциональной составляющей личности, применении способов преодоления болезни и улучшении качества жизни.

В настоящее время не существует единого психотерапевтического метода, корректирующего эмоциональное состояние личности, когнитивную сферу, поведение, поэтому мы предлагаем в нашей программе использовать метод транзакт-

ного анализа, основателем которого является американский психолог и психотерапевт Эрик Берн (Стюарт, Джойнс, 1996).

Для соматической разгрузки мы рекомендуем применять телесно-ориентированную психотерапию, направленную на работу с проблемами личности через процедуры телесного контакта, основателем которой является Вильгельм Райх (Райх, 2000).

Для исследования физического и психологического здоровья, воздействия на него, для построения нового собственного внутреннего мира в условиях такого хронического заболевания, как артроз, мы рекомендуем в психокоррекционной программе использовать техники нейролингвистического программирования (НЛП) (Ковалев, 2001).

Основываясь на теории транзактного анализа, системных расстановок, телесно-ориентированной терапии, нейролингвистического программирования, мы предлагаем использовать новый, нами синтезированный, метод психокоррекции. Уникальность данного метода заключается не только в возможности получить решение проблемы в краткосрочный период, понять скрытые факторы, влияющие на состояние личности, снять эмоциональное напряжение, найти пути решения проблемы, смоделировать последствия предстоящих изменений и вывести личность на качественно новый уровень жизни, но и предупредить возникновение психосоматического заболевания.

Таким образом, представленная программа психологической коррекции дает возможность современной молодежи уже начиная с этого возраста целенаправленно производить профилактику соматических заболеваний, а также позволяет корректировать личностно-эмоциональную сферу, осознанно находить пути преодоления болезни, в случае ее возникновения, с целью улучшения качества жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ковалев, С. В. (2001) Исцеление с помощью НЛП. М.: Издательство «КСП+». 576 с.

Лапшина, С. А., Мухина, Л. И., Мясоутова, Л. И. (2016) Остеоартроз: современные проблемы терапии // РМЖ. № 2. С. 95-101.

Остеоартроз (2017) // Электронная медицинская энциклопедия. URL.: <http://www.appteka.ru> (Дата обращения 6 сентября 2017).

Райх, В. (2000) Анализ характера / пер. с англ. М.: Апрель Пресс: ЭКС-МО-Пресс. 528 с.

Стищенко, Н. А. (2017) Если изношены суставы // Аргументы и факты. № 3.

Стюарт, Я., Джойнс, В. (1996) Современный транзактный анализ : пер. с англ. СПб.: Социально-психологический центр. 330 с.

Booth, G. C.(1939): The Physiological Approach in Therapy of Chronic Arthritis, Rheumatism Vol, I. No 3, p. 48.

Halliday, J. L. (1942) Physiological Aspects of Rheumatoid Arthritis, Proc. Roy. Soc. Med. 35: 455.

Johnson, A. M., Shapiro, L. B., and Alexander, F. A (1947) Preliminary Report on a Psychosomatic Study of Rheumatoid Arthritis, Psychosom. Med. 9 295.

Вець Ирина Варденовна — магистрант кафедры общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-75-95. Эл. адрес: irina.vets@yandex.ru

Социально-психологическое исследование конативного компонента гражданской идентичности молодежи

В. В. Щербакова

Институт психологии Российской академии наук

Гражданская идентичность как основа общественной консолидации является в наши дни важнейшим условием для успешности развития государства во всех сферах. На сегодняшний день нам представляется важным понять и проследить, как формируется гражданская идентичность, и какие внешние, а также внутренние условия влияют на ее формирование.

Ключевые слов: идентичность; гражданская идентичность; патриотизм; ценности; копинг-стратегии; конативный компонент

Достаточно часто в нашей многонациональной, не имеющей равных по размерам своих территорий и ресурсам стране возникают вопросы о необходимости сплочения российского народа в группу с общей гражданской позицией и интересами. Для сохранения и развития благоприятных условий существования страны необходима созидательная деятельность её граждан: как социальных групп, так и отдельных личностей. А с увеличением количества граждан, разделяющих единую идентичность, увеличивается и вероятность осуществления совместных действий в ее интересах.

Отсутствие единой общероссийской гражданской идентичности, патриотизма, особенно для многонациональных и федеративных государств, таких как Российская Федерация, может стать одним из важнейших факторов нестабильности общества. В связи с этим, все чаще встает вопрос о том, как сплотить сегодня российский народ в группу с общей гражданской позицией и интересами.

Ведущим институтом формирования гражданской идентичности являлась традиционно являлась семья, однако, на данный момент мы можем наблюдать утрату былого приоритета во влиянии на гражданское становление подрастающего поколения. Достаточно часто встречаются разногласия между родителями и детьми по поводу оценки событий, происходящих в стране и мире. В связи с этим возникает вопрос о способности подрастающего поколения адекватно оценивать информацию, критически подходить к качеству и достоверности ее источников. Следовательно, формирование гражданской идентичности молодежи посредством СМИ является слабо контролируемым, а зачастую стихийными и не отвечающим потребностям общества и государства (Коряконцева, 2014).

Многие исследования последних лет в своих работах фиксируют общий ценностно-нормативный кризис у российской молодежи, который имеет характер переоценки культурных, этических и духовных ценностей предшествую-

щих поколений. Полученные данные нередко трактуются как нарушение преемственности и передачи социокультурного опыта от старшего поколения к последующему (Карпухин, 2000).

Для восстановления российской идентичности некоторые исследователи говорят о необходимости патриотического прочтения своего прошлого. Именно такая трактовка служит народу духовной опорой, дает возможность поверить в себя и в своё будущее (Чубайс, 2014).

Как отмечает исследователь А. Н. Покида, социологические опросы показывают, что в современном российском обществе существенно актуализировался массовый интерес людей к патриотическим идеям, лозунгам, символам, наблюдается рост патриотической самоидентификации россиян (Покида, 2010).

По данным ВЦИОМ, в рамках всероссийского проекта при поддержке Института социально-экономических и политических исследований на 2014 г. патриотами считали себя подавляющее большинство Россиян — более 80 % и этот показатель остается стабильным на протяжении последних 14 лет.

Таким образом, в системе социокультурных ценностей современного российского общества патриотизм занимает одну из ведущих позиций, и быть патриотом становится модно, даже престижно. Однако приводимые в различных источниках данные высокого уровня патриотизма не отражают реальный уровень патриотизма. Как отмечает исследователь А. Н. Покида, население понимает и принимает патриотизм как ценность, но слабо представляет его на практике. Сила патриотического чувства не ограничивается лишь глубиной и возвышенностью любви к Отечеству. Это чувство должно побуждать личность, группу, нацию к активным действиям, поступкам на благо своей Родины. Однако подобная активная жизненная позиция граждан во благо своей страны отмечается гораздо реже. Так, вербально выражаемому патриотизму молодых людей зачастую противостоит желание уехать из своей страны (Покида, 2010).

Отсутствие гражданской активности и социальное безучастие, в конечном счете, может сделать жизнь человека бессмысленной. Увеличивается количество суицидов, число уезжающих из страны, оппозиционно настроенной молодежи, повышается и уровень агрессивности россиян. Повешенная агрессивность, в свою очередь, зачастую находит возможность снижения за счет потребления спиртного и наркотиков.

На сегодняшний день разрабатываются и внедряются комплексные программы федерального, регионального, местного уровней по формированию и развитию гражданской идентичности и патриотизма. Однако, несмотря на это, мы все еще можем наблюдать в молодежной среде национализм, конфликты на межнациональной и межкультурной основе, аполитичность, распространение протестных настроений, нежелание служить в армии, отсутствие гордости и ответственности за свою страну.

По данным Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ, 35% россиян на 2014 г. чувствовали ответственность за происходящее в их доме и дворе. Если эти показатели объединить с показателями тех людей, которые чувствуют такую ответственность в значительной мере, то цифра возрастет до 60%. При этом, чувство ответственности за проис-

ходящее у нас в стране ощущает лишь каждый четвертый, в городе – каждый третий житель. По данным Центра исследований, в пик финансово-экономического мирового кризиса в 2008 г., чувство ответственности россиян значительно упало.

Исследователь А. В. Юревич в своей статье «Патриотизм как психологическая проблема» отмечает, что по данным «Левада-Центра», в 2000 г. слово «патриотизм» вызывало положительные эмоции у 57% (Журавлев, Юревич, 2016). Однако с начала 2014 г. ситуация существенно изменилась: «в последние годы мы наблюдаем всплеск патриотических настроений» (Бочарникова, 2015). Согласно опросам «Левада-центра», во время зимних Олимпийских игр в Сочи 81% россиян отметили подъем патриотических чувств. Далее катализатором второй волны патриотизма стало присоединение Крыма. У 88% респондентов это событие вызвало положительные эмоции — одобрение, гордость за страну, чувство торжества справедливости, радость. Однако, по мнению экспертов, «патриотический эмоциональный всплеск», вероятнее всего, продлится недолго: для долгосрочного эффекта необходимы успехи внутри страны, в частности, в социальной и экономической сфере.

Исследования понимания основ патриотизма представляются сегодня крайне актуальными. С разработкой и введением программ по патриотическому и гражданскому воспитанию на государственном уровне возникает вопрос об их эффективности. Однако до конца не ясно, можно ли целенаправленно формировать и воспитывать патриотизм или он формируется как объективный результат тех социально-экономических процессов, которые происходят в обществе (Лебедев, Гордякова, 2016).

Патриотизм является одним из наиболее значимых инструментов в конструировании гражданской идентичности. Патриотизм также можно назвать компонентом российской гражданской идентичности, выступающим в качестве проявления «гражданственности» и находящий выражение в деятельности, направленной на благо Отечества (Щупленков, 2013).

Идентичность в целом выступает не как свойство человека, а как его отношение, как целостная характеристика, своего рода самоопределение, результат целой серии социальных и личностных не только идентификаций, но и выборов, которое формируется только в ходе социального взаимодействия (Лебедева, 2014).

Политические взгляды некоторой части современной молодежи диктуют необходимость пересмотра методов гражданского и патриотического воспитания на пути формирования гражданской идентичности, на пути выстраивания приоритетов государственной политики. Большую роль в жизни общества играет студенческая молодежь, так как она представляет ту социальную группу, которая несет в себе огромные потенциальные возможности будущего.

Юношеский возраст достаточно сензитивен для формирования гражданской идентичности в том или ином ее аспекте, ведь именно в этот период наиболее актуальна проблема выбора жизненных целей и ценностей. И именно в этот период роста человека, по нашему мнению, необходимо закладывать основы гражданской идентичности.

Гражданская идентичность как предмет исследования является видом социальной идентичности и представляет собой теоретический конструкт, в содержательное наполнение которого мы вкладываем совокупность осознанных и неосознанных психологических образований (поведенческих форм, представлений, мотивов), свидетельствующих о принадлежности к сообществу граждан того или иного государства. Гражданская идентичность является основой группового самосознания, создающей из совокупности индивидов коллективного субъекта и интегрирующей население страны для стабильности государства.

Работы современных исследователей по изучению идентичности касаются различных ее аспектов: объяснения сущности, процесса и механизмов формирования идентичности, рассматриваются вопросы о формировании идентичности в различных странах, о показателях ее сформированности, обосновывается разделение понятий государственной и гражданской идентичности и многое другое. Однако, несмотря на значительный пласт исследований, посвященных проблеме гражданской идентичности, данная тема, особенно в отношении к современной российской молодежи, остается недостаточно освещенной, что и объясняет актуальность данной работы.

Нами было проведено пилотажное исследование на территории Крыма (г. Севастополь) в 2016 г., по истечению двух лет после «второй волны патриотизма». Данные исследования обращают наше внимание на то, что молодые люди в большинстве случаев видят суть патриотизма лишь в любви к стране и гораздо реже для молодежи патриотизм означает работу во благо страны. По результатам диагностики было установлено, что патриотическое поведение чаще всего понимается респондентами как динамическая характеристика, акцентирующая внимание на участии и включенности молодежи в разного рода мероприятия, которые имеют общественную направленность.

По итогам пилотажного исследования была разработана авторская анкета с целью анализа конативного компонента гражданской идентичности у студентов, которая показала высокий уровень внутренней согласованности вопросов ($\alpha = 0,95$). Испытуемым предлагалась данная анкета, состоящая из 74 утверждений с просьбой высказать своё согласие или несогласие с представленными пунктами по пятибалльной шкале Лайкерта.

В нашем исследовании взята за основу концепция В. Н. Мясищева о трехкомпонентной структуре отношения (Мясищев, 1956). Таким образом, гражданская идентичность, как вид идентичности, рассматривается нами как отношение, которое формируется в ходе социального взаимодействия и имеет следующие компоненты: когнитивный (познавательный), эмотивный и конативный (поведенческий).

Особое внимание в исследовании гражданской идентичности мы отводим конативному компоненту, в структурном содержании которого мы выделяем: 1) наличие гражданского поведения; 2) желание проявлять гражданское поведение; 3) взаимность (по отношению к государству) гражданского поведения; 4) возможность (желание) проявлять гражданское поведение.

В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов трех вузов: филиал КФУ им. В. И. Вернадского (г. Севастополь), филиал МГУ им. М. В. Ломоно-

сова в городе Севастополе, Московский политехнический университет (г. Москва). Выборка гомогенна по возрастным и половым особенностям: 93 человека в возрасте от 17 до 22 лет.

Исследуя аспект, касающийся активной жизненной позиции граждан, мы вкладываем в него следующее смысловое содержание: участие (желание и готовность участия) в общественно-политической жизни страны; соблюдение законов и норм общества, прав и обязанностей гражданина; положительные действия по отношению к согражданам и своей стране; способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам. В частных примерах это может проявляться как участие в гражданских инициативах, митингах, субботниках по благоустройству своего места жительства, в социально направленных проектах, соблюдение и контроль общественного порядка, и многое другое.

В подобных исследованиях так же выделяют две формы гражданского поведения — гражданскую активность (гражданское участие, соучастие) и абсентеизм (от лат. отсутствие) или гражданскую пассивность (гражданское неучастие, бездействие) (Артюхович, 2006).

На рис. 1 — графическое представление средних значений по оценкам компонент анкеты ККГИ. Как мы можем отметить по полученным данным, у студентов гуманитарных специальностей показатели несколько выше по всем компонентам анкеты, в особенности по намерению проявить гражданское поведение. При этом стоит учесть особенности регионального расположения выборки. Студенты гуманитарии — жители города Севастополя, где, в связи с событиями 2014 года, имеет место быть подъем патриотических чувств и желания проявлять свою гражданскую позицию. События по присоединению Крыма стали катализатором всплеска патриотических настроений граждан, в особенности тех, кто непосредственно принимал участие в этих событиях.



Рис. 1. Средние значения оценок компонентов анкеты ККГИ.

При помощи критерия Манна-Уитни для пар независимых выборок была произведена проверка на наличие соответствующих значимых различий разниц оценок по всем компонентам анкеты на конативный компонент гражданской идентичности.

В табл.1 представлены средние значения оценок по всем компонентам анкеты ККГИ у студентов двух направлений обучения, приведен результат проверки значимости различий между ними.

Таблица 1. Средние и стандартные отклонения накопленных частот разных компонентов анкеты ККГИ у студентов гуманитарных и технических специальностей; значимость различий между ними по критерию Манна-Уитни

Компоненты анкеты ККГИ	Гуманитарные специальности		Технические специальности		Гуманитарные/Технические	
	среднее	ст.откл.	среднее	ст.откл.	U	p
Наличие гражданского поведения	2,83	,667	2,75	,755	790,500	,824
Желание гражданского поведения	3,08	,776	2,90	,848	716,000	,353
Взаимность гражданского поведения	2,89	,875	2,63	,716	634,000	,088
Намерение гражданского поведения	3,47	,860	3,12	,878	590,000	,034

Прим.: * — Корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** — Корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.

В связи с выявленными различиями у студентов разных специальностей и регионов проживания на уровне статистической значимости по компоненту «Намерение проявить гражданское поведение», на следующем этапе исследования будет дополнена выборка студентами технических специальностей из г. Севастополя и студентами гуманитарных специальностей из г. Москвы.

На сегодняшний день нам представляется важным понять и проследить, как формируется гражданская идентичность, какие внешние, а также внутренние условия влияют на ее формирование. На следующих этапах исследования планируется расширение выборки по регионам проживания и специальностям исследуемых студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Артюхович Д. В. (2006) Гражданственность и патриотизм в философском осмыслении. Ставрополь: Северо-Кавказский гуманитарно-технический институт. 388 с.

Журавлев А. Л., Юревич А. В. (2016) Проблемы российского патриотизма // Наука. Культура. Общество. № 1. С. 56-69.

Лебедева Н. М. (2024) Этнопсихология: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт. 491 с.

Лебедев А. Н., Гордякова О. В. (2016) Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения // Институт психологии Российской Академии наук. Социальная и экономическая психология. Т. 1. № 1.

Молодежь России: феноменология гражданственности (2014) / под ред. О. А. Коряконцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ. 162 с.

Мясищев В. Н. (1956) Структура личности и отношения человека к действительности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. М. С. 10.

Карпухин О. И. (2000) Молодежь России: особенности социализации и самоопределения // Социологические исследования. № 3. С. 124-128.

Патриотизм как фактор эффективного развития российской государственности (2015) / под ред. И. В. Бочарникова. М.: Российский государственный университет им. Г. В. Плеханова. 368 с.

Чубайс И. Б. (2014) Как нам понимать свою страну: прошлое, настоящее, будущее. Философская публицистика. М.: ООО ArsisBooks. 96 с.

Покида А. Н. (2010) Специфика патриотических чувств россиян // Власть. № 12. С. 124-129.

Информационно-аналитический бюллетень о развитии гражданского общества и некоммерческого сектора в РФ. Декабрь № 4. 2014 г. 40 с.

Щупленков Н. О. (2013) Патриотизм — источник консолидации российского общества // Альманах современной науки и образования. № 1. С. 184–187.

Щербакова Виктория Владимировна — аспирант лаборатории социальной психологии Института психологии Российской академии наук. Тел.: +7 (915) 138-29-96. Эл. адрес: sh.vik.tory@yandex.ru

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Государственная политика образования и идейно-ценностные ориентиры современной молодежи Казахстана

З. С. Айдарбеков

*Казахский университет международных отношений и мировых языков
им. Абылай хана, Казахстан*

В статье проводится анализ состояния и тенденций развития системы образования в XXI в. и проблемы духовно-нравственного развития общества. Специальное внимание уделено проблемам и пониманию самой миссии современного университета, актуальной задачей стало создание человека конкурентоспособного, обладающего самыми современными теоретическими знаниями и технологиями, и задачи, которые стоят перед культурным воспитанием и ценностными ориентациями молодежи.

Ключевые слова: проектирование образовательных систем; мировоззренческий и ценностный кризис; информационная эпоха; качество образования; ценностные ориентиры; профессионализм

Для Республики Казахстан с ее многообразием этносов и культур, традиций и конфессий вопросы образования, национальной безопасности, воспитания и духовного обновления молодежи, без всякого преувеличения, носят фундаментальный характер. За эти 26 лет независимости в Казахстане созданы уникальные возможности для самореализации молодежи, получения качественного образования, отвечающего современным требованиям и вызовам стремительно меняющегося мира. Образование в наших странах, критикуют часто, но вот системная критика с конструктивными предложениями — редкость. У народа всегда достаточно оснований превозносить или критиковать свою национальную систему образования и систему ценностей. В условиях современной экономики, основанной на новых знаниях, инновациях и высокотехнологичном бизнесе, ключевую роль играют наука и человеческий капитал, востребованность их бизнесом и государственная поддержка новых начинаний. Инновационное развитие обязательно предполагает объединение усилий науки, бизнеса и государства с присущими им потенциалами и предназначениями. Образование в условиях экономического кризиса общества, несмотря ни на что, продолжает формировать основы главного его ресурса — человеческого капитала, который, в свою очередь, создает новые знания и развивает информационный потенциал. Главным критерием качества образования продолжает оставаться компетентность выпускника, его профессиональная подготовка на выходе. К сожалению, нынешнее состояние системы высшего образования не обеспечивает учащимся достаточных условий для формирования фундамента успеха на последующих этапах образования и в трудовой деятельности. Свидетельство этому — неспособность выпускников к компетентному и ответственному выбору и участию в жизни общества.

Сегодня важно сформировать в XXI в. инновационную восприимчивость молодежи, нации, а на практике мы имеем другие результаты. Главная причина — это стремление внедрить европейские стандарты в наше образование, которая предполагает развитие способностей студента самостоятельно осуществлять обучение, а также применять полученные знания, умения и навыки в различных сферах жизни. Вместе с тем, более 80% выпускников вузов как Казахстана, так и России не имеют современных навыков и компетенций для работы на современных рынках. Такой вывод содержится в исследовании Boston Consulting Group, в котором участвовали компании из 22 отраслей с численностью сотрудников больше нескольких млн человек. Сегодня 35-40% населения с высшим образованием заняты низкоквалифицированным трудом, к которой относятся категории «умение», повторяющиеся типовые или механические задачи, базовый физический труд. Высококвалифицированным трудом, относящимся к категории «знание» (интеллектуальная работа, творческие и нерутинные задачи), заняты лишь 17% населения. Это в 1,5 раза ниже, чем в Японии или США, вдвое ниже показателя Сингапура и в 2,6 раза — Великобритании. Следует признать, что система образования в наших странах с их подготовкой не справляется: образованность подменяется скорее дипломированностью, а получение «корочки» вуза девальвировано до пустого социального ритуала, цель которого либо «пропуск» в общество, социальный престиж. Подмечено, что около 95% населения отдают предпочтение стабильности «зоне комфорта», а не возможностям роста, делая выбор в пользу «безопасной» работы с простыми требованиями и наличием гарантий.

В Казахстане, да и в России тоже большинство людей мыслит и живет именно как мещане, потребители. Молодежь думает, что они ничем не обязаны государству, считают, что они сделали себя сами и это социально-культурная общность, настроена на потребление и отношения с государством строят на принципах нейтралитета: требуют уважения от другой стороны в ответ на невмешательство в их жизни. Этот класс мещан всегда обычно поддерживает то положение дел, которое есть в стране, они не хотят особых изменений. Обычно поддерживают тот режим, который им позволил создать этот удобный для них мир и выступают за стабильность во всем, как в быту, так и в обществе. Для молодого поколения главное — рост потребления и накопления, улучшение качества своей жизни, потребляют и живут напоказ, чтобы им завидовали, они примут в штыки любое ужесточение или наведение порядка со стороны государства. К примеру, введение декларирования доходов и расходов — это, по их мнению, посягательство на тот статус-кво, который сложился в стране. Как только вторгаются в их жизнь, мы видим их недовольство, и они довольно агрессивный класс.

Мы наблюдаем системные сбои на всех стадиях работы государственных органов и справедливая критика всегда указывает на достижения и недостатки. На самом деле все проблемы, которые существуют в стране, кризисы в экономике и государственном управлении берут свои истоки от системы образования. Причём высшее образование, по моему убеждению, играет здесь ключевую роль, оно и является источником системного кризиса. Все вузы Казахстана

и СНГ свято верят в то, что его главной миссией является подготовка кадров для народного хозяйства и экономики страны.

Это уже аксиома, что будущее Казахстана и России тоже в руках молодежи и нам не безразлично ее перспективы. Нужно изменить понимание самой миссии университета. Это не только большой груз ответственности, но и вызов уровню образованности, профессионализма и готовности принимать решения. Безусловно, для успешного и устойчивого развития личности нужны современные знания, умения и навыки, соответствующие духу времени.

Успешность развития государства во многом зависит от уровня образования и культуры общества и того, насколько успешно и умело элита направит энергию молодежи на благо процветания своего государства. Молодежь должна понимать, куда они идут, им нужны смысло-жизненные перспективы и необходима четкая концепция, стратегия развития и модель поведения. Нынешняя молодежь — дети информационной эпохи, они оценивают нас, сравнивая с другими системами ценностей и качеством образования Запада. Нет смысла замалчивать социальные проблемы — просто нужно переводить их в экономическую плоскость.

Президент Н. А. Назарбаев в своей программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» от 12.04.2017 г. предложил глубокую по содержанию платформу модернизации национального сознания и духовного обновления. Перед системой высшего образования сегодня встают принципиально новые задачи, где особый упор сделан на развитие человеческого капитала. Такова логика развития страны в сфере политики, экономики, духовности, связанные с развитием национальной системы образования, воспитания молодежи, направленной на дальнейшее развитие инновационного потенциала Казахстана и модернизации Общества. Как выстроить обучение так, чтоб оно стало максимально полезным и увлекательным? Конечно, меняется время, меняются условия жизни, ценности и естественно, людям приходится приспосабливаться, идти в ногу со временем. И в связи с этим меняется все: сознание, мировоззрение, современная молодежь отчасти инфантильное, оно крайне патерналистски настроено, потому что их воспитывало то поколение бабушек и дедушек, которое жило и трудилось в советское время, они могли говорить, что в советские времена государство давало все: образование, работу, жилье, бесплатную медицину. Поэтому отчасти, молодые люди от властей постоянно чего-то ждут, они страдают патернализмом и иждивенческими настроениями. Неудовлетворенность эти молодые люди испытывают только по части размера доходов и возможностей их получения, т. е. этой группе хочется потреблять, но из-за кризиса денег у них стало меньше. В плане социальной активности современная молодежь сильно уступает своим родителям 45-55 лет, рожденным в СССР, которые являются самой нестабильной, недовольной жизнью группой. Возможно, это происходит из-за того, что именно они прошли через кризис, который был связан с развалом страны, заметно повлиявший на их жизнь в дальнейшем, они вовремя не смогли приспособиться к новой реальности.

Сегодня во всем мире резко обостряется конкуренция в глобальном соревновании в сфере высшего образования, поскольку нации конкурируют не

только экономиками и товарами, но в первую, очередь конкурируют системами общественных ценностей и системой образования. Обучение стало естественной и неотъемлемой частью жизни современного человека и оно должно быть ещё более емким и эффективным. Финансовые вложения в науку, число исследователей и научных работ растут значительно быстрее экономики и правительство большинства стран мира, как богатых, так и бедных, осознают, что лучший способ стимулировать долгосрочный рост ВВП, уровня жизни и всего того, что называют цивилизацией, — сделать ставку на развитие науки, технологий и инноваций.

Молодежи в любом обществе вообще свойственно оптимистическое мировосприятие и иллюзии собственных жизненных перспектив. Управлять обществом научно — это значит познавать, выявлять закономерности, выявлять прогрессивные тенденции общественного развития и направлять его движение в соответствии с этими тенденциями. Сегодня обучение и личностное развитие — единственно реально работающий инструмент для успешного и динамичного развития современного человека. В Казахстане есть очень четкое и ясное представление о необходимости изучения трех языков, в Обществе тоже есть разделение понятий, почему изучать необходимо наряду с родным казахским, русский как язык великого территориального соседа и исторически сложившихся многосторонних связей, а вся современная технология, все новейшие тренды излагаются на английском языке, зная этот язык подрастающее поколение будут идти в ногу со временем и будут в будущем востребованы как хорошие специалисты, зная в совершенстве эти языки. Многим из нас знакома ситуация, когда учебные курсы, программы и частые реформы в системе образования оказывались неплодотворны, а потраченное время, энергия и деньги просто выброшены на ветер.

Сегодня и на Западе отношение к требованиям Болонской Конвенции неоднозначное, ведь важным недостатком в сфере образовательных реформ, на наш взгляд, является недооценка, духовно-нравственных проблемы современной молодежи. Эти просчеты результат не только разрушения советской общественной системы, но и результат проводимой политики в области образования, в частности школьной и вузовской политики. Здесь имеется в виду то, что под лозунгом «деидеологизации» в школе была отринута система ценностей, характерная для социализма, но и в тоже время новой привлекательной системы ценностей для учащейся молодежи не разработана, ее компоненты не вплетены в образовательную систему. Что касается вузов, то там идет повальное сокращение гуманитарных дисциплин, под флагом специализации, забывая о том, что вуз готовит не только специалиста, но и гражданина, ответственного за судьбу страны.

Руководители Министерства Образования и вузов начинают забывать, что главная задача образования это не только «формирование компетенций», а формирования развитой, творческой личности, гражданина, ответственного за будущее страны. Образование формирует основы главного его ресурса — человеческого капитала, который, в свою очередь, создает новые знания и развивает информационный потенциал. Среди главных причин, породивших в по-

следние годы серьезные политические риски на постсоветском пространстве это недооценка властями роли гуманитарных наук в системе образования и воспитания. Недопонимание того, что эти науки формируют мировоззрение человека, его духовность, систему ценностей, без которых человек превращается в пассивный объект манипуляции.

В образовательных реформах постсоветских республиках не учтено, что в процессе строительства капитализма в новых суверенных государствах, произошла своеобразная подмена понятий, стремясь построить рыночную экономику, на деле построили в большинстве своем рыночное общество. Формирование культурных ценностей начинается еще в школе, продолжается в университете. Какие ценности впитает будущее поколение? Сейчас время летит, мы не успеваем за научными открытиями, прогрессом, новыми технологиями, новой индустриализацией. Недавнее исследование качества школьного образования TIMSS, где проверялись знания учеников 4-х и 8-х классов по математике и естественным наукам во всех странах мира. Австралийские СМИ сегодня бьют тревогу — что казахстанские школьники оказались на 8 месте, а Австралия лишь 28 пестрят заголовками о Казахстане «Австралия отстала от Казахстана». Это вызвало практически панику в австралийской системе образования, ведь это тоже показатель потенциала нашей системы образования.

Основная функция культуры и образования — это воспитание человека, изменение и преобразование его природы. В Казахстане в идеале планируют внедрить стандарты качества жизни, которые соответствовали бы ключевым показателям высокоразвитых стран Организации экономического сотрудничества и развития. Где целевыми индикаторами для молодежи станут такие важные показатели, как обеспеченность работой, жильем, доступ к образованию, здравоохранению, культурно-бытовым услугам. В наших странах в последние годы, идет большой отток людей за счет универсализации культуры и глобализации. По определению ООН, весь мир сегодня стал как одна деревня. Эта универсализация дает два основных преимущества развитым странам. Первое — решение талантливому и сильному человеку переехать за рубеж сейчас принять намного легче, потому что снимаются культурные, цивилизационные барьеры, этому способствует и Болонская конвенция. И за счет этого развитые страны высасывают талантливых людей из многих стран, в том числе и Казахстана, “brain drain” идет. В этом году присуждали нобелевские премии, и все шесть обладателей премий от США родились не в США! Это тоже яркий показатель!

Согласно правилам присуждения ученых степеней в Казахстане необходимо иметь публикации в журналах, внесенных в базу Scopus или Web of Science. Существует всего одна серьезная регулятивная база данных, Journal Citation Report компании Thomson Reuters, которой можно доверять. Попытка Минобразования РК вывести казахстанских ученых на мировую научную арену, публикации в журналах с высоким индексом цитирования Импакт-фактор не оправдало надежд, а выявило, что 40% научных статей из Казахстана были опубликованы за деньги, в псевдонаучных фейковых «хищнических» изданиях. Приходится признать, что сложилась традиция обмана и лжи, когда каждый год по высшим учебным заведениям и НИИ «хищные» издательства

рассылают письма, которые очень похожи на письма нормальных издательств, и «на крючок» попадают даже лучшие умы, ведь соблазн опубликоваться в солидных журналах велик. Но эти издательства лишь рядятся в научные одежды, типа Международной оксфордской академии наук, а на самом деле не отвечают никаким научным критериям. Их отличие от солидных научных изданий, нет вообще юридического адреса, нет редактора и публикуют статьи за деньги без рецензирования. «Хищные» издательства научились обманывать, фальшиво декларировать свою индексацию в Scopus, приписывают чужие заслуги, научились приписывать имена известных ученых к одобрению исследований, о которых эти ученые и слыхом не слыхивали. Более того они пишут импакт-фактор (индекс цитирования, показатель важности научного журнала) от несуществующих фейковых компаний.

Конечно, 40% — это очень много, но есть и страны Восточной Европы, где научный мир полностью заражен этим явлением, там все в основном печатается в «хищных» издательствах. Эта проблема в первую очередь охватила Восточную Европу, Ближний Восток, Южную Азию и Африку, т. е. развивающиеся страны и ситуация в Казахстане на фоне озвученных регионов далеко не самая худшая. К примеру, в России 2-3% всех публикаций тоже публикуется в «хищных» журналах. Есть и такие данные, 2014 г. из 50 тысяч статей российских ученых 800-1000 были опубликованы в «хищных» журналах.

Образование и просвещение в XXI в. оказывают большую пользу в получении молодежью правильной информации о религиях, формируют религиозное сознание, соответствующее традициям и культурным нормам светского общества. Молодежь активно приспосабливается к социальным реалиям, проявляя разумный конформизм в построении стратегий достижения жизненного успеха. Многие ошибочно думают, что успех рыночной экономики напрямую связан с шаблонным насаждением определенных образцов демократии, которые созданы в развитых государствах сегодня. Результаты социологических исследований свидетельствуют о том, что социальные притязания молодежи «не чрезмерны, но и не занижены» Казахстанская молодежь, в отличие от старшего поколения, «в значительной степени уверена в завтрашнем дне и проявляет «здоровый» социальный оптимизм». Основу ценностей современного молодого человека составляют деловитость, инициатива, предприимчивость, отсутствие патерналистских ожиданий, ориентация на собственные силы, стремление к инновациям и поиск возможностей для реализации собственного творческого потенциала. Кроме того, особый интерес представляет понимание мотивационно-ценностного компонента социальной активности современной молодежи.

Молодое поколение XXI в. достаточно быстро адаптируется к рыночным условиям, осваивает стандарты рыночного поведения с присущими им экономической свободой действий, инициативой, предприимчивостью, расчетом на собственные силы, способностью к риску и т. д. Культ личного успеха любой ценой постепенно вытесняет у молодежи ценности коллективизма и солидарности. Сильный ценностный фундамент для молодежи — это не только основа политической стабильности, но и база для позитивного состояния и социального самочувствия. Ведь именно потеря смысла, ценностной устойчивости явля-

ется спусковым механизмом для тенденций социальной деградации и разрухи: роста числа самоубийств, депрессивного состояния, дивиантного поведения молодежи, наркомании и так далее. В глубине своего менталитета наше общество остается ориентированным на традиционные ценности — семья, солидарность поколений, ответственность. В то же время современная рыночная экономика далека от идеала и это не волшебное лекарство от всех глобальных бед. Основные приоритеты, стратегии развития, программы, даже нормативная база — все правильно, логично декларируются, но не всегда учитываются социокультурные факторы.

Необходимо подчеркнуть, что в Казахстане государственная система образования и воспитания также носит сугубо светский характер. Светскость в системе образования означает, что образование отделено от религиозной деятельности и в учреждениях образования запрещено формировать у молодежи то или иное отношение к конфессиям. Такое право предоставлено исключительно религиозным объединениям с республиканским или региональным статусом, которые в рамках требований законодательства могут открывать духовные учебные заведения.

В настоящее время в учебную программу среднего образования включен обязательный курс «Светскость и основы религиоведения», а в учебную программу вузов и колледжей — элективный курс «Религиоведение». Введение этих курсов направлено на организацию взвешенной просветительской работы с молодежью по вопросам религии и формирование у нее знаний и иммунитета к деструктивной религиозно-окрашенной идеологии. Эта работа нацелена на формирование у молодежи научных познаний о существующих мировых религиях, религиозных верованиях и принципах светскости государства, но это, ни в коем случае не предполагает пропаганду или преподавание какой-либо религии.

Мировой исторический опыт показывает, что современное государство в XXI веке должно быть светским, только в этих условиях реализуется максимальный потенциал страны и ее динамичное развитие. Сегодня всех казахстанцев объединяют общие ценности — созидательный труд, единство народа, гордость за Родину, сопричастность к её великой судьбе. Мы надеемся, что молодые граждане нашей страны с честью будут следовать идеалам Независимости и продолжат эстафету успехов и реформ.

Как отмечает казахстанский политолог, управляющий директор Международного финансового центра «Астана» Саясат Нурбек: «Приоритеты структуры ценностей казахстанцев показывают, что у нас первая пятерка это так называемые ценности выживания — здоровье, семья, безопасность, карьера, престижная работа. А большинство наших стратегий развития и другие идеологические программы говорят о материях более высокого порядка: «Форсированная индустриализация», «участие в формировании глобальной повестке дня». Согласно пирамиде потребностей Маслоу, людям, которые находятся на более низшей ступени системы ценностей, очень сложно разделять видение и установки людей, которые находятся на более высокой ступени. Мое мнение, что мы поторопились, переоценили свои силы, нам показалось, что за последние 25 лет большинство населения Казахстана живут так, как живут самодоста-

точные, обеспеченные люди. На самом деле около половины населения живет по ценностям выживания и им сложно разделять понятия «мир во всем мире», «форсированное индустриальное развитие», «интеллектуальная нация». Получается, что мы до конца базовые вопросы не решили и пытаемся сразу перескакивать на инновационную повестку, то есть на ценности более высокого порядка. Основная цель современного образования — научить человека мыслить креативно, повышение духовных ценностей и нравственного воспитания молодежи и студентов. Инновационная дисциплина призвана выполнять ключевую роль в формировании ценностных ориентиров юных казахстанцев и россиян, учить растущего человека быть счастливым и успешным, нести ответственность за свою жизнь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Назарбаев Н. А. (2016) План нации — Путь к казахстанской мечте // Казахстанская правда (газета). 6 января.

Казахстан и глобальные вызовы современности: материалы научно-практической конференции (Алматы, 19 мая 2010г.) (2010) / отв. ред. Б. К. Султанов. Алматы: КИСИ. 120 с.

Булекбаев С. Б. (2016) Тюркский вклад в мировую культуру и цивилизацию. Алматы : ТОО BAViS systems. 316 с.

Костина А. В. (2011) Массовая культура как феномен постиндустриального общества. Изд. 5-е. М. : Издательство ЛКИ. 352 с.

Бок Д. (2012) Университеты в условиях рынка. М. : ИД ВШЭ. 223 с.

Айдарбеков Зейнабил Смаилханович — доктор философских наук, заведующий кафедры истории Казахстана и общественных наук Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. Тел.: 87072160399. Эл. адрес: zeinabil@mail.ru

Политические механизмы государственной молодёжной политики и реализации политических и духовно-нравственных ценностей российской молодежи

М. С. Комарова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ (Среднерусский институт управления — филиал)*

В статье автором раскрываются основы механизмов политической социализации молодежи, обуславливающие степень ее включения в общественную и политическую сферу. Автор акцентирует внимание на субъектной роли молодежи в формировании молодежной политики на региональном уровне. Приводятся аргументы, что социально-политические практики современного общества объективно указывают на необходимость разработки инновационных механизмов реализации молодежной политики как на федеральном, так и региональном уровнях. Обоснованы направления, способствующие повышению эффективности государ-

ственной молодежной политики в России и способствующие активизации социально-политического потенциала молодежи.

Ключевые слова: молодежь; государственная молодежная политика; политический потенциал; политическая субъектность; молодежный субъект; институционализация

В условиях модернизационных практик российского общества и растущих требований к человеческому капиталу, государственная молодежная политика выступает неотъемлемым инструментом развития и преобразования страны. Это требует от всех участников процесса социального и политического становления молодежи разработки и последовательной реализации подходов, ориентированных на прямое вовлечение молодежи в решение собственных проблем и общенациональных задач. На сегодняшний день продолжается процесс формирования институционально-правовых основ молодежной политики на федеральном и региональном уровнях. При этом уже накоплен определенный опыт в реализации данного сегмента политики.

Активное участие молодого поколения в разработке государственной молодежной политики, плодотворную работу государственных органов по поддержке институциональных молодёжных структур мы связываем с успешным завершением общественно-экономических и политических преобразований в нашей стране. Возможность участия молодежи в политическом процессе страны соответствует важнейшим принципам демократии и развития гражданского общества. «Молодое поколение через десятки лет будет уже само формировать государственную политику и задавать направление развития общества» (Елисеев, 2014: 208). Поэтому немаловажная роль в проведении молодёжной политики на местах отводится молодёжному субъекту ГМП, в частности: детским и молодежным общественным объединениям, органам студенческого и общественного самоуправления, коммерческим и некоммерческим организациям, оказывающим социальные и другие услуги молодежи, консультативно-совещательным молодежным структурам (молодежные Думы, парламенты, правительства, молодежные палаты и т. д.).

Наш анализ показал, что сохранение устойчивости политической системы, с одновременным развитием демократических начал, предполагает расширение диапазона политического участия граждан, особенно молодежи. Реализация общественно-политической субъектности молодого поколения, как правило, проявляется в его политической активности, в желании принять участие в разрешении социально-политических задач, в выражении интереса к деятельности политических субъектов и политическому миру в целом.

Вместе с тем, стоит отметить, что современная молодежь пока еще недостаточно инвестирует свой потенциал в общественно-политическую сферу российского общества. Сегодня деятельность государственных структур, органов муниципальной власти, а также институтов гражданского общества по вовлечению молодежи в системные отношения современного общества, невозможно признать полностью эффективной. Как справедливо отметил профессор В. И. Буренко, «молодёжь в массе своей не чувствуют поддержки со стороны государства в приобретении жилья для молодых семей, в решении вопросов

трудоустройства после окончания учёбы и т. д.». (Буренко, 2013: 93). Об этом свидетельствуют невысокие показатели включенности молодых граждан в политическую жизнь общества, в деятельность органов государственной власти и местного самоуправления, в деятельность молодежных общественных организаций и объединений, студенческие органы самоуправления и т. п. Политическое сознание современной молодежи во многом носит размытый, неустойчивый и амбивалентный характер. Следует согласиться с мнением П. А. Меркулова, что «отсутствие комплексного характера государственной молодёжной политики, присущей отчасти ранее советской государственности, влечет системные вызовы уже всей социальной системе общества, рискующего остаться не только без нового работоспособного (жизнеспособного) поколения, носителя основных социально-идентификационных характеристик, придающих уникальность каждому обществу». (Меркулов, 2014: 191).

Таким образом, механизм действительного вовлечения молодежи в проводимые государством мероприятия, ей адресованные, остаются коренной проблемой государственной молодежной политики. Рассматривая молодежную политику как систему развития потенциала молодежи в интересах общества, обеспечивающей рост объемов производства полезного продукта, необходимо выделить следующие характерные особенности.

Во-первых, количество молодежи, участвующей в культурных и спортивных мероприятиях не отражает качества развития потенциала молодежи (патриотизма, научно-технического, творческого), порой наоборот концептуально не состоятельные мероприятия приводят к потребительскому отношению к жизни, к нездоровому образу жизни, которые могут относиться к благоприятным условиям.

Во-вторых, использование экспертного метода, методологически не обоснованного в оценках деятельности молодежи и молодежных лидеров, подрывает мотивацию к активной деятельности и приводит к социальной апатии молодежи.

Во-третьих, не проводится системный анализ и устранение причин существующих проблем в молодежной политике, приобретенный опыт эффективной работы не накапливается и не передается из поколения в поколение.

Также следует подчеркнуть, что современное общество сталкивается с проблемой низкой социальной активности молодого населения, что является характерным для многих российских регионов, в том числе и Орловской области. К негативным тенденциям, требующим целенаправленного снижения в молодежной среде, можно отнести:

- недостаточный уровень институционализации молодой семьи;
- низкий уровень гражданской культуры, общественно-политической активности молодежи;
- недостаточный уровень интеграции талантливой молодежи в инновационную, творческую и научную среду;
- низкий уровень представительства делегатов области из числа талантливой научной и творческой молодежи на межрегиональном и международном уровне (Дорохова и др., 2015: 52-53);

– недостаточно эффективно проработанный механизм взаимодействия органов исполнительной власти, молодежных объединений и представителей молодежи.

Указанные обстоятельства обозначили необходимость конструктивной работы государственных структур по работе с молодежью, в первую очередь на региональном и местном уровнях, возобновления работоспособности институтов гражданского общества, в том числе молодёжных объединений и корпораций, ориентированных на поддержку молодых граждан. В данной связи, институциональное обеспечение молодежной политики как на федеральном, так и субфедеральном уровне, основанное на конструктивном межведомственном и межсекторном взаимодействии, выступает первостепенной государственной задачей.

Следует согласиться с мнением ученых, что «одним из важных аспектов процесса институционализации молодёжной политики в Российской Федерации является проблема восприятия и отношения к молодёжи, а соответственно и целенаправленного воздействия на неё со стороны различных субъектов молодёжной политики и иных акторов социально-политических, культурных и экономических процессов» (Малик, Мельников, 2015: 91). В их числе следует особо отметить политические партии и их «молодежные крылья», молодежные общественные объединения и союзы, молодежные консультативно-совещательные институциональные структуры, ассоциации молодых предпринимателей, профсоюзные организации, молодежные СМИ и др.

Приоритетные задачи социально-экономического развития российского общества требуют продолжения реализации государственной молодежной политики в рамках идеи создания условий для интеграции молодых граждан в социально-экономические, общественно-политические и социокультурные отношения с целью увеличения их вклада в развитие регионов. Для повышения эффективности молодежной политики на местах, по нашему мнению, следует:

– развивать систему мониторинга, оценки и контроля показателей молодежной среды.

– обеспечить качественный информационный обмен между органами власти, молодежными общественными организациями и средствами массовой информации.

– наладить систему размещения среди молодежных общественных организаций социального заказа (Новиченко, 2013: 52).

– усилить качественную информационную и имущественную поддержку молодежных общественных организаций (Адамская, 2015: 55-56).

Также для повышения результативности региональной молодежной политики необходимо мобилизовать инициативу молодых граждан в общественных интересах. «Государственные институты заинтересованы в том, чтобы политическая социализация молодежи как самой активной когорты населения получила позитивную ориентацию» (Меркулов, Малик 2016: 83). Мы приходим к пониманию, что политическими механизмами государственной молодежной политики по реализации социально-политического потенциала российской молодежи должны стать:

1) разработка федерального закона о молодежной политике, тем более что во многих субъектах уже приняты региональные законы о молодежи;

2) разработка действенных мер по интеграции молодёжных инициативных групп в процесс разработки программно-целевых ориентиров для молодого поколения,

3) разработка комплексных направлений по содействию молодым гражданам в реализации своих прав и свобод.

4) развитие системы гражданского образования и патриотического воспитания молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи, воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального, межкультурного и межрелигиозного общения;

5) вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях саморазвития, обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской активности молодых граждан;

6) создание и развитие системы «социальных лифтов» и формирование целостной системы поддержки инициативной и талантливой молодежи, обладающей лидерскими навыками.

7) Развитие системы организации и проведения конкурсов проектов и программ молодежных инициатив, молодежных и детских общественных объединений.

8) совершенствование системы подготовки кадров для сферы государственной молодежной политики, в том числе объединение интеллектуальных, организационных, информационных, материальных и прочих ресурсов всех социальных институтов (государственных, муниципальных и неправительственных организаций) для решения задач кадрового обеспечения государственной молодежной политики.

9) Разработка комплексных программно-целевых мероприятий по интеграции молодых граждан в деятельность институциональных структур гражданского общества и т. д.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что сегодня молодежная политика должна строиться на принципах социального партнерства между органами сферы ГМП, институтами гражданского общества и самой молодежью. «Молодежь является наиболее перспективным объектом государственных инвестиций, поэтому проблема общественно-политического, социально-экономического и духовно-культурного развития молодежи является одной из наиболее приоритетных задач государственной молодежной политики» (Ильинский, 2008: 7).

Сегодня речь должна идти о системе мер, направленных на оптимизацию молодежной сферы. В современных условиях необходимо говорить о комплексной молодежной политике, построенной на принципах социального партнерства между институтами государственной, муниципальной власти, институтами гражданского общества и самой молодежью. Приоритетными должны стать такие направления, работа по которым обеспечит создание условий для успешной поли-

тической социализации и эффективной самореализации молодежи, а также возможности для самостоятельного и эффективного решения молодыми людьми возникающих проблем. Подобный интегрированный подход позволит повысить качество жизни российской молодежи, сформировать у нее адекватные современности ценностные ориентации и жизненные стратегии, обеспечить устойчивое развитие российского общества на ближайшие десятилетия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Адамская Л. В. (2015) Муниципальная политика и самоуправление в г. Москве в отношении молодежи: опыт и пути ее совершенствования // Муниципальная академия. № 4. С. 49–60.

Буренко В. И. (2013) Молодёжная политика в контексте законотворческих поисков // Youth World Politic. № 2. С. 93-99.

Дорохова Ю. В., Игнатова Т. В., Проказина Н. В. (2015) Молодежь Орловской области в 2015 году. Информационно-социологический бюллетень / под общ. ред. П. А. Меркулова. Орел: Издательство Орловского филиала РАН-ХиГС. 72 с.

Елисеев А. Л. (2014) Разработка и основные положения государственной молодежной политики в Российской Федерации на рубеже XX-XXI веков. // Среднерусский вестник общественных наук. № 4. С. 207-214.

Ильинский И. М. (2008) Государственная молодежная политика в России: философия преемственности и смены поколений // Знание. Понимание. Умение. № 4. С. 5-14.

Малик Е. Н., Мельников А. В. Влияние молодежной политики парламентских партий на становление политической субъектности российской молодежи // Вестник государственного и муниципального управления. Т. 4. № 1. С. 91-98.

Меркулов П. А. (2014) К вопросу об изучении истории государственной молодежной политики // Среднерусский вестник общественных наук. № 4. С. 190-194.

Меркулов П. А., Малик Е. Н. (2016) Государственная политика в сфере политической грамотности и политического воспитания российской молодежи // Власть. № 4. С. 83-87.

Новиченко О. В. (2013) Основные тенденции трансформации политических ценностей молодежи современной России // Теория и практика общественного развития. № 9. С. 50-53.

Комарова Марина Сергеевна — аспирант кафедры политологии и государственной политики Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Орел. Эл. адрес: komarova-marina87@mail.ru

Инновационный потенциал молодежи как ресурс модернизации государственного управления

О. В. Малахова

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(Среднерусский институт управления — филиал)*

В статье представлен анализ процесса реформирования системы государственного управления с точки зрения возможности применения потенциала молодого поколения.

Ключевые слова: молодежь; реформирование государственного управления; государственная служба; неэффективные институты

Реформирование системы государственного управления в современной России предполагает формирование базовых институтов государства и выстраивание их деятельности таким образом, чтобы обеспечить оптимальное, эффективное и прогрессивное развитие системы управления и государства в целом. При этом необходимо адекватно определить стратегические приоритеты развития системы, которые позволят заложить существенный потенциал и резерв развития государственных институтов.

Реформирование системы государственного управления в России, реализуемое в рамках Распоряжения Правительства РФ от 25.10.2005 № 1789-р «О Концепции административной реформы в Российской Федерации в 2006-2010 годах» в качестве основных целей предполагало повышение качества и доступности государственных услуг; ограничение вмешательства государства в экономическую деятельность субъектов предпринимательства, в том числе прекращение избыточного государственного регулирования; повышение эффективности деятельности органов исполнительной власти. Именно этот документ на протяжении значительного количества лет определял процесс формирования в России модели государственного управления, способной удовлетворить интересы всех социальных групп и институтов.

В рамках реализации процесса реформирования государственного управления было принято значительное количество документов, определяющих трансформацию государственных институтов и развития различных общественных сфер: развития информационного общества, инновационного развития, научно-технологического развития, обеспечения экологической безопасности, экономической безопасности, реализации антитеррористической политики, антикоррупционной политики, политики реформирования публичной службы.

При этом государство осуществляло поиск адекватных инструментов реализации государственной молодежной политики на основе «системы мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного межведомственного взаимодействия, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи,

расширение возможностей для эффективной самореализации молодежи и повышение уровня ее потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны, а также упрочения ее лидерских позиций на мировой арене».

Необходимо отметить, что молодежь не рассматривалась ни в одном из указанных выше документов в качестве субъектов реализации государственной политики, но при этом стратегия государственной молодежной политики предполагает данное участие. Это подтверждает сложившуюся в экспертном сообществе мысль о необходимости рассмотрения молодежи в качестве активного субъекта инновационного развития страны на основе повышения ее субъектности (Меркулов, 2016).

Это связывается с тем, что молодежь располагает возможностями «более широкого участия в управлении государством, что формирует общественный спрос на разработку и внедрение инноваций в сферу государственного управления, необходимость использования самых современных информационных и управленческих технологий» (Ильин, 2012). На этом фоне в последние годы начали формироваться локальные очаги гражданской активности, которые реализуются на просторах сети Интернет. Интернет-пространство открывает широкие возможности для апробирования различных форм организации гражданского участия и самоорганизации граждан. Люди получили инструмент, с помощью которого можно «оперативно и не затратно заниматься самоорганизацией, создавать партнерства и коалиции, объединяться в сети для достижения конкретных целей» (Пономарев, 2013).

Анализируя сложившийся в научном дискурсе подход к молодежи как к поколению, которое лишь готовится к реализации активной социально-политической позиции и является ресурсом развития государства, хотелось бы отметить, что именно указанный подход к восприятию молодежи лишает ее субъектности. Вероятно, это является одной из множества причин абсентеизма молодого поколения, которое может проявляться в формах непринятия государственной политики, недостаточно активного участия в традиционных практиках вовлечения молодежи в политику, экономику и общественную сферу. Необходимо также отметить, что и государственные институты не готовы к перераспределению активных ролей и статусов и привлечению к процессу модернизации государственных практик молодого поколения.

Данный подход не является продуктивным в связи с тем, что базовыми характеристиками молодежи как особой социальной группы являются такие как:

- активная социализация, интенсивное социальное созревание, включенность в систему общественных отношений;
- психология и образ жизни молодежи отличается подвижностью, восприимчивостью ко всему новому;
- молодежь является источником социального движения;
- являясь преемником культуры прошлых поколений, молодежь имеет свои специфические интересы, потребности, ценности, ориентации, которые определяют и формируют ее собственную культуру (Макарова, 2009).

Молодежь является многомерной и сложной социальной группой, находящейся в постоянной динамике. В связи с этим необходимо также понимать, что молодежь часто выходит за рамки выработанных и утвержденных для них ролей и статусов, институциональных образований и норм участия в деятельности традиционных институтов, применяя сетевые формы взаимодействия, изменяя существующие «правила» и преобразуя их «под себя». В этом мы видим инновационный потенциал молодежи, который необходимо использовать с целью формирования адаптивной и эффективной модели государственного управления, которая не страдает проявлениями «функционального эгоизма» по отношению к молодежи.

Данная тенденция находится в одном исследовательском поле с формированием в органах государственной власти и местного самоуправления различных общественных и консультационных организаций, целью которых является привлечение молодежи к освоению управленческих и административных практики в системе публичного управления, такие как молодежные правительства и молодежные парламенты.

«Молодых людей привлекает возможность в деятельности различных молодежных групп воздействовать (реально или лишь мнимо) на окружающий мир и людей, выразить свою индивидуальность. Привлекательность социально активной деятельности для молодых людей на внутреннем уровне основана на использовании государством практик, предлагающих нечто новое, необычное, дающее новые ощущения. Превращение деятельности в рутину способствует снижению и исчезновению к ней интереса» (Грошева, 2015).

Рутинизация в профессиональной деятельности молодежи заставляет ее искать иные сферы реализации собственного интереса. Эту тенденцию мы наблюдаем в системе государственной службы. Профессиональная деятельность в органах государственной власти всегда была привлекательным местом работы для молодежи. В качестве факторов выбора данной сферы профессиональной деятельности по данным опроса общественного мнения, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения в 2012 г. назывались «высокая зарплата, льготы, социальный пакет и стабильность».

Снижение интереса к данной деятельности подтверждается тем, что по данным Федеральной службы государственной статистики, количество служащих возрастной группы до 30 лет постоянно снижается как федеральных, так и в региональных органах государственной власти. Так, количество лиц в возрасте до 30 лет, замещавших государственные должности и должности гражданской службы в органах государственной власти Российской Федерации в октябре 2008 г. составляла 241022 человека, а уже в октябре 2013 г. — 197531 человек. По итоговым данным по состоянию на 1 октября 2016 г. — 163850 человек.

В разрезе по ветвям государственной власти статистические данные представлены следующим образом:

- в законодательных органах власти по состоянию на 1 октября 2008 г. — 1664 чел., на 1 октября 2016 г. — 1008 чел.;
- в органах исполнительной власти по состоянию на 1 октября 2008 г. — 192732 чел., на 1 октября 2016 г. — 121915 чел.;

– в органах судебной власти и прокуратуры по состоянию на 1 октября 2008 г. — 45100 чел., на 1 октября 2016 г. — 39654 чел.;

– в других государственных органах по состоянию на 1 октября 2008 г. — 1368 чел., на 1 октября 2016 г. — 1078 чел.

Снижение количества служащих в возрасте до 30 лет фиксируется не только в федеральных органах государственной власти. Не является престижной в молодежной среде служба в региональных органах государственной власти и органах местного самоуправления. И даже изменение федерального и регионального законодательства в части смягчения квалификационных требований к стажу гражданской службы или опыту работы по направлению подготовки (специальности) для студентов, завершивших освоение образовательной программы по направлению подготовки специалиста или магистратуры с отличием, не изменили сложившуюся тенденцию к снижению количества молодежи, замещающей должности государственной гражданской службы и муниципальной службы.

Вытеснение молодежи из наиболее значимых сфер государственного управления и местного самоуправления на этапе активного формирования модели их функционирования несет в себе значительный деструктивный потенциал, который способен:

– негативно повлиять на процесс освоения гражданских ролей и статусов в молодежной среде;

– привести к утрате одной из базовых ролей молодежи как «транспортира» совокупного результата развития государства и общества (межпоколенческие связи);

– привести к формированию институциональной системы в сфере государственного управления и местного самоуправления, которые не адаптированы к интересам и потребностям активного поколения;

– формированию потенциально неэффективных институтов, не способных воспроизводить нормы и правила, отвечающие потребностям в регулировании социальной реальности молодежи;

– привести к утрате навыков участия молодежи в государственном управлении, искажению навыка гражданского поведения, общественно полезной деятельности и самодеятельности (самоуправления, самоорганизации).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Грошева, Л. И. (2015) Парадигмальный аспект государственного управления бизнес-активной молодежи // Государство, общество, церковь в истории России XX-XXI веков : Материалы XIV Международной научной конференции: в 2 ч. С. 437-444.

Ильин, А. С. (2012) Краудсорсинг как инструмент модернизации государственного и муниципального управления [Электронный ресурс] // innclub.info. URL: <http://innclub.info/wp-content/uploads/2012/10/ильин.doc>

Макарова, О. А. (2009) Молодежь как субъект государственного управления // Вестник Бурятского государственного университета. № 14. С. 238-241.

Меркулов, П. А., Иванова, К. А. (2016) Перспективы взаимодействия СМИ, органов государственной власти и гражданского общества по вопросам интеграции молодежи в политическую сферу общества // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 192-201.

Пономарев, С. В. (2013) Краудсорсинг: административные, политические и гражданские практики в современной России // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. № 4. С. 136-148.

Малахова Оксана Владимировна — кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента и государственного управления Среднерусского института управления — филиала РАНХиГС при Президенте РФ. Тел.: +7 (910) 205-50-50. Эл. адрес: o.v.malahova@mail.ru

Молодежные спортивные организации как способ формирования патриотического воспитания

М. Н. Кожевников

Российский государственный социальный университет

В нашей стране вопрос патриотического воспитания подрастающего поколения поставлен во главу угла, после нескольких десятилетий последовательного разрушения народных ценностей, ценностей семьи и почетности звания патриот. Государством принят ряд программ по пропаганде патриотизма, проводятся мероприятия, направленные на просвещение и укрепление среди населения идей любви к Отечеству и преданности его идеалам.

Ключевые слова: патриотизм; спортивно-патриотическое воспитание; любовь к Отчизне; моральные качества; развитие личности; работа с молодежью

Приоритетными задачами любого государства считаются: обеспечение государственной целостности, безопасности и внутреннего единства. Для решения большинства из этих вопросов необходимо создание консолидированного общества, которое придерживалось бы культурных, исторических и моральных ценностей, свойственных данной государственной формации. Единство народа возможно только в случае продвижения государством комплексной политики по формированию у граждан чувства национального единства, гордости за свою страну и своих соотечественников, как живших ранее, так и современников, а также придания званию патриота общественно-значимого и почитаемого статуса.

Социальное неравенство, экономическая разобщенность, принижение значения исконно-традиционных духовных ценностей приводят к тому, что общественное сознание ряда возрастных групп оказывается в опасности перед соблазнами и эмоциональными пороками, ведущими к разложению личности, дезориентирующими человека, который перестает воспринимать себя как часть

социума, как часть нации. Люди с рассыпавшимися идеалами, потерявшие понятие авторитета и утратившие осознание культурных ценностей, не способны вести продуктивную и общественно-значимую деятельность на благо государства. Именно поэтому после ряда прошедших десятилетий сейчас и встала перед правительством и другими общественными институтами задача по повышению уровня патриотизма среди населения.

Актуальность данного вопроса в настоящее время высока так же за счет того, что в текущей политической ситуации Россия оказалась в затруднительном положении из-за активизации внешних угроз, возросшей антироссийской полемики и пропаганды со стороны ряда стран, пытающихся за счет информационного противостояния внешнему врагу решить свои внутриполитические и экономические проблемы. В условиях этой информационной войны патриотизм в России имеет крайне важное значение и обязательно должен оказаться в основании проходящей сейчас политики импортозамещения, стать краеугольным камнем всех внутриполитических изменений, лечь в основу социальной политики государства, дабы укрепить веру граждан России в государственную защиту и поддержку.

Патриотизм выражается в любви к Отечеству, следованию высоким моральным идеалам и служению своему народу. Формирование патриотически настроенной личности происходит несколькими путями:

- через семью;
- через социальные институты;
- через культуру;
- путем государственной пропаганды.

Для патриотизма характерны следующие черты:

- патриотизм опирается на исторические корни. Независимо от текущей государственной формации и колебаний идеологии, патриотическое воспитание необходимо в любой период исторического процесса;

- патриотизм является основополагающим качеством для любого государства и человечества в целом, поскольку отражает солидарность всех людей на планете в их стремлении сохранить единую человеческую культуру, опираясь на мысль о том, что пока что люди являются единственными разумными существами в мироздании до тех пор, пока не будет доказано обратного;

- идея патриотизма не может опираться на националистические постулаты, поскольку в настоящее время не существует в мире ни одного государства, которое в подавляющем большинстве состояло бы только из представителей одного этноса. То есть патриотизм является цементирующей многонациональное общество идеей.

Методов формирования патриотически настроенной личности так же можно выделить несколько, особенно в приложении к воспитанию молодежи. Для этого подходят такие мероприятия, как: выставки; олимпиады; коллективные занятия творчеством; творческие фестивали; посещение исторических, краеведческих и художественных музеев; благоустройство исторических памятников; беседы и классные часы; оборонно-спортивный; районные и областные конкурсы и

соревнования и т. п.

Связаны проблемы воспитания патриотизма в большей степени с тем, что изменились культурные установки молодежи, как прослойки общества, а также большую тревогу вызывает общий уровень образованности и заинтересованности молодежи в получении разностороннего образования. Именно поэтому перестает работать часть методов патриотического воспитания, о которых говорилось выше, и именно поэтому в особую зону риска попадают дети из неблагополучных семей и воспитанники детских домов, которые оказываются один на один с агрессивной провоцирующей средой, предлагающей максимально упрощенный и безответственный подход к жизни, основанный на низменных человеческих потребностях. А люди с подобным уровнем интересов мало отвечают требованиями и установкам патриотически настроенного человека, личности, заинтересованной в своем росте и государственном благополучии в целом.

Патриотизм задает основные направления в деятельности человека, которые помогают ему трудиться на благо собственного государства. А если происходит подмена ценностных понятий и ориентиров, то целые группы граждан становятся внутренними агентами, проводниками сторонних идеалов, противоречащих исходным культурным установкам данного территориального этноса. Патриотом нельзя до конца считать человека, который основывает свои идеи и взгляды на националистической почве, выражая презрение или недоверие к другим нациям, при этом считая свою собственную страну неудобной для проживания или ведения общественно-полезной деятельности. Такой человек направляет все свои усилия на то, чтобы не только дискредитировать неприемлемую для него народность или государство, но также распространяет негативное мнение о государстве, гражданином которого он является.

Таким образом, необходима централизованная поддержка и контроль патриотического воспитания, целостная программа по воспитанию и поддержанию в народе и гражданах государства общих идеалов и принципов, которые наиболее точно отвечают текущим задачам и политическим веяниям. При этом идеи, положенные в основу патриотического воспитания, не должны находиться в рамках интересов какой-то определенной группы людей, а отражать именно общенациональные ценности, находящиеся за пределами контроля определенных политических сил. Продвижение единой национальной идеи должно исходить от общегосударственных структур, формироваться консолидировано путем работы различных комитетов и общественных организаций, проходя проверку и одобрение со стороны вышестоящих государственных органов, согласующих выдвинутые на рассмотрение программы воспитания с общим курсом.

Именно поэтому государственное регулирование в этом вопросе играет большую роль, и начиная с 2001 г. Правительство Российской Федерации постановило создать государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации 2001-2005», которой предстояло определить понятие, содержание и проблемы патриотического воспитания, сформировать цели и задачи, а также утвердить список мероприятий по претворению данной программы в жизнь. К настоящему моменту программа продлевается уже в

четвертый раз. К ее осуществлению привлекаются общественные организации, спортивные и культурные учреждения.

Патриотическое воспитание принято делить на несколько направлений, таких как:

– *героико-патриотическое*, где во главу угла становится почитание личности, народных достижений, героических профессий;

– *гражданско-патриотическое* воспитание предполагает формирование осознанной гражданской позиции, нацеленность на служение народу, почитание государства;

– *военно-патриотическое* направление готовит личность к воинской службе, развивая в ней моральные, волевые и физические качества, пригодные для такого рода деятельности;

– для *историко-краеведческого* патриотического воспитания характерно привитие интереса к истории родного края, осознание красоты и неповторимости Отечества, создание целостной картины исторических процессов, протекающих в государстве, а также сопричастность к текущему историческому периоду и ответственность перед будущими поколениями;

– *спортивно-патриотическое* воспитание, как часть общих воспитательных процессов, закаливает характер, тренирует тело и готовит его к выполнению общественно-значимых и полезных для самой личности деяний.

Таким образом, для осуществления патриотического воспитания необходимо взаимодействие воспитателя и воспитанников для донесения норм, правил и формирования устойчивых убеждений. Это дает возможность ввести патриотическое воспитание в разряд обязательных компонентов образовательной деятельности на всех уровнях ее существования.

В связи с этим можно выделить следующие субъекты (носители) патриотического сознания:

- личность;
- социальная группа, образованная по возрастному, социальному, территориальному и любому другому принципу;
- классы и этносы (нации);
- народ данной страны.

Деление на подобные группы помогает структурировать не только общество в целом, но и пути подхода к решению воспитательных целей и формированию специальных программных комплексов для внедрения разработанной патриотической доктрины, которая предписывала бы определенный ряд действий, соответствующих тому или иному уровню субъекта. Однако относиться к данным субъектам, как к отдельным позициям так же некорректно, поскольку выделенная классификация представляет собой скорее воспитательную пирамиду, нежели четкое разграничение по типам носителей, и воздействие в таком ключе следует рассматривать, как комплексное внедрение программы для личности на любом уровне ее самосознания.

Спортивное воспитание является одним из источников и каналов формирования патриотически-настроенной личности, закладывая в подрас-

тающем поколении стойкость, стремление к отстаиванию не только собственных интересов, но и к защите интересов семьи, малой родины и страны в целом. Данный вид воспитания необходимо проводить как в рамках общеобразовательного учреждения, так и с помощью специальных спортивных секций, которые в зависимости от физической предрасположенности ребенка должны стать обязательным атрибутом развития полноценной личности.

Однако, чтобы система заработала полностью, программу патриотического воспитания необходимо выстраивать таким образом, чтобы она затрагивала все уровни организаций, задействованных в осуществлении политики государства в области спорта и патриотической пропаганды. То есть, начиная с Министерства спорта Российской Федерации и различных правительственных комитетов, программа должна получить поддержку в региональных министерствах, в городском самоуправлении, дойти в неизменном виде до спортивно-образовательных учреждений и найти отклик среди преподавательского состава. Так же необходимо включить программу патриотической подготовки в образовательный процесс при обучении тех самых тренеров, педагогов и воспитателей, которые в последствие будут вести подготовку подрастающего поколения, а те тренеры, которые уже сейчас работают в секциях и преподают физическую культуру в школах, должны пройти дополнительные курсы по программе патриотического воспитания.

Из всех направлений патриотического воспитания, спорт является наиболее доступным, начиная с самого раннего возраста. Именно с помощью спорта и спортивных наставников стоит начинать применять ранние практики патриотического воспитания в рамках образовательного процесса, потому что в личной беседе, при поддержке других участников спортивной секции быстрее и легче освоить базовые понятия и ключевые атрибуты патриота, даже если семья при этом не оказывает должного внимания этой стороне воспитания. Для некоторых видов спорта занятия доступны с самого раннего возраста, и еще ребенок дошкольного возраста может получить базовые понятия патриотизма, поскольку он с энтузиазмом берется за решение определенных задач, охотнее откликается на познавательные, расширяющие познание мира лекции, при этом еще и укрепляя собственное тело.

Спорт имеет в своем арсенале широкий спектр инструментов и методик, для осуществления подготовительных мероприятий к всестороннему развитию личности. Так необходимость упорных и регулярных тренировок создает устойчивую привязанность человека к определенному распорядку. Режим формирует в человеке склонность следовать обозначенным правилам, соблюдать предписания и действовать согласно заданным указаниям. Необходимость поиска тактических решений в соревновательном процессе, так же заданная путем тренировок и теоретических занятий, облекает предыдущие навыки в гибкий каркас из творческих идей и математических расчетов. Изучение материалов (видео, учебные пособия, специализированная литература) по избранному виду спорта задает тенденцию к самообучению, развивает наблюдательность и внимательность к окружающему миру. Взаимодействие с товарищами по команде, посетителями других секций, способствует развитию эмоциональных привя-

занностей, созданию широких контактных сетей, задает вектор на командную игру.

Учитывая указанные выше направления патриотического воспитания, можно сказать, что ряд из них в равной степени применим и в рамках спортивно-патриотического воспитания, а не только как отдельный вид развивающей работы.

Так к разряду героико-патриотического можно отнести ознакомление молодых посетителей спортивной секции с достижениями отдельных личностей в избранном ими виде спорта. Необходимо подобрать ряд известных и заслуженных персон, с биографиями которых рекомендовалось бы ознакомиться, обсудить их спортивную карьеру в рамках теоретической подготовки, отметить ряд факторов, которые сделали данных спортсменов такими выдающимися. Особое внимание стоит уделить тем, кто родился, вырос и воспитывался в близлежащих регионах к месту базирования спортивной секции. В этом случае возможна организация личных встреч подрастающих спортсменов и действующих или бывших участников спортивного движения.

Гражданственная основа воспитания способна укрепить веру человека в себя даже и в том случае, если он не сможет достичь высоких свершений в спорте, а оставит эту сферу своей жизни только как один из элементов проведения досуга или улучшения собственного жизненного уровня. В настоящее время государство поощряет занятия спортом на всех этапах жизнедеятельности человека, и этот род деятельности способствует социальной адаптации и работает на комплексное восприятие личности, как активной, мотивированной и целенаправленной, что так же ценится при обучении и дальнейшей профессиональной деятельности. Через гражданский патриотизм человек больше узнает о своих правах и обязанностях, создает для себя систему ценностей и жизненных координат.

Военно-патриотическое воспитание само по себе имеет мощную основу в виде общественных акций, широкого освещения дней воинской славы и подвига военных на различных фронтах. При этом не только в рамках просветительской деятельности о воинских успехах прошлого, но и в регулярном отражении в повестке дня, когда СМИ сообщают о достижениях вооруженных сил России на территории Сирии, в борьбе с мировым терроризмом, в освещении последних технических разработок (в тех границах, которые позволяет уровень секретности такого рода сведений). Что касается применения данной информации в спортивном воспитании, то тут для участников молодежных секций следует отметить почетность службы в вооруженных силах, обязательную физическую подготовку, позволяющую с большей эффективностью использовать ее как в спорте, так и на службе в армии.

Возвращение в спорт такого понятия, как нормы ГТО, можно в равной мере отнести к разделу военно-патриотического и спортивно-патриотического воспитания. Существовавшая с 1931 по 1991 г. программа ГТО в СССР, была возвращена в понятийный аппарат в 2014 г. по указу президента Российской Федерации В. В. Путина. Разработанные нормативы для разных возрастных групп с разными степенями достижений (бронзовый, серебряный, золотой),

призваны служить дополнительным стимулом для физического развития, так как могут быть учтены при назначении стипендий и заработных плат. Некоторые нормативы значительно снижены по сравнению с теми же упражнениями во времена ГТО в СССР, что делает прохождение испытаний более доступным, появилась вариативность в выборе испытаний, то есть в комплекс включено 2-3 обязательных и набор упражнений на выбор, при этом сдать обязательно минимум 5 из предложенных. Возвращение этой программы на всех ее уровнях направлено на усиление обороноспособности страны, увеличение продолжительности жизни, патриотическое воспитание.

Патриотическое воспитание в рамках занятий спортом является неотъемлемым атрибутом просвещения не только на территории России, но и в некоторых других странах мира, что явно говорит в пользу того, что этот компонент образования признается общемировой практикой, как достаточно эффективный и показательный образ внедрения общегосударственных идей в сознание личности. Этот показатель говорит о том, что многие государства задумываются о росте самосознания своих граждан на фоне стремления к глобализации и созданию общемировой идеи. Однако, именно программа патриотического воспитания в пределах одного государства должна в первую очередь служить идеям самоидентификации и уважения к собственной истории и государству, дабы не привести нацию к поглощению ее через сторонние идеи и идеалы, что позволило бы с легкостью преодолеть защитный порог и установить внешнее управление на территории нашей страны.

Совместные занятия и командный дух, заданные на тренировках и соревнованиях, приводят к тому, что человек осознает ценность коллектива, ценность собственного участия в жизни команды, а значит, будет осознавать себя и частью народа, к которому относится, будет продолжать идеи совместной деятельности на рабочем месте и в других сферах жизнедеятельности.

Поэтому можно говорить о том, что спортивные молодежные организации и занятия спортом помогают воспитывать патриотически настроенное и крепкое подрастающее поколение, которое будет интегрировано в исторический процесс для создания сильного и независимого государства на фоне многочисленных трудностей, встающих на пути нашего народа.

Кожевников Максим Николаевич — аспирант Российского государственного социального университета. Тел.: +7 (903) 292-10-03. Эл. адрес: maxkojevnikoff@gmail.com

Приоритеты и задачи молодежной политики российских парламентских партий: политологический аспект

Е. Н. Малик

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте Российской Федерации*

В статье раскрываются основные направления молодежной политики парламентских партий в современной России, ориентированные на создание условий для развития молодежи посредством государственной и общественной поддержки ее инновационной деятельности, социальной защиты, формирования социально-политической и творческой активности, стимулов молодого поколения к саморазвитию и самореализации.

Ключевые слова: молодежь; политические партии; политическая активность; электоральная культура

Современная молодежная политика ориентирована на реализацию мощного инновационного потенциала молодого поколения. Молодежь — важнейший субъект этого направления государственной деятельности. В то же время механизм действительного вовлечения молодежи в проводимые государством мероприятия, ей адресованные, остаются коренной проблемой государственной молодежной политики в современной России. Основными субъектами разработки государственной молодёжной политики и, соответственно, партнерского взаимодействия с молодежной аудиторией, являются органы по делам молодежи различных уровней, политические партии, институциональные структуры гражданского общества, семья и т. д. В современных государствах молодёжная политика политических партий имеет немаловажное значение, поскольку данные институты играют значимую роль в процессе политической социализации молодых граждан, формировании их политических ориентаций и гражданской культуры.

В России молодежный электорат всегда являлся стратегическим ресурсом в идейной борьбе политических акторов, поэтому при партиях создавались и функционировали молодёжные организации и отделения. Сегодня парламентские партии уделяют проблемам молодежи подчёркнуто пристальное внимание, в связи с чем у каждой из них есть «молодежные крылья» («Единая Россия» — «Молодая Гвардия Единой России»; КПРФ — «Ленинский коммунистический союз молодежи Российской Федерации»; ЛДПР — «Молодёжная организация ЛДПР «Время молодых»; «Справедливая Россия» — ООД «Социал-демократический союз молодёжи «Справедливая сила»), которые ведут активную работу с молодежным электоратом.

Необходимо отметить, что специфика основных направлений молодежной политики, которую проводят политические партии, определяется их идеологией, уставами и программами (Смирнов, 2015). В данной связи целесообразно рассмотреть приоритетные подходы организации работы российских парламентских партий с молодежным электоратом.

Итак, наш анализ показал, что среди подходов к работе с молодежью политическая партия «Единая Россия» использует следующие:

- ❖ проектный — привлечение молодых граждан Российской Федерации к широкому обсуждению стратегии социально-экономического развития Российской Федерации, участие молодежи в разработке инновационных, технологических, экологических и пр. проектов развития российского общества;
- ❖ образовательный — проведение обучающих мастер-классов, тренингов для членов «Молодая Гвардия Единой России» и других молодежных организаций;
- ❖ перспективный — популяризация «кадрового резерва» и перспектив резкого карьерного взлета;
- ❖ легитимный — поддержка официальной государственной и партии парламентского большинства;
- ❖ медийный — привлечение к своей PR-деятельности известных в молодежной среде личностей (музыканты, актеры, спортсмены, шоумены и т. д.);
- ❖ интеграционный — объединение в союзы молодежных организаций разной идеологической направленности и их патронаж.

Политика КПРФ в отношении молодежи, как и идеология партии, имеет ярко выраженную оппозиционную окраску. Поэтому работу с молодым поколением партия строит на следующих подходах:

- критикующе-предупреждающем — подход основан на постоянном порицании политики действующей власти;
- историко-символическом — неотъемлемая связь с достижениями советского времени, прославление «подвигов трудового народа», использование советской атрибутики и символики;

3) идеологическом — кадровая политика партии базируется на жесткой идеологической позиции, которая обязует участников молодежной организации состоять в КПРФ;

4) консервативном — работа с молодежью строится на проверенных механизмах агитационной работы (митинги, работа агитбригад, тиражирование партийной прессы, молодежные слеты и т. д.);

5) идейно-перспективном — возможность получить опыт бесценный опыт общественно-политической деятельности, борьба за представительство в органах власти и т. д.

Партия «Справедливая Россия» в своих программных документах выделяет значимость инновационного потенциала молодежи как стратегического ресурса развития российского общества. Работа с молодыми гражданами строится на декларативных заявлениях о необходимости безотлагательного разрешения насущных проблем, с которыми сталкивается молодежь практически во всех субъектах РФ — неравный доступ к платному образованию, неоднозначное положение на рынке труда, сложность приобретения собственного жилья и т. д.

Партия ЛДПР активно использует механизмы вертикальной социальной мобильности при подходах в работе с молодежью и реализации своей политики в этом направлении, а именно:

- 1) оппозиционный — критика прокремлевской молодежи;

- 2) «пролидерский — ярко выраженная ориентация на фигуру партийного лидера;
- 3) образовательный — проведение дебатов и конкурса социальных проектов;
- 4) перспективный — демонстрация карьерных возможностей
- 5) социальный — акцент на главных социальных проблемах молодого поколения (образование, служба в армии, трудоустройство, возможность создания семьи и т. п.)» (Молодёжная организация ЛДПР).

Важно отметить, что все политические партии стремятся наладить и укрепить диалог с молодым избирателем, донести до него основные результаты уже проделанной работы и стратегические ориентиры своей деятельности. В данной связи, целесообразно выделить основные стратегические ориентиры молодежной политики российских парламентских партий.

Стратегия парламентских партий в области воспитания, образования и культуры молодого поколения:

- **«Единая Россия»** — «инициировала проведение политики реформирования и модернизации образовательной системы в России / национальный проект «Образование»; создание конкурентоспособных образовательных программ, новых систем оценки качества образования (ЕГЭ, ГИА), поддержка непрерывного образования и инноваций в вузах».

- **«Справедливая Россия»** — «акцент на бесплатном доступе к образованию; критическая оценка проводимой реформы, которая «не учитывает традиций отечественной высшей и средней школы».

- **ЛДПР** — «возможность сосуществования, наряду с бесплатной, обязательной формой, платных форм обучения для обеспеченных социальных групп. Платное образование рассматривается только как дополнение к государственной системе образования» (Молодежная политика, 2013).

- **КПРФ** — стремление восстановить высокие стандарты всеобщего бесплатного среднего и высшего образования. Критическая позиция в отношении присоединения России к «Болонскому процессу» и введение ЕГЭ.

Формы и методы работы парламентских партий по привлечению молодежи к общественно-политическому участию:

- **«Единая Россия»** — использование новых политических технологий, с целью их последующей самореализации в сфере общественной и партийной деятельности; механизмы — «кадровый лифт»: проекты «Фабрика мысли», «Эффективное управление — кадровый резерв» решают задачу подготовки кадров в соответствии с запросами инновационной экономики — проект — «Молодежные праймериз» для включения в список партии на выборах в Государственную Думу.

- **«Справедливая Россия»** — режим «постоянного диалога», что означает поддержку молодежных форм самоорганизации, деятельности молодежных организаций, объединений, союзов, молодежных парламентов.

- **ЛДПР** — создание для молодых людей новой перспективы деятельности и применения своих сил: снижение избирательного возраста с 18 до 16 лет; проведение «круглых столов» в Государственной Думе, парламентские уроки,

школа молодого политика. молодежный телеканал — ЛДПР-ТВ, который рассчитан на аудиторию от 13 до 40 лет.

- **КПРФ** — идеологическая работа проводится с ярко выраженной оппозиционной окраской; включение молодежи в списки кандидатов на выборы в органы власти всех уровней, участие агитбригад в акциях протеста; «проведение слетов и лагерей актива, различных творческих мероприятий, школ политического просвещения».

Деятельность парламентских партий в области решения социально-экономических проблем молодого поколения:

- **«Единая Россия»** — целевая поддержка молодых семей в жилищном вопросе, бесплатное выделение земли под индивидуальное строительство; стимулирование рождаемости за счет осуществления комплекса мер административной, финансовой и социальной поддержки; содействие занятости молодежи, формирование и развитие движения студенческих стройотрядов.

- **«Справедливая Россия»** — справедливое распределение доходов общества, которое должно обеспечить помощь молодым людям на начальном этапе жизненного пути; государственная поддержка молодых семей и принятие специального закона об основах государственной семейной политики; создание Фонда будущих поколений; строительство социального жилья под эгидой государства; беспроцентное кредитование молодых семей на приобретение собственного жилья и т. д.

- **ЛДПР** — «массовое жилищное строительство для молодежи, молодежные жилищные кредиты, изменение жилищного законодательства в пользу молодежи; организация для молодых людей государственного обучения перспективным и престижным профессиям, в том числе факультативно».

- **КПРФ** — восстановление льгот многодетным семьям, воссоздание общедоступного комплекса детских садов; создание и развитие объектов социальной инфраструктуры - спортивные клубы и секции как альтернатива коммерческим фитнес-центрам; военно-спортивные клубы, летние детско-юношеские лагеря; молодежные биржи труда и т. п.

Как известно, электоральное поведение оказывает существенное влияние на политическую жизнь общества, во многом способствует обновлению политической элиты, определенным образом влияет на корректировку политического курса.

Стоит обратить внимание на необходимость для политических партий непосредственной работы с населением и средствами массовой информации, потому что свою эффективность, полезность, политическую и идейную идентичность, а также свою позицию по общественно значимым вопросам политические партии должны показывать и доказывать (Жарикова, 2013: 51). В таком случае партии обретут благорасположение электората, станут узнаваемы гражданами, в первую очередь молодежи, которая составляет $\frac{1}{4}$ населения страны.

В данной связи необходима разработка и реализация публичной информационной площадки, наличие которой будет способствовать вовлечению представителей научного сообщества, экспертов в процесс формирования со-

знательной и активной политической позиции граждан России, в особенности молодежи.

Для решения обозначенной задачи целесообразно начать с разработки системы проведения лекториев для учащихся, студентов, слушателей, рабочей молодежи, молодых предпринимателей на тему: «Стратегии и целевые ориентиры молодежной политики парламентских партий в современной России».

По нашему мнению, лектории могут стать интегративной моделью совместной деятельности депутатов, молодежных лидеров, СМИ, ученых, студенческого самоуправления. Платформой данной работы могут стать учреждения образования в формате работы конференций и «круглых столов» практикумы и семинары на базе региональных парламентов, центров избиркома, Интернет-форумы и т. д. Например, в российских регионах возможно разработать модель проведения лекториев при сотрудничестве представительных органов власти, гражданского общества, включая его молодежный срез и учреждений образования. Данное сотрудничество может служить платформой по развитию и повышению политической и электоральной культуры молодых граждан. Общие направления и целевые ориентиры лекториев могут быть следующие:

- разработка правовых актов, стимулирующих политическую и гражданскую активность молодежи, создание нормативно-правовой основы молодежной политики;
- развитие молодежного рынка интеллектуальной собственности, поддержка доступности и забота о качестве образования;
- «решение проблем социально-экономического характера: организация массового строительства жилья при льготном режиме его приобретения молодыми семьями, а также с увеличением размеров пособий и компенсаций в связи с рождением детей и уходом за ними» (Елисеев, Кретов, 2017: 49);
- привлечение молодых людей в ряды своих потенциальных избирателей,
- использование органов местного самоуправления для подготовки молодежных лидеров;
- организация молодежных секций, курирующих науку, социальную сферу и национально-культурные мероприятия.
- развитие всероссийского движения стройотрядов, ориентированного на снижение проблем трудоустройства и занятости молодежи и студенчества.

Таким образом, у партий появится возможность наладить и укрепить диалог с молодым избирателем, донести до него основные результаты уже проделанной работы и стратегические ориентиры своей деятельности. Молодежь должна чувствовать заинтересованность органов государственной власти, в том числе законодательной, представительной к проблемам, с которыми сталкиваются молодые граждане в современной России. От этого в целом зависит и эффективность реализации государственной молодежной политики, и развитие электорального образования и электоральной культуры молодых граждан, и прежде всего результативность института политических выборов.

Мероприятия государственных органов, институтов гражданского общества призваны способствовать развитию созидательной, творческой деятельности молодежи, реализации ее инициатив во всех сферах жизнедеятельности, вовлечению

в процесс реформирования российского общества и экономики. Тогда мы сможем говорить о высокой результативности молодежной политики, которая ориентирована на формирование потребности молодежи в общественном служении и в понимании своей ответственности за развитие демократических процессов в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Достойную молодежную политику. Официальный сайт Коммунистической партии Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kprf.ru>

Елисеев А. Л., Кретов А. Ю. (2017) Государственная молодежная политика в России: проблемы и перспективы. Вестник государственного и муниципального управления. Т. 6. № 1. С. 46-52.

Жарикова Е. С. (2013) Парламентские партии современной России: особенности проведения молодежной политики // Власть. № 9. С.50-54.

Молодёжная организация ЛДПР. Официальный сайт ЛДПР. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ldpr.ru>

Молодёжная политика (2013). Из программы ЛДПР. М.: Издание ЛДПР.

Молодёжь. Программа партии «Справедливая Россия». Официальный сайт политической партии «Справедливая Россия». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.spravedlivo.ru>.

Официальный сайт политической партии «Единая Россия» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://er.ru/>

Смирнов В. А. (2015) Молодёжная политика российских политических партий: опыт дискурсивного и практического анализа // Научный эксперт. Вып. 1-2. С. 60-68.

Малик Елена Николаевна — кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры политологии и государственной политики, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Российская Федерация, г. Орел). Тел.: +7 (910) 748-79-70. Эл. адрес: malik57-elena@mail.ru

Воспитание студенческой молодежи: профилактика вовлечения в экстремистскую деятельность

Г. А. Стюхина

Московский педагогический государственный университет

Воспитание рассматриваются как обязательный компонент современной системы образования. Отмечается актуальность профилактики экстремизма в среде студенческой молодёжи, приводятся результаты исследования информированности студентов по данной проблеме и примеры проведения профилактических мероприятий; обосновывается необходимость включения

элективных курсов по проблемам воспитания в подготовку специалистов психолого-педагогического профиля в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: нравственное воспитание; экстремизм; профилактика экстремизма в молодежной среде

Изменение приоритетов современного образования требует отказа от понимания задач образования только, с точки зрения, выполнения обучающих функций. Особое внимание сегодня должно быть уделено формированию нравственных основ личности учащихся, их духовному становлению. Такое смещение акцентов в образовании вызвано насущной потребностью общества в консолидации, объединении, которое невозможно без наличия согласованных мировоззренческих установок его членов.

Значимость данной проблемы нашла отражение в нормативных документах, которые лежат в основе образовательной деятельности в нашей стране. Так в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 66. указывается, что: «Основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межэтнического общения, овладение основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению)» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ).

Указанные положения должны найти свое отражение и в подготовке будущих педагогов. Необходимым компонентом образовательных программ высшего образования должны стать вопросы воспитания обучающихся. В частности, вопросы связанные с пониманием сущности такого явления как экстремизм.

Экстремизм как приверженность к крайним взглядам и мерам является сегодня реальной угрозой для всего общества. Поэтому профилактика вовлечения молодых людей в экстремистскую деятельность становится актуальной задачей образовательных организаций. Проблемам профилактики и борьбы с экстремистской деятельностью уделено особое внимание в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. А в соответствии с Федеральным законом «О противодействии экстремистской деятельности» понятие экстремизма рассматривается достаточно широко. Оно включает в себя, как насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности РФ, так и нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его социальной, расовой, религиозной или языковой принадлежности, или отношения к религии.

Актуальность данной проблемы, с одной стороны, и многозначность ее понимания с другой, обусловила необходимость включения мероприятий по профилактике экстремизма в воспитательную работу вуза.

Целью исследования являлась профилактика вовлечения студентов первого курса педагогического университета в экстремистскую деятельность. Всего в исследовании приняло участие 46 студентов (26 юношей и 20 девушек)

Педагогического института физической культуры и спорта ГБОУ ВО МГПУ (г. Москва). Средний возраст опрошиваемых составил 18-19 лет.

Исследование включало несколько этапов. На первом этапе студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, направленные на выявление их информированности по проблемам экстремизма. В анкете использовались вопросы открытого типа. Анкетирование проводилось анонимно. На следующем этапе было проведено обсуждение данной проблемы со студентами в форме интерактивного семинара с использованием элементов групповой дискуссии. В рамках интерактивного семинара обсуждались следующие вопросы: сущность понятия и формы экстремизма; психологические и социальные причины вступления молодых людей в экстремистские организации; уголовная ответственность за подобную деятельность; возможные «зоны риска» быть вовлеченным в экстремистскую деятельность, технологии вербовки и способы противостояния им. После интерактивного семинара студентам было проведено повторное анкетирование.

Полученные результаты показывают, что ответы студентов после участия в интерактивном семинаре изменились. Так, ответы на вопрос «Что такое экстремизм?» до семинара распределились следующим образом: 56% опрошенных ответили, что это «противоправная форма деятельность», «приверженность крайним взглядам» — 4%, «опасность для населения» — 15%, «опасно, но интересно» — 2%. 23% опрошенных ответили — «не знаю». После проведенного занятия ответы студентов распределились иначе: 74% указали, что это «незаконная, противоправная деятельность», 14% — «приверженность крайним взглядам», по 2% студентов указали, что это «опасное для общества явление» и «конфликты на национальной и религиозной почве», 8% — указали, что это «хулиганство». Анализ результатов показывает, что после участия в интерактивном семинаре у большего количества студентов сформировалось представление о том, что экстремизм — это незаконная, противоправная деятельность. Ответов «не знаю» на повторном этапе анкетирования не было. По нашему мнению, тот факт, что после участия в работе семинара большее число студентов определились с содержанием данного понятия, уяснили его противоправный характер, является важным моментом в профилактике данного явления среди молодежи, так как именно «непонятное» обладает привлекательным потенциалом и побуждает молодых людей к совершению необдуманных поступков.

Ответы на вопрос: «Какие формы экстремизма Вы знаете?» распределились следующим образом: 43% ответили «не знаю», остальные ответы распределились так: 15% — «национализм», по 2% опрошенных — указали «рисование на стенах; фашизм и антифашизм; секты; скинхэды; зацепинг; игил; боевики» и др. Повторный опрос показал, что студенты смогли классифицировать формы экстремизма на три основные группы: религиозный (93%), политический (21%), национальный (97%). Положительным моментом мы считаем отсутствие ответов «не знаю» на этот вопрос после участия в интерактивном семинаре.

На вопросы анкеты о том, есть ли угроза быть втянутым в экстремистскую деятельность для вас или ваших друзей и знакомых, существенных изменений в ответах студентов не произошло. Как до, так и после участия в семина-

ре 65% студентов считали, что такой угрозы не существует. Лишь 19% считали такую угрозу реальной, а 16% — выбрали ответ «возможно». Полученные данные могут говорить о некоторой самоуверенности, свойственной данной возрастной группе молодежи, возможно, о недооценке степени риска.

Интерес представляют ответы студентов на вопрос: «Что нужно делать, чтобы не быть втянутым в экстремистскую группировку?» Так, до участия в семинаре 41% студентов ответили «не знаю», 23% — «думать своей головой», «не поддаваться на провокации», «иметь свое мнение», 22% — «не поддерживать контакты», остальные ответы набрали по 1%, 2% — «поднять свой интеллект», «быть индивидуалом», «заняться спортом», «поддерживать отношения с хорошими людьми» и др. Большинство ответов носит достаточно общий характер. После проведенного семинара содержание ответов на эти вопросы качественно изменилось. Не было выявлено студентов, которые бы ответили «не знаю». 62% студентов указали ответ «не вступать в контакт с незнакомыми людьми, не общаться с теми, кого не знаешь». В отличие от результатов первого анкетирования, ответы стали более конкретными и стали содержать четкие поведенческие алгоритмы. Например, наиболее популярными были следующие ответы: «не отвечать незнакомым людям»; «не публиковать личную информацию о себе в социальных сетях»; «осторожно использовать социальные сети», не общаться с незнакомыми людьми»; «не знакомиться с незнакомыми людьми в социальных сетях или на улицах»; «с осторожностью относиться к очень дружелюбно настроенным незнакомым людям, их предложениям помочь» и др. В представленных ответах возможные поведенческие реакции на опасные ситуации четко определены.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что участие в интерактивном семинаре позволило студентам с одной стороны, лучше разобраться в содержании понятия «экстремизм», узнать о возможных последствиях участия в экстремистской деятельности и сформировать представление о рисках и возможных последствиях участия в подобной деятельности. По нашему мнению, именно рефлексия собственных действий может стать важной составляющей личной безопасности. Как считает В. Д. Шадриков, именно саморефлексии принадлежит важная роль в осознании морального поведения. Только в том случае, если моральные нормы стали личностно значимыми, «человек самостоятельно формирует для себя нравственные обязанности и требует от себя их выполнения» (Шадриков, 2017).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что включение подобных мероприятий является необходимым компонентом воспитательной деятельности дера и способствует формированию основ нравственного поведения студентов и готовит их к решению подобных задач профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.

Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями) от 25 июля 2002 г. N 114-ФЗ.

Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации".

Шадриков В. Д. (2017) Совесть и ее воспитание. М.: Университетская книга.

Стюхина Галина Андреевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника Института детства Московского педагогического государственного университета. Тел.: +7 (910) 406-67-96. Эл. адрес: st1969@mail.ru

Субкультура как часть тезаурусной сферы потенциала молодежи и форма адаптации к возможностям «улучшения» человека¹

В. А. Лапшин

Московский гуманитарный университет

В статье в рамках тезаурусного анализа исследуется процесс влияния улучшение / изменения человека и человеческого потенциала на тезаурусную сферу молодежи. Молодежь в статье рассматривается как один из источников социокультурных изменений, а также как часть общества, обладающая наиболее адаптационными свойствами.

Ключевые слова: человеческий потенциал; субкультура; тезаурусный подход; молодежь; улучшение человека; социальная адаптация

Вопрос эффективной социальной адаптации человека к нарастающим темпам социокультурных и техногенных изменений все больше актуализируется с построением общества информационного типа. Б. Г. Юдин, один из ведущих экспертов в области биоэтики, отмечал, что становятся все более востребованными технологии и практики, направленные на улучшение как физических, так психических, интеллектуальных, ценностных характеристик человека (Юдин, 2016).

Исследования в разных областях науки показывают, что строящееся общество информационного типа быстро вытесняет старые социальные практики, делая неэффективными ранее широко употребляемые компетенции, умения, навыки, методы адаптации к обществу. Так, например, в учебной деятельности становятся неэффективными образовательные методы, основанные на запоминании точных знаний, так как компьютерные сети передачи данных (например, Интернет) и электронные базы данных компенсируют их отсутствие.

Процесс быстрого изменения и трансформации затрагивает в первую очередь нормы социального поведения, статусно-ролевые отношения, модели гендерного поведения, социальные практики, структуру ценностных ориентаций (Лапшин, 2017). Так многие социальные практики возникают на фоне феноменов массовой культуры, развития индустрии гаджетов и развития интернет тех-

¹ Статья подготовлена при поддержке РНФ, проект № 15-18-30057 («Гуманитарный анализ биотехнологических проектов «улучшения» человека»).

нологий приобретают все более кратковременный характер. Мода почти неизменная в традиционном обществе и меняющаяся в течение десятилетий в обществе индустриального типа, в информационном обществе носит сезонных характер, а сезоны моды сменяются несколько раз за год.

При этом разные социальные группы обладают разными способностями адаптации к быстро меняющимся социальным условиям. По нашему мнению, в качестве группы с наибольшими способностями к социальной адаптации, благодаря своей природной новационности (Луков, 2011), выступает молодежь.

В нашем исследовании были рассмотрены процессы социальной адаптации молодежи к возможностям «улучшения» человека и человеческого потенциала в условиях информационного общества. Исследование включало в себя проведение 15 фокус-групп (фокусированных интервью) со студенческой молодежью, как частью молодежи с наиболее адаптивным культурно-ценностным потенциалом (где культурно-ценностный потенциал рассматривается как часть системы человеческого потенциала) (Лапшин, 2015; 2013). Одной из гипотез исследования было рассмотрение современных субкультур молодежи как одной из форм адаптации социокультурным изменениям, а также к возможностям «улучшения» человека и человеческого потенциала в условиях информационного общества. В рамках фокус-групп рассматривались механизмы построения тезаурусной сферы молодежи и ее влияние на формирование человеческого потенциала молодежи в контексте «улучшения» человека.

Исследование показывает, что молодежные субкультуры, являясь частью доминирующей культуры общества, за счет собственной системы ценностей, языка, социального поведения, отказа от табуирования тех или иных социальных практик, позволяет выработать новые формы социальной адаптации к меняющейся социальной действительности (Лапшин, 2017). Современные субкультуры молодежи оказываются под влиянием быстроразвивающихся информационных технологий, массовой культуры, развития индустрии гаджетов, быстрого течения социокультурных изменений. Если ранее субкультуры носили статичный характер, устойчивую атрибутику, состав их участников имел более-менее четкую структуру, то, по мнению респондентов, на современном этапе субкультуры быстро видоизменяются. Идентификация себя с субкультурой все чаще формируется через сетевые сообщества и взаимодействия. Участники субкультуры могут не собираться вместе, никогда не видеть вживую других представителей, но, тем не менее, четко отождествлять себя с сообществом. Процесс включения в тезаурусную сферу (Луков В., Луков Вл., 2008) ценностей сообщества, может носить полностью дистанционный характер, также как и идентификация в рамках тезаурусных конструктов «свой-чужой-чуждый» становится все более вынесенной в пространство интернет-взаимодействий. Возник целый ряд субкультур молодежи ценностные ориентации которых возникают вокруг интернет-технологий, гаджетов и электронной коммуникации. В качестве наиболее ярких примеров здесь выступают субкультура «гиков» и движение «анонимус», практика «Покемон-гоу» (Лапшин, 2017). Опрос в рамках фокус-групп показывает неустойчивый характер привязки участников к таким сообществам. Так принадлежность к субкультуре «гиков» может носить

кратковременный характер, выраженный во внешней атрибутике, определенным увлечениям, стиле речи, которые легко отбрасываются со сменой моды или социальных установок транслируемых массовой культурой. «Покемон-гоу», яркий пример быстрого освоения и вовлечения в социальную практику, связанную с распространением гаджетов с функцией дополненной реальности и столь же быстрое деактуализация практики (Лапшин, Электр. ресурс; Андропов, Электр. ресурс). Молодежь на современном этапе охотно включается в новые субкультуры, которые использует как один из способов адаптации к обществу, и столь же быстро отбрасывает те из них, кто перестал выполнять адаптационную функцию.

Одним из показателей изменения отношения молодежи к возможностям «улучшения» человека, рассмотренных в рамках фокус-групп, стала так же тема био-модификаций. Био-модификация, рассматривалась здесь как один из элементов принятия в тезаурус молодежи «улучшений» человека связанных с био-изменениями (улучшение тела имплантами). В частности, респонденты подтвердили мнение Вал. А. Лукова, о том, что на современном этапе общественного развития в отличие от традиционных форм биомодификаций, «субкультурные трансформации тела сочетают в себе игровое начало с демонстративной десоциализацией, выступают именно как эксперимент с телесностью» (Луков, 2016). Отмечалось, что био-модификации выступают каркасом такой субкультуры как ВМЕ (Body Modification Extrimists, в России используется название бодмод). Отличительными чертами носителей субкультуры являются: татуировки тоннели (в ушах, губах и т. д.), раздвоенные языки, пирсинг, узоры из шрамов, практика подвешивания за кожу, подкожные имплантаты (Гордовская, Электронный ресурс). Таким образом, через вступление в данную субкультуру молодежь отчасти формирует у себя адаптационные навыки к возможным направлениям развития технологий связанных с биологическим «улучшением» человека.

Стоит отметить, что сами респонденты не задумываются об адаптивных свойствах субкультур, однако в ходе дискуссии начинают отмечать наличествующие моменты формирования адаптации к социокультурной реальности.

Таким образом, в условиях строящегося общества информационного типа именно молодежь становится наиболее социально адаптивной частью социума. В качестве адаптационных качеств молодежи выступают ее новационные свойства, не сформированность человеческого потенциала, активное принятие в область «своего» ценностей массовой культуры, быстрое освоение новых социальных практик. Прослеживается влияние технологий «улучшения» человека и человеческого потенциала на тезаурусную сферу молодежи. Тезаурусная сфера молодежи, в большей мере, чем у старшего поколения, с одной стороны подвержена влиянию массовой культуры, с другой, благодаря включению в область «своего» многие из ее основополагающих элементов (например, «клиповое мышление»), молодежь более адаптивна к ее постоянным изменениям и трансформациям. Социальная адаптация к новым способам передачи информации, техническим достижениям, в субкультурах, хотя и не носит упорядоченного характера, тем не менее, позволяет выработать новые социальные практики для их освоения, снять социальные табу. Молодежные субкультуры могут вы-

ступать в качестве индикатора способности общества к принятию или отторжению тех или иных практик, связанных с «улучшением» человека и человеческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андропов, С. «Феномен игры Pokemon Go: что это такое и как его скачать?» [Электронный ресурс] // Электронный портал «Мои советы». URL: <http://moisovety.com/fenomen-igry-pokemon-go-chto-eto-takoe-i-kak-ego-skachat/>

Гордовская, Е. Иные: ВМЕ как субкультура [Электронный ресурс] // Электронный портал «Типичная Москва» URL: <https://typical-moscow.ru/inye-ili-bme-kak-subkultura/>.

Лапшин, В. А. (2013) Структурные компоненты человеческого потенциала // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 259–263.

Лапшин, В. А. (2017) Субкультуры как форма социальной адаптации к возможностям «улучшения» человека в условиях информационного общества // Биоэтика (BIOETHICS) Волгоград: №2 (20). С. 22-25.

Лапшин, В.А. (2015) Проблематика Изменения культурно-ценностного потенциала человека в условиях "информационного" и техногенного улучшения человека // Сборник: Рабочие тетради по биоэтике Институт философии РАН, Сектор гуманитарных экспертиз и биоэтики, Московский гуманитарный университет, Институт фундаментальных и прикладных исследований, Центр биоэтики. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета. С. 80-90.

Лапшин, В.А. Покемон Гоу [Электронный ресурс] // Электронная энциклопедия социология молодежи URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/246-pokemon.html>.

Луков, В. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса. 784 с.

Луков, В. А. (2016) Эксперименты с телесностью: боди-модификайшн как биосоциальный феномен // Вестник Международной академии наук. Русская секция. Вып. № 1. С. 59-63.

Луков, Вал. А. (2011) Инновационный потенциал: возможно ли его считать атрибутом молодежи // Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений / под общ. ред. Вал. А. Лукова. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, Вып. 1. С. 7–16.

Юдин, Б. Г. (2016) Технонаука и «улучшение» человека // Эпистемология и философия науки. М.: Институт философии Российской академии наук. С. 18-27.

Лапшин Василий Андреевич — кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (906) 707-09-10. Эл. адрес: Socrab@inbox.ru

История и эпос: эволюция эпических жанров славянского фольклора в свете сравнительной этнографии¹

С. В. Алексеев

Историко-просветительское общество «Радетель»

Предлагается рассмотрение жанровой природы и истории эволюции славянского народного эпоса в контексте сравнительных данных о фольклоре других индоевропейских народов. В статье формулируется вывод о взаимодействии мифологических и исторических сюжетов на протяжении всей истории эпических жанров.

Ключевые слова: эпос; былины; баллады; фольклор; этнография; средневековая литература

Дискуссии об отражении в древнейших памятниках славянских литератур устной историко-эпической традиции неизбежно затрагивают жанровый характер той традиции, которая могла отразиться в них. Эта проблема имеет богатую историографию, в том числе и в отечественной науке. Однако нельзя не признать, что она отягощена как наследием устарелого спора «мифологистов» и «истористов», так и отчасти историко-филологическим «соперничеством» (см.: Алексеев, Плотникова, 2017). Из сложившейся ситуации исходят и версии принятой до недавнего времени типологии и периодизации развития героического эпоса. Последний нередко и сейчас рассматривается либо как всецело «исторический», либо как всецело «мифологический» на начальной стадии. Небесполезно отметить, что в западной науке такого рода типология не используется. Дискуссии довольно давно переключены на иные проблемы: вопрос эпического «текста», соотношение личного и коллективного, элитарного и массового в эпическом творчестве и его трансляции, (см., напр.: Лорд, 1994; Tolkien, 1997: 5–48; Sholod, 1966; De Vries, 1963; Foley, 1995; Epic Adventures, 2004).

Любые универсальные концепции развития эпического жанра сами по себе вызывают определенные сомнения. Достаточно очевидно, что формы и содержание героического эпоса зависят от конкретных исторических обстоятельств. В китайской культуре или в культуре большинства коренных народов Америки эпические формы, характерные для Европы и Северной Азии, отсутствуют вовсе. В последние десятилетия высказывались сомнения в универсальности эпоса как культурно-исторического явления вообще. Единые закономерности развития логичнее выделять у родственных и хотя бы относительно сходных по образу жизни народов. Типология эпических форм в отечественных разработках в основном основана на письменных памятниках древности и средневековья и записях российских фольклористов. При этом классифицируемый как

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 17-06-00008А, «Устная историко-эпическая традиция в древнейших памятниках славяноязычной литературы»).

«архаический» эпос далеко не всегда действительно связан с архаической культурой (ярчайший пример — «Калевала»).

Для лучшего понимания стадийного развития эпоса славянских народов имеет смысл обращаться, в первую очередь, к сопоставительному материалу из индоевропейских архаических культур. Материал этот достаточно богат и представляет различные этапы общественного и культурного развития.

Наиболее архаичный характер среди индоевропейских этносов носит культура ряда малых народов и этнических групп Гималайского региона. У этих народов (например, боте, кумал, тхару) известны довольно пространственные эпические поэмы, но почти исключительно заимствованного происхождения (South Asian Folklore, 2003: 179–180; The Tharu Barka Naach, 1998). Это, в частности, версии играющих значительную роль в индуистской религии «Махабхараты» («Барки Мар» или «Барка Наах» у тхару) и «Рамаяны». Имеются поэмы и лиро-эпические песни на исторические сюжеты позднего средневековья. В целом, при весьма относительном богатстве эпической традиции, она производит впечатление воспринятой извне. Исключение представляет, может быть, плохо еще изученный и скорее относящийся к жанру собственно мифа мифологический эпос тхару. Эпические тексты (как «Гхату» у данувар, боте, кумал, дараи и их тибето-бирманских по языку соседей, «Барка Наах» у тхару) могут жить лишь как элемент сложного ритуально-драматического музыкального действия. Это превращает их фактически в разновидность обрядовой поэзии.

Более «чистый» пример — нуристанцы, чьи общественный строй и культура XIX в. во многом соответствуют научным представлениям об индоевропейцах эпохи ранних миграций. О вторичной архаизации, во всяком случае, здесь речь не идет. И фольклор нуристанцев, не подвергшихся (вопреки не находящим прочного основания попыткам доказать обратное) индуистскому влиянию, выглядит гораздо архаичнее. У нуристанцев не отмечено пространственных эпических форм. Но существовали прозаические мифологические сказания о божествах и гимны в их честь с повествовательными элементами, а также хвалебные песни в честь реальных людей, особенно прославленных воинов (Йеттмар, 1986: 49–176; Chohan, 1989: 67–87; Cultures, 1974: 20–21; Buddruss, Degener, 2015). То и другое может рассматриваться как зародыш эпоса — но еще им не является. Как видим, при этом изначально присутствует и «мифологический», и «исторический» пласт.

Культура соседних с нуристанцами горных дардов, во многих отношениях сохраняющая черты культуры ариев ведической эпохи, испытала в своем развитии влияния и индуистские, и буддистские, и мусульманские. Дарды исповедуют различные религии. Тесно связанные исторически с Нуристаном дарды калаша сохранили верность древнему политеизму до наших дней, в отличие от самих нуристанцев. Система фольклорных жанров у дардов в немалой степени определяется принадлежностью того или иного этноса к тому или иному культурно-религиозному кругу. Индуистам и буддистам известны версии «Махабхараты» и тибетского «Гэсера». При этом у дардов «Гэсэр», не включенный в ритуальную практику, превратился в пространственное прозаическое сказание (South Asian Folklore, 2003: 337–338). Дардам-мусульманам из эпической поэзии известны только исторические песни хвалеб-

ного и балладного типа. В традиционном фольклоре калашей эпические формы редки, за исключением прото-эпоса, известного и нуристанцам. Однако и у них отмечено зарождение лиро-эпического «балладного» жанра — песни о любви героев местных преданий (Cultures, 1974: 78–80).

Для сравнения можно привести данные об эпической традиции памирских народов, чья культура стадиально близка к дардской, однако подверглась воздействию исключительно ислама, и гораздо более глубокому. Ни у одного памирского этноса эпические поэмы неизвестны. Однако имеются хвалебные и лиро-эпические песни. Последние — либо исторического содержания, либо повествующие о запомнившихся недавних личных драмах. Срок жизни большинства из них недолог, и в основном они имеют известное авторство (см.: Зарубин, 1937; Сказки, 1976: 8–10).

Итак, у индоевропейских народов, находившихся на действительно «первобытной» стадии, эпос в полном смысле слова неизвестен, а если известен, то имеет заимствованный характер. Иначе обстоит дело у народов, которые находились на раннегосударственной стадии, что подтверждает давно сделанный вывод о складывании эпоса именно в соответствующие периоды. Эпос практически всегда отражает глубокую дифференциацию в обществе, более того, — его цель отчасти эту дифференциацию преодолеть. Эпические герои одновременно и «народные», и представители элиты (в ее идеальном, часто противопоставленном реальному варианте). Повествования о них воспринимаются и в элитных слоях, и в народной массе.

Наиболее архаичный из развитых индоевропейских эпосов — осетинский. Он включает: широко известные сказания о нартах; менее известные, поздно зафиксированные сказания о царциатах; заимствованные (из Ирана через Грузию) сказания даредзановского цикла (Осетины, 2012: 477–485; Нарты, 1989). Весь осетинский эпос данной жанровой категории тесно связан с народной мифологией. В этом смысле он вполне сопоставим с теми образцами эпоса алтайских и уральских народов, которые легли в основу теории первичности «мифологического» эпоса. Однако у осетин (как, заметим, и у большинства этих народов) зафиксирован отнюдь не только «мифологический» эпос. Наряду с ним существует жанр исторических песен, посвященных в сохранившихся образцах событиям XIV–XX вв. (Осетины, 2012: 489).

Допустим, что появление этого жанра — черта позднего средневековья, связанная с его социально-историческими условиями. Однако это скорее опровергается обращением к эпическому творчеству народов древности и раннего средневековья на рубеже государственности. У древних греков гомеровской эпохи существовали эпические сказания как чисто мифологического, так и легендарно-исторического содержания. У германцев исторические песни могли быть отграничены жанрово от остального эпоса (авторская поэзия скальдов в Скандинавии). Но необязательно так («эддические» песни на исторические сюжеты в Скандинавии, исторические поэмы у англосаксов). Та же самая ситуация наблюдается и у кельтов — средневековых ирландцев и валлийцев. «Стадии» тут видны в возрасте сюжетов, в отношении нарратива к реальности, но «стадий» появления самих жанров или субжанров не видно. Изучая одну линию происхождения героического эпоса,

от мифа и «богатырской сказки», не следует игнорировать другой. Везде, где есть развитая эпическая традиция, есть и исторические песни, и сказания. Это, похоже, закон по меньшей мере для индоевропейских культур, — но думается, что подтвердится он при объективном подходе и на иных примерах.

Мы знаем, что эпические сказания об исторических событиях существовали и в древнерусской культуре, — более того, в литературной форме «Слова о полку Игореве» и «Задонщины» они до нас дошли. Традиционное толкование «времен Бусовых» из «Слова о полку Игореве» позволяет предположить, что старейшие песни такого рода относились к событиям IV в. У германцев того же XII в. эпоха Переселения Народов тоже являлась «эпическим веком», так что ничего удивительного в этом нет.

Однако одни из ранних сюжетов со временем утрачивали актуальность и исчезали из народной памяти, какие-то оставались принадлежностью дружинной культуры и ушли вместе с ней. Другие отрывались от породившей их реальности, их образы обретали черты более древних и «мифологических», нередко просто включаясь в бытовавшие задолго до них сюжеты. С другой стороны, сами древние сюжеты, обретая исторические имена героев, приближались к помнящейся в преданиях истории. Именно этим, а не отсутствием исторических песен до XIII–XIV вв., объясняется отсутствие исторических песен столь древнего возраста в живом бытовании в новое время. Собственно, в науке уже показывалось, как некоторые ранние исторические песни в живом бытовании превращались в «настоящие» былины (Азбелев, 1982). Заметим, что русская народная традиция никаких жанровых отличий между былинами и старшими историческими песнями не проводит, — те и другие «старины».

Нет жестких жанровых границ и в южнославянском эпическом творчестве (см.: Песни, 1976). Правда, здесь четче выделяются «мужские» (героико-эпические и исторические) и «женские» (в основном балладного типа) песни. Деление же на мифологические, героические («юнацкие») и исторические («гайдуцкие» и т. п.) песни в южнославянский эпос привнесено наукой нового времени.

Суммируя сказанное, можно выстроить следующую основанную на реальных этнографических фактах схему становления эпоса у индоевропейских народов:

1. Первая стадия реконструируется на материале культур малых гималайских этносов с раннеземледельческим хозяйством. Здесь нет еще эпоса как такового, но есть мифологические и, возможно, легендарно-исторические повествования, тесно связанные с ритуалом и укорененные в нем. Они могут иметь и поэтическую, в том числе песенную форму, но вне ритуала вряд ли существуют.

2. Вторая стадия надежно представлена фольклором нуристанцев. Здесь появляются протоэпические жанры — гимны с повествовательными элементами, исполняемые вне ритуала мифологические сказания о богах, хвалебные песни о героях-современниках. Некоторые из последних могут переживать время своего создания и входить в историко-генеалогическую традицию. «Нуристанский» уровень развития общества и культуры, вероятно, был характерен

для древнеевропейских, в том числе и праславянских племен на самом раннем этапе их истории (ср.: Pstrusinska, 1999).

3. Третья стадия представлена фольклором дардов и отчасти памирцев. Здесь мы видим, помимо заимствований (часто хорошо и естественно укореняющихся в культуре), зарождение лиро-эпического жанра. В рамках его находят себя и исторические сюжеты. Вместе с тем поэтическая обработка сюжетов мифологических всё еще в большей степени принадлежит миру ритуала. Данная стадия соотносится со временем расширения внешних контактов, начала воздействия на первобытность развитых культур. Для праславян такое время наступило не ранее первых веков нашей эры. Возможно, именно в это время формируется реконструированный Ю. И. Смирновым (Смирнов, 1974) фонд общеславянских эпических мотивов и образов. Общие для западных и южно-восточных славян из них почти все носят ярко выраженный лиро-эпический характер, хотя можно видеть и зарождение элементов героического эпоса. Сюжетов и мотивов, общих для русских былин и южнославянских юнацких песен, гораздо больше, чем общеславянских. Многие из них с очевидностью требуют сложившейся фигуры эпического героя.

4. Четвертая стадия, соотносимая с эпохой складывания государств, в фольклористике представлена большим числом примеров, в том числе, и в славянском мире. Это стадия итоговая для становления эпоса и начальная для его сосуществования с письменной культурой. Здесь мы видим уже большое разнообразие эпических форм — сосуществуют песни на мифологические, легендарно-исторические, собственно исторические, лиро-эпические и романические сюжеты. Для большинства славян соответствующий этап приходится на ранний период становления государства, цивилизации и письменности с IX по XII век, в зависимости от региона. Однако в тех областях славянского мира, где лучше сохранялась общественная и культурная архаика, он мог длиться до нового времени.

Прежде всего, это касается сербской культуры или, шире, сербохорватского культурного ареала. Процессы складывания средневековой городской и письменной культуры у сербов начались несколько позднее, чем в других регионах славянского государствообразования. В условиях же турецкого завоевания (никогда вполне не завершенного, но прервавшего естественное течение культурных и социальных процессов) произошла консервация архаики. Особенно это касалось приморских областей, прежде всего Черногории, где сохранялась или восстанавливалась древняя родоплеменная структура. Среди многих пережитков древних традиций есть и прямо связанные с бытованием эпоса — в частности, наличие еще в новое время профессиональных странствующих певцов-гусяров в качестве главных его хранителей. Даже для образованной элиты эпос наряду с историческими преданиями и генеалогиями-родословами сохранял значение «устной истории». Историческая память в сербском эпосе XIX в. глубже, чем в русском (несомненно, принадлежащем менее архаическому по укладу обществу). Сербские сказители «помнили» основные факты и имена истории XIV столетия, тогда как в русских старинах история до XVI в. слита в единый «героический век» князя Владимира. Характер общественного строя России и Сербии XIX в. не позволяет считать последнее более «древней» чертой в сравнении с первым.

В свете сказанного сделанные некогда выводы о недостаточном архаизме сербского эпоса нуждаются в коррекции. Сербский эпос по ситуации своего бытования и по характеру вполне адекватен эпохе государствообразования. Мы находим здесь сохраняющуюся корпорацию традиционных эпических исполнителей, отражение в их творчестве актуальных событий — при сохранении и древних мифологических и лиро-эпических песен. Сюжетика последних при этом переносится на недавние события прошлого, создавая то единство, которое и называется классическим эпосом. Однако, чем ближе певец к излагаемому им событию, тем больше в его повествовании «исторического» — это явление вполне естественное, и неясно, почему его следует считать шагом от «архаики».

В чем отличие описанной картины от той, что известна, например, по древнеанглийскому материалу? — отличий практически нет (кроме того, что чисто мифологические песни англосаксы-христиане не записывали). Сербский эпос вполне соответствует имеющимся у нас представлениям об эпическом творчестве раннегосударственной эпохи — не о более ранних его состояниях, но и не о более поздних. Между тем, русские старины, в которых исторические очертания «эпического века» размыты и «достоверная» устная память простирается не более чем на три века, — явный продукт эпохи развитой цивилизации. Более того, в дошедшей форме они принадлежат новому времени. Прежде всего, в России эпос утратил значение «исторического источника» для социальной элиты, и отмерла к концу XVIII в. корпоративная культура эпических сказителей (калик и скоморохов).

Интересно в этой связи провести сравнение с теми традициями тех славянских народов, которые не имели своей государственности до новейшего времени либо не имеют ее до сих пор. Обращение к ним демонстрирует и устойчивость лиро-эпического жанра в обществах пережиточной архаики, и присутствие в этом состоянии эпоса исторических сюжетов. При этом в условиях отсутствия государства и ранней утраты независимости героический эпос в чистом виде или рано отмирал, или не успевал развиваться.

У словенцев и лужичан из эпических жанров известны только баллады в собственном смысле слова, иногда с историческими или мифологическими сюжетами. Ближе всего к героическому эпосу эпическое творчество словаков. Наряду с балладами (довольно часто на исторические темы, особенно в связи с турецким нашествием) существуют «збойницкие» песни, героями которых являются благородные разбойники (Богатырев, 1963). В жанровом отношении они тождественны эпосу других славянских народов — гайдуцким песням южных славян, украинским думам, русским историческим песням о казаках. «Збойницкий цикл», естественно, позднего происхождения и, надо думать, заместил собой песни на более ранние исторические сюжеты.

Можно обратиться еще к примерам Полесья и Закарпатья, признаваемых наиболее архаичными по культурному облику регионами восточнославянского мира. И там, и там бытуют произведения балладного жанра, при отсутствии героического эпоса в привычном понимании. Былинные сюжеты (об Илье Муромце) известны в Полесье, но передаются в прозаической форме. Не факт, что это (как и аналогичные примеры из других областей Белоруссии и Украины)

пример деградации былинного эпоса. Последний мог изначально бытовать в песенно-прозаической форме, даже с преобладанием прозы, наподобие нартовского эпоса осетин. Полесская версия во многих отношениях архаична и содержит больше мифологических мотивов, однако уже и вполне «историзована».

В Закарпатье и Прикарпатье в новейшее время известен оригинальный жанр «спиванок-хроник», вобравший в себя и древние мифологические сюжеты (скажем, о великанах), и описания недавних местных событий (Співанки-хроніки, 1972). Русинские и гуцульские «хроники» из-за политизированного содержания сопоставляли с во многом искусственными «новинами» русских и украинских исполнителей, однако сопоставление неудачно. Скорее это разновидность весьма древней модели «устной истории», существующей в сплаве с поэтическим эпосом, лишь приспособленная к современности.

Итак, есть основания считать, что имевшаяся в распоряжении создателей древнейших славянских литературных памятников устная традиция включала уже и эпические формы. При этом «дружинный» эпос наподобие «Слова о полку Игореве» едва ли был сколько-нибудь обособлен от «народного», в том числе и в смысле «историзма».

Однако наличие эпических сказаний на исторические сюжеты и их отражение в раннем историописании вовсе не гарантирует достоверности описываемых событий. Этот вывод остается в силе и после признания того факта, что «исторический» эпос имеет не менее длительную историю, чем «мифологический». Напротив, осознание эпоса как одного из источников хронистов и летописцев должно бы вести к большей осторожности в оценке их сведений. Всякий раз следует иметь в виду и специфику фольклора с его устойчивыми сюжетами, мотивами, словесными средствами, и неизбежность литературной обработки при записи. Оценка последствий первых встреч литературы и фольклора для исторической реконструкции является сложной историко-филологической задачей — для которой едва ли существуют универсальные решения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Азбелев, С. Н. (1982) Историзм былин и специфика фольклора. Л.: Наука. 327 с.
- Алексеев, С. В., Плотникова, О. А. (2017) Отражение эпоса и преданий в древнейших памятниках славяноязычной литературы: к методологии выявления // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 226–235.
- Богатырев, П. Г. (1963) Словацкие эпические рассказы и лиро-эпические песни («Збойницький цикл»). М.: Издательство АН СССР. 191 с.
- Зарубин, И.И. (1937) Бартангские и рушанские тексты и словарь. М.–Л.: Издательство АН СССР. 96 с.
- Йеттмар, К. (1986) Религии Гиндукуша. М.: Наука. 524 с.
- Лорд, А.Б. (1994) Сказитель. М.: Восточная литература. 368 с.
- Нарты (1989). Осетинский героический эпос. Кн. 2. М.: Наука. 492 с.
- Осетины (2012). М.: Наука. 605 с.
- Песни южных славян (1976). М.: Худож. литература. 479 с.
- Сказки народов Памира (1976). М.: Наука. 536 с.

- Смирнов, Ю. И. (1974) Славянские эпические традиции. М.: Наука. 263 с.
- Співанки-хроніки (1972). Новини. Київ: Наукова думка. 558 с.
- Buddrus, G., Degener, A. (2015) Materialien Zur Prasun-Sprache Des Afgha-nischen Hindukusch: Teil I: Texte und Glossar. Cambridge: Harvard University Press. 933 pp.
- Chohan, A.S. (1989) A History of Kafferistan: Socio-economic and Political Conditions of the Kaffers. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors. 179 pp.
- Cultures of the Hindukush (1974). Selected Papers from the Hindu-Kush Cul-tural Conference Held at Moesgård, 1970. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag. 146 pp.
- De Vries, J. (1963) Heroic song and heroic legend. Oxford: Oxford University Press. 278 pp.
- Epic Adventures (2005). Heroic Narrative in the Oral Performance Traditions of Four Continents. Münster: LIT Verlag. 197 pp.
- Foley, J.M. (1995) The Singer of Tales in Performance. Bloomington; Indian-apolis: Indiana University Press. 235 с.
- Sholod, B. (1966) Charlemagne in Spain. The cultural legacy of Roncesvalles. Genève: Librairie Droz. 237 pp.
- South Asian Folklore (2003): An Encyclopedia. Afghanistan, Bangladesh, India, Nepal, Pakistan, Sri Lanka. New York; London: Routledge. 710 p.
- Pstrusinska, J. (1999) Old Celtic Cultures from the Hindukush Perspective. Krakow: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas. 194 pp.
- The Tharu Barka Naach (1998). A rural folk art version of the Mahabharata as told by the Dangaura Tharu of Jalaura, Dang Valley, Nepal. Lalitpur; Los Angeles: Himal Books. 120 pp.
- Tolkien, J.R.R. (1997) The Monsters and the Critics and Other Essays. London: HarperCollins Publishers. 240 pp.

Алексеев Сергей Викторович — доктор исторических наук, профессор, председатель Историко-просветительского общества «Радетель», директор по научным вопросам Фонда «Связь эпох», г. Москва. E-mail: ipo1972@mail.ru

Современные международные отношения: возвращение идеологической борьбы

В. И. Батюк

Московский гуманитарный университет

После окончания «холодной войны» надежды на бесконфликтный мир, в котором не будет места идеологической борьбе, себя не оправдали. В между-народных отношениях возобновилась идеологическая борьба. Крайне негатив-ное влияние на российско-американские отношения оказывает идеологическая борьба между американским либеральным идеализмом и российским буржуаз-ным национализмом.

Ключевые слова: идеологическая борьба; постбиполярный мир; нацио-нальные интересы

Идеологическая борьба в международных отношениях XX века. Феномен идеологической борьбы — примета XX века. Под идеологией понимается система взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, социальные проблемы и конфликты, а также содержатся цели социальной деятельности, направленные на изменение и развитие общественных отношений (Философский энциклопедический словарь, 1983: 198-199). Следовательно, идеология — феномен массовой политики, политики масс. Именно вовлечение широчайших народных масс в большую политику (и Большую Войну) привнесло идеологическую борьбу в международные отношения.

Неудивительно, что именно в ходе первой мировой войны, когда десятки миллионов были поставлены под ружье, экономика была переведена на военные рельсы, вся жизнь воюющих стран была подчинена одной цели — победе в тотальной войне, впервые со времен войн французской революции значительную роль в вооруженной борьбе начал играть идеологический фактор. Так, например, Антанта провозгласила своей целью борьбу за «цивилизацию», против «прусского милитаризма»; в свою очередь, Германия объявила о борьбе за «культуру». В любом случае, однако, наличие идеологического фактора вело к повышению ожесточенности борьбы; сторонам было трудно согласиться на что-либо меньшее, чем на полную победу.

Еще больше возросло значение идеологической борьбы после начала «холодной войны» между коммунистическим Востоком и капиталистическим Западом. Никогда еще (по крайней мере, в Новый период мировой истории) межгосударственный конфликт не был в такой степени идеологически обусловленным. Практически все исследователи, изучающие «холодную войну», указывают на тесную и нерасторжимую связь между военно-политическими и идеологическими соображениями участников «холодной войны». Во все времена великие державы стремились к расширению своих «сфер влияния», но, пожалуй, впервые в истории международных отношений тенденция к территориальной экспансии была столь идеологически мотивированной. В отличие от великих держав — участниц «европейского концерта», лидеры биполярного мира нуждались в идеологическом обосновании для установления своего контроля над новыми территориями; с другой стороны, расширение советской или американской сфер влияния рассматривался как подтверждение торжества марксизма-ленинизма (или либерального интервенционизма) в глобальной битве за умы и сердца людей.

В этих условиях конфликт между великими державами не мог не приобретать характер затяжной конфронтации, из которой невозможно было найти выход с помощью традиционных методов классической дипломатии, таких, как разграничение сфер влияния, кондоминиумы, заключение новых союзных договоров и т.п. Именно наличие существенных идеологических противоречий (а в сфере идеологии компромиссов нет и быть не может) предопределило конфронтационный, непримиримый характер конфликта в период «холодной войны».

Большую часть XX века, начиная с Октябрьской революции в России, в основе международных конфликтов лежало столкновение идеологий. Соперничество происходило между либерально-капиталистической идеологией и атакующей ее слева коммунистической и справа — фашистской идеологиями. К концу века либерально-демократическая идеология Запада вышла победительницей, сокрушив к 1945 г. совместно с коммунизмом фашизм в Европе и в Азии и, затем, преувозйдя к 1991 г. коммунистическую систему в Восточной Европе и Советском Союзе. Идеологический конфликт России с Западом, начатый в 1917 г., завершился в августе 1991 г. победой демократических, прозападных сил в России. С окончанием «холодной войны» окончилось существование и биполярной системы международных отношений, определявшей ситуацию на международной арене после второй мировой войны.

Зазвучали голоса о том, что новая система международных отношений, которая будет доминировать в мире после «холодной войны», покончит с насилием (особенно вооруженным) на мировой арене, узаконив приоритет морали и права перед силой. В теоретических конструкциях глашатаев новой системы международных отношений «баланс сил» сменялся «балансом интересов» (и даже гармонией последних) на основе признания всеми субъектами международных отношений общецивилизационных, общечеловеческих ценностей.

Концепция «нового внешнеполитического мышления» получила развитие в ряде статей и публичных выступлениях М. С. Горбачева, а также в трудах его ближайших соратников и единомышленников. Она утверждала *приоритет общечеловеческих ценностей*, их преобладающее значение по отношению к интересам отдельных держав и социальных групп. Советский Союз отказывался от тезиса о том, что в международной политике главенствуют *классовые* ценности и интересы классовой борьбы во всемирном масштабе.

Вот что утверждал в начале 1991 г. А. Н. Яковлев, один из «прорабов перестройки» и ближайший соратник М. С. Горбачева: «Решающая перемена последних лет — это признание общецивилизационного начала в деятельности человека на планете. Признание безусловного нравственного приоритета единых общечеловеческих ценностей. Признание равноправного и демократического характера отношений между странами и народами, необходимости укрепления в них правового, а не силового начала. Крайне важно, то, что эти тенденции воплощаются в конкретные преобразования как в мировой системе, так и во многих ситуациях внутреннего обновления стран и общественных систем» (Яковлев, 1991).

Пришедшее на смену переходному (горбачевскому) руководству окружение президента Ельцина и внешнеполитическое ведомство РФ возглавили лица, считавшие западное направление российской политики и интеграцию России с Западом своей прямой миссией. На Западе также не было недостатка в завышенных ожиданиях от наступающего нового миропорядка, свидетельство чему — огромная популярность в конце 1980-х — начале 1990-х гг. статьи американского политолога Ф. Фукуямы «Достигли ли мы конца истории», в которой провозглашается наступление нового, бесконфликтного мира, основанного на принципах экономического и политического либерализма. «Отход сначала Китая, а затем Советского Союза от марксизма-ленинизма, — писал Фукуяма —

будет означать его конец как живой идеологии, имеющей историческое значение для мира... А смерть этой идеологии означает растущее уподобление международных отношений процессам, идущим в «Общем рынке», и снижение вероятности значительных конфликтов между государствами» (Фукуяма, 1990).

Возвращение идеологической борьбы. Надежды на новый, постбиполярный мир, свободный от идеологических конфликтов, не оправдались. В современных международных отношениях идет ожесточенная идеологическая борьба, в том числе и между Россией и Америкой.

Ирония истории состоит в том, что в идеологической сфере Москва и Вашингтон за последние несколько десятилетий поменялись местами. В годы «холодной войны» именно Советская Россия выступала радикальной революционной силой. Теперь же мы стали свидетелями удивительной метаморфозы: Российская Федерация стала консервативной страной, ревнительницей *Realpolitik*, международного права и стабильности, — ну, а Соединенные Штаты превратились в, если воспользоваться штампом советской пропаганды, «главную революционную силу современности», которая стремится изменить мир по своему образцу и подобию, неся свободу и демократию на своих штыках.

Как пишет руководитель департамента международных отношений Высшей школы экономики А. В. Лукин, «в отличие от Запада, после конца холодной войны с удвоенной скоростью двигавшегося в сторону идеократии, Россия, наоборот, из тоталитарной идеократии превращалась в обычное, нормальное государство. Термин «обычное» здесь означает, что таких неидеократических государств, не старающихся навязывать свою модель другим, не считающих ее общественным идеалом и венцом социальной эволюции, а просто решающих насущные, практические проблемы — большинство в мире» (Лукин, 2016: 54). Вот почему в последние годы в российско-американские отношения возвращается, казалось, окончательно преодоленный после окончания «холодной войны» идеологический конфликт — конфликт между **российским национализмом** и **американским либеральным идеализмом**.

Разумеется, российский национализм не обязательно должен иметь антиамериканскую направленность; как показывает пример Польши, стран Балтии и некоторых других государств, национализм может быть и яро проамериканским. И в начале 1990-х годов многим в США и РФ казалось, что после окончания холодной войны, после краха коммунизма, нет и не, может быть альтернативы союзу между новой, демократической, Россией и Америкой.

В начале 1990-х годов находившаяся в то время у власти в России либеральная элита не видела альтернативы превращению страны в «младшего брата» Соединенных Штатов. Однако попытки российской либеральной проамериканской элиты, находившейся у власти в начале 1990-х годов, объяснить Вашингтону, что его политика демонстративного игнорирования национальных интересов России рано или поздно приведет к подрыву влияния в Российской Федерации прозападных кругов, к успеху не привели.

Американский политико-академический мейнстрим разделился на тех, кто считает, что Россия слишком слаба, и поэтому не имеет смысла иметь с ней дело, и теми, кто считает, что Россия, напротив, сильна, и поэтому ей нужно дать отпор.

В любом случае, сильна ли Российская Федерация или же она слаба, никакого нормального российско-американского диалога быть не может. Следует отметить, что как «алармисты», так и «скептики» даже не пытаются рассматривать российско-американские отношения с точки зрения национальных интересов Соединенных Штатов. Нынешнее доминирование либерального идеализма в американской внешней политике представляется нам неслучайным.

Взгляды на Америку как на «пример» для всего остального мира прочно инкорпорированы в американское массовое сознание, и призывы такого рода находят неизменный отклик у американцев, придерживающихся различных политических взглядов. «Оборотная сторона американского патриотизма — искренняя, временами слепая и пугающая убежденность в том, что предназначение Соединенных Штатов — не только «служить примером миру», но и действительно «помогать» ему прийти в соответствие с американскими представлениями о добре и зле, — пишет российский исследователь А. Д. Богатуров. — Для американца типична незамутненная вера в то, что его представления хороши для всех, поскольку отражают превосходство американского опыта и успех благоденствующего общества США. Стремление «обратить в демократию» против воли обращаемых (в Ираке и Афганистане) — болезненная черта американского мировосприятия. Ирония по этому поводу вызывает в Америке недоумение или холодную отстраненность» (Богатуров, 2004).

В этих условиях в силу целого комплекса внутривнутриполитических и идеологических причин Вашингтон не готов к нормальному диалогу с российской стороной. «Внутриполитические и идеологические факторы, — пишут Ю. Вебер и А. Крикович, — серьезно затрудняют достижение какого-либо комплексного соглашения США с Россией, по крайней мере, пока в Москве нынешняя власть. Учитывая накаленность политической атмосферы, малейший намек на признание обоснованности действий России на Украине и в Сирии вызовет массовое осуждение как попытка умиротворения. Кроме того, значительная часть американской элиты сегодня полагает, что Россия прекратит ставить под сомнение доминирование США и станет интегрироваться в западный либеральный порядок только в случае демократической смены режима. Элита не прекратит нажим на администрацию, настаивая на критике Москвы за нарушение демократии и прав человека, и не поддержит линию сотрудничества или конструктивных совместных действий, если это будет способствовать укреплению или легитимации российского руководства» (Вебер, Крикович, 2016).

Очевидно, что деградация российско-американских отношений, которая началась задолго до украинских событий, зашла уже слишком далеко, чтобы Москва и Вашингтон могли бы через некоторое время возобновить между собой *business as usual*. Как пишет бывший американский посол в Москве М. Макфол, «сегодня демократическим странам необходимо признать режим Путина тем, чем он является, а именно автократией, и бороться с ней в интеллектуальной и нормативной сферах с той же решимостью, с которой мы вели прежние баталии против антидемократических правительств в Европе. Стратегия, основанная на попытках изменить поведение Кремля путем интеграции, сотрудничества с ним и риторических заявлений на сегодня завершена. Больше

не будет членства России в «Большой восьмерке», не будет принятия России в Организацию экономического сотрудничества и развития, не будет переговоров о противоракетной обороне» (McFaul, 2014).

Идеологическая борьба в российско-американских отношениях: что дальше? Поэтому было бы неверным оценивать нынешнее состояние российско-американских отношений исключительно с реалистической перспективы. В своей внешней политике Вашингтон руководствуется не столько **интересами**, сколько **идеалами**. И действия современной России на международной арене — это прямой вызов американским идеалам.

В Соединенных Штатах в настоящее время господствует та точка зрения, что истинное стратегическое партнерство между США и РФ может возникнуть лишь на основе общего видения и единой системы ценностей. У Вашингтона и Москвы такой системы нет, более того, различие в базовых ценностях между двумя странами за последние годы увеличилось. Вашингтон уверен, что по мере роста «авторитаризма» в России между двумя странами неизбежно будут нарастать разногласия.

В американской политико-академической элите доминирует в настоящее время та точка зрения, что истинные интересы России, ее народа как раз и состоят в том, чтобы целиком и полностью принять точку зрения западных «партнеров», и никаких расхождений между США и подлинно демократической Россией по проблемам национальной безопасности нет и быть не может, а если таковые и возникают, то это — не что иное, как рецидив российского коммунистического и имперского прошлого. В соответствии с точкой зрения, господствующей в американском политическом мейнстриме, у Москвы нет никаких оснований для того, чтобы испытывать озабоченность по поводу действий США и их союзников на международной арене — ведь все это свободные, демократические страны, и вообще «хорошие парни».

Перед российской стороной, таким образом, стоит непростая задача: добиться снижения идеологического компонента в российско-американских отношениях и, соответственно, увеличения в этих отношениях доли *Realpolitik*. Следует заметить, что схожую задачу приходилось решать Москве и Вашингтону в период «холодной войны».

Именно эти идеологические процессы и сделали возможным советско-американскую разрядку. До тех пор, пока схожие процессы не произойдут в современном Вашингтоне, американские правящие круги будут придерживаться в российско-американских отношениях одновременно трех взаимоисключающих стратегий: 1) стратегии «сдерживания»; 2) стратегии «смены режима»; 3) стратегии выборочного селективного партнерства в тех областях, которые выгодны американской стороне. Цель — перспективная трансформация России в «демократическую» (с американской точки зрения) страну — причем главным критерием этой демократии по-американски — следование Москвы в кильватере американской внешней политики. В интервью журналу «Международная жизнь» заместитель министра иностранных дел РФ С. А. Рябков, говоря об антироссийской истерии в США, подчеркнул: «Навешивание ярлыков стало не просто занятием пропагандистов. Это уже альфа и омега политической линии

тех, кто заседает в американском Конгрессе. Для них защита ложно истолкованных американских ценностей и продвижение этих самых ценностей стали выше даже интересов собственной страны» (Рябков, 2017).

Очевидно, что вышеупомянутые цели американской политики на российском направлении совершенно нереалистичны. Следование этим трем стратегиям одновременно привело к неуклонному ухудшению взаимоотношений между Москвой и Вашингтоном после 1991 г.

Таким образом, мы видим, что идеологическая борьба вновь играет большую роль в международных отношениях. Это обстоятельство должно найти свое отражение в процессе преподавания, как истории международных отношений, так и мировой политики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Богатуров А. Д. (2004) Истоки американского поведения // Россия в глобальной политике. № 6.

Вебер Ю., Крикович А. (2016). Измотать и пересидеть. Истоки американского поведения в отношении России. Россия в глобальной политике. № 2, <http://www.globalaffairs.ru/number/Izmotat-i-peresidet-18030>

Интервью заместителя Министра иностранных дел России С. А. Рябкова журналу «Международная жизнь», опубликованное 7 августа 2017 года. 15.08.17. // Министерство иностранных дел Российской Федерации. http://www.mid.ru/ru/maps/us/-/asset_publisher/unVXBbj4Z6e8/content/id/2836554

Лукин А. В. (2016). Новая международная идеократия и Россия // Сравнительная политика и геополитика. № 1(22). С. 54.

Философский энциклопедический словарь (1983). М.: Советская энциклопедия.

Фукуяма Ф. (1990). Конец истории? // США — экономика, политика, идеология. №. 5.

Яковлев А. Н. (1991) Муки прочтения бытия / Перестройка: надежды и реальности. М.: «Новости».

McFaul M. (2014) Confronting Putin's Russia // The New York Times. March 23, URL: http://www.nytimes.com/2014/03/24/opinion/confronting-putins-russia.html?_r=0

Батюк Владимир Игоревич — доктор исторических наук, профессор кафедры международных отношений и дипломатии факультета международных отношений и туризма Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: ctas@inbox.ru

**Ответы на «трудные вопросы» истории Великой российской революции 1917 г. и Гражданской войны в России:
обращение к наследию писателя В. Г. Короленко**

Ю. А. Васильев

Московский гуманитарный университет

Замечательный русский писатель В. Г. Короленко стал очевидцем событий революционной эпохи в последние годы жизни, проведенные в Полтаве на Украине. Доклад посвящен анализу литературного и публицистического наследия Владимира Короленко.

Ключевые слова: Владимир Короленко; русский писатель; российская революция; смута; большевизм; Россия; Украина; национализм; история России

Столетие революционной смуты в России, включающей революцию 1917 г. и Гражданскую войну 1917–1922 гг., вызывает повышенный общественный интерес к загадкам общественного катаклизма. Познанию русской драмы способствует многоаспектное осмысление событий революционных лет. В этом контексте заметным событием представляется издание книги кандидата исторических наук, секретаря правления Союза писателей России Сергея Николаевича Дмитриева (см.: Дмитриев, 2017). Жанр персональной истории, связанный с биографией русского писателя Владимира Короленко (1853–1921), окрашен автором многоцветными красками исторического контекста революционной эпохи — от Первой мировой войны до красного террора и нэпа. Особая ценность книги проявляется в созвучности идей яркого представителя русской классической литературы с современной действительностью.

Владимир Галактионович Короленко позиционируется как носитель лучших традиций русской литературы, получивший после смерти в 1910 г. Л. Н. Толстого эстафету «первого морального авторитета» страны, которому судьба определила необходимость увидеть и пропустить через себя все раскаты русской смуты 1917–1921 гг., отразив увиденное и прочувствованное в огромном творческом наследии: дневниках, письмах, публицистических статьях. Он один из немногих знаменитых писателей России, кто в годы революционной смуты не менял своих взглядов, не шел на службу той или иной власти, критикуя все без исключения режимы, и не эмигрировал из страны, хотя имел такую возможность. Он всегда оставался независимым и непреклонным, не боясь даже того, что мог быть арестован или стать заложником. Пример его жизни на склоне лет навсегда останется примером человеческой стойкости и верности высоким идеалам. В этой связи лейтмотивом звучат слова А. М. Горького: «в великой работе строения новой России найдет должную оценку и прекрасный труд честнейшего русского писателя В. Г. Короленко, человека с большим и сильным сердцем» (Дмитриев, 2017: 208).

С. Н. Дмитриев рассматривает персональную историю в контексте «трудных вопросов» истории российской революции и Гражданской войны. В их числе следующие: какой режим создали в стране большевики и чем объяснялись их успехи с первых дней революции? Какую роль в Гражданской войне сыграли национальные и сепаратистские движения? Каковы истоки анархии и вакханалии

смены властей на Украине? Какие особенности явила миру Гражданская война в России? Какую роль в смуте сыграло крестьянство? Почему Православной церкви не удалось сдержать смуту и какое место она заняла в революционных событиях? Почему нравственность стала падчерицей в годы революции? Почему российский народ допустил смуту такого масштаба и виноват ли он в национальной трагедии? Как родилась в стране новая экономическая политика? Подобный методологический подход созвучен современной научной тенденции, связанной с осмыслением биографии личности в контексте своего времени (см.: Васильев, 2014: 7). Он способствует глубокому раскрытию исторического персонажа на фоне переломной (во многом трагической) эпохи, включающей революцию и Гражданскую войну.

В книге три раздела. Первый из них — «В грозу проснувшейся свободы» — охватывает события с начала 1917 г. до Октябрьского переворота. Второй раздел книги — «Полтавское междуцарствие» — повествует о непримиримом противостоянии писателя различным политическим силам, добивавшимся власти на Украине, начиная от большевиков и ставленников Центральной рады и кончая петлюровцами и белогвардейцами. Третий раздел книги — «Пути застилаются мглой» — охватывает период с конца 1919 г., когда очевидной стала победа большевиков, до лета 1921 г., когда страна, доведенная до предела обнищания, опустилась в пучину страшного голода.

Хотелось бы привести следующий факт из собственного творческого опыта о писателе В. Г. Короленко. Более десяти лет назад, когда совместно с современным русским писателем, ныне доктором исторических наук П. Ф. Алешкиным мы занимались тематикой протестного движения российского крестьянства, составлявшего 80% населения страны, в условиях политики военного коммунизма (см.: Алешкин, Васильев, 2010, 2012), в определенной степени неожиданно для себя мы вдруг открыли, насколько точная, смелая и яркая характеристика общественных потрясений представлена в письмах Короленко члену советского правительства А. В. Луначарскому. В частности, в письме Короленко наркому просвещения Луначарскому от 22 сентября 1920 г. Короленко создал художественный образ переживаемого страной перелома: «Россия стоит в раздумье между двумя утопиями: утопией прошлого и утопией будущего, выбирая, в какую утопию ей ринуться» (Из письма В. Короленко А. Луначарскому, 1994: 5). Писатель обращался с призывом к «вожакам скороспелого коммунизма» — отказаться от эксперимента: «Конечно, для этого понадобилось бы все напряжение честности и добросовестности для того, чтобы признать свою огромную ошибку» (там же). «Ненависть деревни к вашему коммунизму» Короленко считал важнейшим аргументом для осознания и отказа от «губительного пути насилия» (там же: 7). Писатель оказался прав: в 1921 г. власть была вынуждена отказаться от политики военного коммунизма. Лидер большевиков В.И. Ленин признал ошибочность большевистских предположений о непосредственном переходе пролетарского государства к коммунистическому государственному производству и распределению в мелкокрестьянской стране (см.: Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 44. С.151, 197, 204, 212).

С. Н. Дмитриев, являясь автором многочисленных публикаций о В. Г. Короленко, определяет его в качестве русского писателя. Короленко родился 15

(27) июля 1853 г. в Житомире, городе на северо-западе Украины, учился там, потом жил тоже на Украине, в Ровно. В 1871 г. уехал на учебу в Петербург и почти 30 лет, до 1900 г., когда он поселился с семьей в Полтаве, был фактически оторван от Украины. Поэтому-то он и сформировался в итоге как именно русский писатель, и этого Короленко никогда не скрывал. Короленко в период арестов, тюрем и ссылок с 1876 по 1884 г. (не считая жизни до этого в Петербурге, Москве) жил в Усть-Сысольске, Кронштадте, Глазове, Вышневолоцке, Томске, Перми, Иркутске, Якутии, а потом в Нижнем Новгороде, был и считал себя русским писателем, но, защищая прежде всего общерусские интересы, он никогда не забывал о важности сохранения и развития национальностей, национальных культур, национальных особенностей. В 1900 г. семья Короленко переехала на постоянное место жительства из шумного Петербурга в спокойную провинциальную Полтаву. В тексте книги приводятся слова Короленко: «Сам я по-украински, к сожалению, не пишу, но язык понимаю...» (Дмитриев, 2017: 200).

С. Н. Дмитриев акцентирует особое внимание на констатации, что революционные события в России вызвали резкое обострение националистических настроений, причем самого разного свойства и в разных частях огромной страны. И эта проблема, получившая чрезмерную остроту именно на Украине, постоянно занимала писателя В. Г. Короленко, который всю жизнь осуждал проявления национализма. В полтавский период своей жизни Короленко активно выступал против попыток свалить все беды революции на «русский народ», «великодержавный русский шовинизм», и самое большое беспокойство вызывал у него оголтелый украинский национализм, расцветший пышным цветом в условиях анархии и развала государственной власти в 1917–1918 гг. Отмечается констатация Короленко о переходе украинского национализма из «защитного состояния» в «агрессивный», определение его «бутафорским», «узенским кружковством», которое «навязывается целому народу». По оценке автора книги, эти слова звучат крайне актуально сегодня, когда на Украине после государственного переворота 2014 г. возобладали именно «агрессивный», хотя отчасти и «бутафорский» национализм. И советы Короленко, как бороться с этим национализмом, имеют свое значение и сегодня.

В книге С. Н. Дмитриева приведен показательный случай о посещении Харькова Брешко-Брешковской — «бабушкой русской революции», одной из организаторов партии эсеров, и Лебедевым — одним из лидеров партии эсеров, исполнявшим обязанности управляющего морским министерством. В описании Короленко это событие представлено следующим образом: «Столичные газеты обходит эпизод, случившийся, по их словам, в Харькове. Е. К. Брешко-Брешковская и бывший член революционного правительства, член партии социалистов-революционеров Лебедев проездом посетили Харьков. В Харькове, как известно, пышно процветает всякого рода максимализм, в том числе и националистический. Поэтому и старая революционерка, и деятельный социалист-революционер, оба стоящие за «оборону» родины, в некоторых кругах Харькова встретили довольно кислый прием. Во время речи Лебедева некоторым украинцам показалось обидным, что Лебедев (русский!) смеет говорить в Харькове по-русски. Стали кричать: «Говорить по-украински». Лебедев заявля-

ет, что он не знает украинского языка. «Стыдно!.. Надо знать!» — кричат ему на это. Лебедев возражает. Поднимается невероятный шум и крик: «Довольно! Долой!» В конце концов Брешко-Брешковская, взволнованная, вместе с Лебедевым покидает собрание. Харьковский «национализм» торжествует: отделали «москалей». Да еще каких москалей! Будут помнить» (Дмитриев, 2017: 198).

Автор книги подчеркивает, что начиналось все тогда, в 1917 г. так же, как и на Украине накануне событий 2014 г., с простых вещей — «Бороться с русскоцентризмом», «Говорить по-украински», «Довольно! Долой!», «отделали «москалей». И как прав оказался Короленко, когда закончил статью «Украинский шовинизм» такими словами: «Будет очень печально, если этому узкому и слепому шовинизму, этой карикатурной «великодержавности», проявившейся в Харькове относительно «иностранцев» Брешко-Брешковской и Лебедева, суждено тоже определиться и расцвести. Шовинизм, то есть грубая национальная заносчивость и тщеславие, по-украински выходят так же некрасивы, смешны и вредны, как и по-русски или по-немецки» (там же: 199).

С. Н. Дмитриев ставит вопрос: не напоминает ли нам поведение украинских националистов в 1917–1918 гг. то, что происходило на Украине в 2013–2017 гг.? Опасения Короленко, начиная с 1917 г. вызывало то, что революционная смута, как он писал, почти убила «общерусский патриотизм, вытравила сознание «общего отечества», дав расцвести разнообразным национализмам: «Теперь областные патриотизмы одолевают... всюду, а разумная федерация — это несомненное будущее свободной России» (там же: 201). У писателя вызывала резкое возмущение политика украинских националистов по украинизации населения, «подавление русского языка». Как отмечает автор книги, «так и кажется, что эти слова писатель обращает к нам, в наше время, когда Россия действительно развивается как умная федерация» (там же).

С середины 1918 г. публицистический голос писателя почти перестал звучать в газетах, которые или просто были закрыты, или в них не допускались никакие критические статьи о происходившем на Украине и в России. Националистическая власть на Украине ничего не могла сделать для предотвращения надвигавшейся катастрофы и падения уровня жизни людей (то же самое, подчеркивает С. Н. Дмитриев, мы видим и сегодня, в 2017 г. на Украине, пережившей очередной государственный переворот!) И почти такие же метаморфозы продолжались в Полтаве после того, как власть на Украине перешла к гетману Скоропадскому, опиравшемуся на немецкие штыки. Боль и скорбь вызывало у писателя происходившее в стране в те дальние годы разжигание межнациональной розни, особенно опасное на фоне роста «взаимной вражды». Это разжигание, как и сегодня, протекало тогда часто в форме злонамеренных нападок на Россию и русский народ, повинных якобы в бедствиях других народов, и Короленко неоднократно вставал на защиту русских от явной клеветы. Он повторял своим соотечественникам: «Не раздувайте вражды!» С. Н. Дмитриев констатирует, насколько поражает для дней нынешних актуальность публицистики, идей и взглядов Короленко. И как тревожно современникам нынешних изменений, принесших не только «новые строительные леса», но и новые «разломы» в нашем общественном здании.

Автор книги утверждает, что писателю В. Г. Короленко удалось избежать двух крайностей русской общественно–политической мысли, которые, по сути, определяли развитие России на протяжении нескольких веков: охранительно–консервативной мысли, не признававшей демократических устоев и свободного волеизъявления народа и ставившей любые интересы общества в подчинение интересам сильного государства, и революционно–нигилистической мысли, отвергавшей вековые устои, патриотизм и в конечном счете экономические и демократические свободы. По оценке С. Н. Дмитриева, к взглядам Короленко можно применить необычные для российской политики словосочетания: государственный–демократ, патриот–демократ, демократ–почвенник. Необычность таких сочетаний и определяет уникальность взглядов писателя, которые в упрощенном, схематичном виде выражается следующим образом: идея «общего Отечества», интересам которого служит «все население» страны; демократические права и свободы граждан, которые не должны идти вразрез с задачами сохранения и укрепления единого и сильного государства; широкое развитие местного самоуправления; свобода экономической деятельности населения с регулированием ее основ государством; нравственное здоровье общества, свобода совести и вероисповеданий. В этой связи в современной России вновь, как и столетие назад, актуальна идея: чтобы всерьез, а не на словах начинать модернизацию страны, необходимо определиться с базовыми приоритетами: какое общество создается в России? Каковы его ценности? Какова роль государства и гражданского общества в этом процессе? (см.: Васильев, 2011: 5).

По мнению С. Н. Дмитриева, на сегодняшний день в России сложился довольно-таки устойчивый и опасный стереотип, что человек, которого по своим взглядам можно назвать патриотом, государственным, не может быть сторонником демократии и политических свобод. Автор книги утверждает, что именно в гармонии этих устремлений и заключается возможный выход России из затянувшегося кризиса. Совсем не мешало бы тем, кто сейчас находится у «руля» Российского государства, обратиться к публицистическим произведениям В. Г. Короленко и почерпнуть оттуда спасительные рецепты того, как сохранить и укрепить Россию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алешкин П. Ф., Васильев Ю. А. (2010) Крестьянская война в России в условиях политики военного коммунизма и ее последствий (1918–1922 гг.). М. : Голос-Пресс. 576 с.

Алешкин П. Ф., Васильев Ю. А. (2012) Крестьянские восстания в России в 1918-1922 гг. От махновщины до антоновщины. М. : Вече. 400 с.

Васильев Ю. А. (2011) Очень странный российский капитализм // Власть. № 9. С. 4–6.

Васильев Ю. А. (2014) Тайны «Могикана» (К 100-летию со дня рождения Ю.В. Андропова). М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. 200 с.

Дмитриев С. Н. (2017) Владимир Короленко и революционная смута в России. 1917–1921. От Первой мировой до красного террора и НЭПа. М. : Вече. 576 с.

Из письма В. Короленко А. Луначарскому (1994) // История Отечества в документах. Ч. 2. 1921–1939 гг. М. : Илби. 198 с. С. 5–7.

Васильев Юрий Альбертович — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории и регионоведения Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-55-81. Эл. адрес: historymosgy@mail.ru

Трудные вопросы отечественной истории XX века в представлении современной молодежи

О. Г. Жукова

Московский гуманитарный университет

О советском периоде отечественной истории современная молодежь, к сожалению, имеет довольно сумбурные представления. Но многочисленные опросы показывают и несомненный интерес к этой исторической проблематике.

Ключевые слова: советский период истории; история СССР; молодежь; опрос; революция; Великая Отечественная война; холодная война

Среди двадцати трудных вопросов по истории России, обозначенных в «Историко-культурном стандарте», двенадцать посвящены истории XX века. И неудивительно. Практика показывает, что именно советский период наиболее интересен молодежи, но и о нем же, что парадоксально, она знает меньше всего. По большому счету каждое десятилетие советской истории сегодня представляется трудным для понимания. А из ответов на эти трудные вопросы, представляя и развенчивая исторические мифы и фальсификации, пожалуй, можно «сложить» полноценную версию проблемной и дискуссионной лекции, посвященной «веку России», как называют XX век даже на Западе.

Но также, в виде тезисов, можно набросать и список своеобразных «трудных вопросов к молодежи», связанных с историей XX века. Ведь уже целых 18 лет живем мы в веке XXI. За это время дети, рожденные на излёте XX-го, став совершеннолетними, пришли в студенческие аудитории. Что знают они о веке XX-м? Как относятся к яростным дискуссиям в СМИ, ТВ и интернете, готовым, кажется, ввергнуть наше общество в новую гражданскую войну? Какие важные вехи ушедшей эпохи следует помнить, чтобы гордиться достижениями прошлых поколений? Какие уроки даёт нам история XX века? Какой бесценный опыт можем мы извлечь из нашего недавнего прошлого?

Опрос, проведенный в трех группах студентов-первокурсников факультета культуры и искусства МосГУ, выявил интересную картину представлений ребят о советском прошлом в наиболее острые исторические моменты — двух революций 1917 г., Гражданской и Великой Отечественной войн и последовавшей за ними — холодной войны. Кажется, что для молодых эти вопросы не такие уж и

сложные. И хотя их представления об этом не всегда глубоки, звучат они весьма убедительно, сами студенты ничуть не сомневаются в том, что пишут.

Интересно, что несмотря на многолетнее СМИ- и интернет-внушение: «во всем виноваты большевики», студенты, в большинстве своем, видят совсем других виновных в развитии революционной ситуации в стране и совсем другие причины краха монархии.

Дарья Козырева: «...К этому привели многие факторы, среди которых можно выделить возрастающую паразитирующую роль дворянства, отсутствие воспитания граждан государством (вследствие этого возникла интеллигенция, которая принимала и распространяла идеи Запада), влияние православной церкви (в свое время она сыграла губительную роль для императора Николая II — была доказана косвенная причастность иерархов к заговору против царя). Тяжелые условия жизни, безграмотность населения. Я считаю, что революция была нужна Российской империи. Без нее не было бы создано, по мнению моего отца, такого великого и достойного государства, как СССР».

Отметим, что студенты, в семьях, которых родители не отстраняются от обсуждения исторических тем, гораздо увереннее чувствуют себя в понимании исторической судьбы нашей страны. И даже если, подчас, ребятам не хватает начитанности и исторической терминологии, они довольно четко представляют себе ход исторических событий и говорят об этом на простом, понятном им языке.

Алеся Бурёнова: «Основной причиной падения монархии является слабость самого монарха. Не имеющий представления, что делать, Николай II считает нужным уехать, «убежать от проблем». Но оказались рядом люди, которые предложили альтернативу — отречься от престола. Николай соглашается. Итог — падение монархии. Власть отдать некому, поэтому инициативу берет Керенский, но, тщательно не обдумав действия, выпускает из тюрем всех. Итог: массовые недовольства, бунты. Власть никто ни готов взять в свои руки. Партия большевиков проявляет инициативу, берет власть в свои руки во главе с В. И. Лениным (Ульяновым)».

Мария Снежко: «Я считаю, что революция началась из-за того, что крестьянам не давали земли, их угнетали, не давали права голоса. Люди хотели иметь права на многие вещи, но полностью зависели от царя. Царь был достаточно слабый, и его правление было удобным моментом для того, чтобы совершить переворот в стране. Простых рабочих было больше, чем богатых, интеллигентных людей, стоящих с царем, поэтому большинство было за революцию. Люди собрались вместе и свергли царя. Они смогли это сделать потому, что они работали вместе, все этого хотели и поэтому они привнесли в страну равенство, право голоса и справедливость. После революции люди смогли сами распоряжаться своей судьбой, поэтому сейчас мы живем в демократичной стране».

Анастасия Иванова: «Я считаю, что падение монархии произошло не без помощи дворян. Дворянский слой был паразитирующим. Так же Николай II не хотел идти навстречу народу, не хотел отменить законы, которые не устраивали народ. С царской семьей расправились очень жестоко, это я считаю ужасным».

Ксения Брянцева: «Я считаю, что падение монархии было неизбежно и стало следствием экономического кризиса, который был спровоцирован участием

России в Первой мировой войне. В военное время закрывалось множество предприятий, так как существующие хозяйственные связи с европейскими странами разрывались. Народ империи был морально истощен затянувшейся войной и неумением Николая II решать нарастающие государственные проблемы».

Алена Говорухина: «Экономическое состояние страны было в упадке вследствие Первой мировой. Обычные люди, крестьяне, голодали. Люди не получали образования. Не работали «социальные лифты». И, конечно, важно падение авторитета Николая II. Все эти факторы стали причинами падения монархии, а в результате — началом революции. По моему мнению, революция — неотъемлемая часть социального развития. Конечно, в этом есть как положительное, так и отрицательное. С одной стороны, люди хотят изменений и стремятся к преодолению старого и привычного, понимая, что за этим, помимо светлого будущего, будут и очень сложные моменты, которые живут еще в до-революционном сознании. Так как большинство населения в стране устало от неправопорядка, то люди были готовы довериться новой власти».

Александра Королева: «Николай II не смог противостоять большевикам, не смог удержать власть. Это вина царя. Бесконтрольная интеллигенция, движимая низвергать монархический строй, создала террористическое подполье. Дворянство из служивого сословия выродилось в паразитирующее. Я думаю, если бы царь контролировал ситуацию в своей стране, революции бы не было, и это было бы хорошо».

Алена Михайлина: «Я считаю, что это произошло при помощи дворян. Падение монархии вызвало всеобщее недовольство. Вообще поражает жестокое обращение к царской семье. Гражданской войны могло и не быть».

Анастасия Рязанцева: «Я считаю, что свержение монарха и приход к власти большевиков был предсказуем. Николай II сам хотел отказаться от правления еще в начале XX века, он считал себя слабым правителем и ни для кого не секрет, что это так. Владимир Ленин во время повисшего вопроса в стране: «А что же дальше?», не растерялся и пошел к власти в достаточно жестокой форме».

Кристине Хачатрян: «Последним правящим монархом был Николай II. К периоду его правления монархический строй, по моему мнению, перестает быть действенным. Каждый правитель был марионеткой в руках поддерживающей его части людей. Царь это прекрасно понимал, а также знал, что его место было шатким. После отречения последнего монарха империя полностью развалилась, и к власти пришли большевики. Новая коммунистическая власть стремилась создать государство, в котором бы царили равенство и братство. Мне кажется, данная идеология действительно сделала бы жизнь лучше. Однако, историческое сознание людей, существующее на момент кардинального изменения формы правления и власти, не было готово к такому повороту. Поэтому, я прихожу к выводу, что если бы все приняли политику коммунизма, а власть полностью выполняла свои непосредственные полномочия честно (как и задумывалось), то Россия, непременно, стала бы идеальным государством».

В некоторых размышлениях ребят отмечены причинно-следственные связи непрерывного исторического процесса, заметно понимание, что период ре-

волюционного хаоса завершился созданием новой страны, и нынешняя новая Россия является преемницей именно того государства.

Кирилл Мырников: «Причины революции и Гражданской войны: крестьянский вопрос, рабочий вопрос, маленькое жалованье, стремление буржуазии к политической власти. <...> Жестоко убили царскую семью, хотя можно было и никого не убивать, т.к. царь отрекся от престола. Но если бы революции не было, не было бы и нашей нынешней страны».

Лилия Луговская: «Как говорится, история не знает сослагательного наклонения. Нельзя сказать однозначно, что России было бы хуже/лучше, если бы революции не было. Ровно так же нельзя сказать, какой характер она имела, ведь столько людей, столько и мнений. В этом плане всё субъективно. Однако, смотря с объективной точки: в годы СССР было ликвидировано отставание от западных стран, укрепилась экономическая независимость страны, был создан мощный промышленный комплекс, не говоря уже о первом в мире бесплатном образовании, медицине, о лучших спортсменах, первом человеке в космосе, первом спутнике...»

Елизавета Иванова: «Полностью был изменен ход истории России и всего мира. Самое большое и богатое государство не давало покоя другим государствам — хорошо финансировали оппозицию и все эти колоссальные средства вылились в революцию. Тем более, люди были истощены войной. У меня нет однозначного мнения к произошедшему. Простым людям революция открыла огромные возможности, но и в царское время они были. Многие люди не понимали происходящего и не могли принять. Но все, что делается — к лучшему».

Анастасия Иванова: «Я считаю, что Гражданской войны можно было миновать, если бы большевики не стремились установить авторитарный режим в стране, а были бы более демократичны. Множество смертей невинных людей внутри страны, что самое страшное, можно было избежать. Возможно, были бы большевики сильнее, они бы смогли подавить оппозицию. (Отметим это парадоксальное противоречие — более демократичными или более сильными, чтобы подавить оппозицию, должны были быть большевики? — О. Ж.) — Но все относительно... Из плюсов можно отметить, что к власти пришли люди, способные править страной. Временное правительство же было не способно. Ленин обещал простому народу много, чего в последствии до конца не выполнил. Возможно, большевики предлагали что-то кардинально новое. И это привлекало народ».

Наиболее сложным оказался вопрос о свертывании НЭПа, в силу того, что экономика — вообще не является «коньком» для людей творческих профессий, но все же несколько вполне внятных размышлений и на эту ему прозвучало.

Дарья Козырева: «Причиной свертывания НЭПа является недовольство примерно 50% населения страны. И до НЭПа население было недовольно политической военной коммунизма, как были и недовольные после возникновения НЭПа. Всегда есть люди, которым будет плохо, чье положение будет не выгодно. Если бы НЭП не свернули, возможно, были бы восстания и новая революция».

Сабина Третьяк: «Причина свертывания НЭПа была в том, что НЭП заключал в себе частную собственность. Народ был недоволен таким положени-

ем. Потому как в 1917 году, в ходе революции, люди погибали как раз за обратное, за отмену частной собственности».

Кристине Хачатрян: «Одной из основных причин свёртывания нэпа, по моему мнению, является недовольство части общества, так как между социальными группами оставалось экономическое неравенство, что противоречило политике коммунизма. Также обостряло обстановку негативное отношение к нэпманам. В экономике возникло сильное противостояние плановой и рыночной систем, также государственной, частной и индивидуально-крестьянской форм собственности. В какой-то момент власть начинает понимать, что такая политика перестает приносить плюсы. Остается два варианта — продолжать действовать в соответствие с экономическими методами или же произвести свёртывание НЭПа. Происходит второе. К власти приходит И.Сталин, а с ним меняется экономическая политика».

Но если вопрос о революции и Гражданской войне вызывает самые разнообразные толкования и оценки, то в вопросе об оценке Великой Отечественной войны наши студенты сходятся во мнении. Это так же говорит о том, что почти уже 30-летняя «ревизия» подвига советского народа в годы войны, к счастью, не находит широкой поддержки в молодежной среде.

Нельзя не отметить и отрадного факта — многие, рассказывая о войне, вспоминают о таком важном факторе Победы, как культурная жизнь в СССР. В этом есть и заслуга преподавателя, неоднократно приводящего примеры этого феноменального явления на семинарах.

Дарья Козырева: «Я считаю, что Великая Отечественная война (и в принципе, любая война) — это страшный и тяжелый период. Сколько погибло людей... Но, не взирая ни на что, мы спасли мир от фашизма, сохранили мир на всей Земле. Причины войны — стремление Гитлера к господству в мире, идеологические противоречия между капиталистической и социалистической системами. Главная цель — победа в войне, защита своей территории всеми силами, всеми возможными способами. Затрагивая итоги, можно сказать о полном упадке экономического, политического роста. Страна очень долго восстанавливалась после такого события. Кроме того, немаловажной целью также является сохранение обычного уклада жизни граждан — и в это тяжелое время ставились концерты, создавались песни и т. д.»

Анастасия Иванова: «Бытует мнение, что солдат во время Великой Отечественной войны очень поддерживали песни. Они их мотивировали, сплачивали и т. д. Историки сравнивали песни русских (веселые, подвижные, боевые) и немцев (грустные, лиричные — практически все). И встает вопрос: как могли победить немцы со своими плаксивыми песнями?»

Мария Снежко: «Причины победы в войне, по моему мнению, были такими: русским победа была намного нужнее, чем немцам. У нас была очень сильная мотивация. Мы спасали наши семьи, детей, родителей, страну. У немцев была мотивация расширить свою территорию. Ради любимых людей наши солдаты были готовы погибнуть на войне. Хотя у немцев оборудование было лучше, они были лучше подготовлены, у них был план, а на нас напали внезапно, в 5 утра. Мы собрались вместе, и стали сражаться за Родину. К тому

же, помимо силы духа у нас было преимущество — русских было больше, потому что Россия — самая большая страна в мире. Цена победы оказалась высокой — погибло слишком много людей, у многих распались семьи из-за того, что их близких людей убили. Но мы до сих пор помним наших дедов и прадедов, и будем помнить».

Кирилл Мымриков: «Причины победы в Великой Отечественной войне — патриотизм советских граждан, массовый героизм на фронте, доверие к своему лидеру, массовое партизанское движение. Фронт и тыл очень хорошо взаимодействовали между собой. Цена победы была очень велика: огромные человеческие потери, разбитая, изможденная страна».

Александра Королева: «Цена победы невероятно высока. Сколько душ, сколько судеб загубила война. Счет идет на миллионы. Только в СССР погибли 27 млн людей. Многие из них замучены в концлагерях, убиты зверски».

Елизавета Иванова: «Россия (СССР) как всегда являлась лакомым кусочком, огромным сырьевым ресурсом с рабочей силой. Поэтому снова Германию подготовили к войне и хотели получить землю. За победу заплатили страшную и огромную цену...»

Самым трудным для понимания студенческой аудиторией оказался вопрос о холодной войне. Хотя ему, как раз таки, уделялось особое внимание на семинарских занятиях. Можно предположить, что это происходит оттого, что хронологические границы этой войны весьма размыты даже в представлениях взрослых политологов, социологов и историков, что уж говорить о молодежи? И если старт холодной войне против СССР однозначно дал Черчилль в своей речи в Фултоне, то с завершением ее до сих пор остаются неясности. Закончилась ли она победой США над СССР во времена развала последнего? Не поторопились ли западные политики наградить себя медалями за эту «победу»? И что тогда мир переживает сейчас? Вторую холодную войну или второй этап первой? Как разобраться в этом молодым людям, рожденным в 90-е, когда война эта, якобы, подходила к концу, кругом говорили о разоружении и верили в дружеские или хотя бы партнерские отношения с коллективным Западом?

Как, наконец, нам, взрослым, педагогам, объяснить нашим молодым, что в любой войне, и холодная — отнюдь не исключение, речь не идет ни о каких «компромиссах», и ведется война до полного уничтожения и покорения противника?

Лилия Луговская: «Холодная война была неизбежна, но я считаю, она могла бы проходить чуть мягче, если бы обе стороны были готовы к компромиссам».

Да, самые оригинальные версии исторического развития встречаются именно в обсуждении этого, как выяснилось, самого трудного вопроса.

Алена Говорухина: «США стремились к безопасности, при этом нарушая покой СССР. Богатые земли были отличным экономическим источником обогащения. Хотя и основной первоначальной целью была борьба с коммунизмом, но я считаю, что цель все же была — обогащение. Закончилась холодная война после создания атомных бомб, и для дальнейшего обеспечения безопасности было прекращено противостояние».

Александра Королева: «По моему мнению, холодная война была гигантской ошибкой, стоившей миру огромного напряжения сил и больших материальных и людских потерь. И в этой проблеме виноваты, как и Москва, так и Вашингтон в одинаковой степени!»

Алена Михайлина: «Холодная война была самой страшной — жить под угрозой ядерной войны в постоянном напряжении!»

Анастасия Иванова: «Холодная война довольно страшное время для всего мира, т.к. каждая страна жила под угрозой ядерной войны. Возможно, если бы США не одержали победу в этой войне, не было бы таких событий, какие происходят в настоящем времени».

Да, наши дети сегодня столь же наивны, как их родители тогда, в 90-е, когда поверили, что с Западом можно жить в мире, что холодной войне пришел конец, и что над нами уже не висит, как Дамоклов меч, угроза ядерной войны. Вот, оказывается, та тема, которой следует уделять особое внимание, работая с молодежью, признающей, что политические ТВ программы, а тем более, газеты, журналы, книги не входят в круг их интересов.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что подобные исторические опросы заставляют студентов задуматься о прошлом своей страны, а педагогу помогают выявить круг наиболее интересных для ребят исторических сюжетов, на которые следует обращать особое внимание на лекциях, семинарах, при подготовке мероприятий научно-исторической направленности. Студенческие форумы, конференции, круглые столы, коллоквиумы ежегодно проводятся кафедрой истории и регионоведения МосГУ и носят как образовательный, так и воспитательный характер. И воспитывают не только уважение к истории своей семьи и страны, уважение к старшим поколениям, но, безусловно, воспитывают патриотизм. Не пафосный, громкий, который проявляется на шумных митингах, сборах, спортивных состязаниях, а глубокий, личный, тот, что затрагивает самые сокровенные струны души.

Жукова Ольга Германовна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и регионоведения МосГУ, член Союза писателей России и Союза журналистов Москвы. Адрес: 111395, Россия, Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-70-88. Эл. адрес: letchikova@mail.ru

К причинам упадка тмутараканского княжества во второй половине XI века

А. А. Инков

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются некоторые особенности развития русского Тмутараканского княжества в X–XI вв. Освещаются его взаимоотношения с Русью, горскими народами Северного Кавказа и Византией. Отдельное внимание уделяется выяснению причин упадка Тмутаракани в конце XI в.

Ключевые слова: Тмутаракань; Русь; князья-изгои; упадок; община

Среди круга вопросов, связанных с историей русского Тмутараканского княжества (конец X — конец XI в.), в исторической литературе важное место отводится объяснению причин его упадка и последующей гибели. Сложилось представление о том, что главную роль в этом сыграло нашествие в середине XI в. в южнорусские степи половцев (Артамонов, 2001: 617; Пашуто, 1956: 81; Плетнева, 1958: 191; Егоров, 1994: 190), в результате которого оказались прерваны жизненно важные экономические и политические связи между Тмутараканью и Киевской Русью. О популярности этой концепции среди историков свидетельствует тот факт, что она нашла свое отражение не только в специальных исследованиях по истории Киевской Руси, но и приводится (правда, в несколько упрощенном виде) на страницах многих школьных и вузовских учебников по истории.

Несостоятельность указанного вывода о прерывании половцами во второй половине XI в. торговых сообщений Руси с Северным Причерноморьем, в том числе с Тмутараканью, неоднократно отмечалась отдельными историками (Якобсон, 1950: 35; Инков, 2006: 4–17). Тем не менее, причины падения Тмутараканского княжества без сомнения следует искать прежде всего в самой истории этого далекого русского анклава.

Древнерусский город Тмутаракань — византийская Таматарха — хазарский Семкерц — возник на месте древнегреческой колонии Фанагории, считавшейся крупнейшим политическим и экономическим центром еще во времена Боспорского царства. В IV в. н. э. Фанагория была разрушена вторгшимися в Северное Причерноморье гуннами, а затем в VI в. разорена повторно раннеболгарским племенем утигуров, превратившими город в свою столицу (Молев, 2003: 366). С образованием во второй половине VII в. в нижнем междуречье Волги и Дона Хазарского каганата город был захвачен хазарами. Последние переименовали Фанагорию в Семкерц и включили в состав своих владений.

Расположенная в устье реки Кубани на восточном берегу Керченского пролива, Таматарха-Семкерц, благодаря своему выгодному географическому расположению на перекрестке торговых дорог между Северным Кавказом и Восточной Европой, издревле играла исключительно важную роль в экономической и политической жизни Северного Причерноморья. Через ответвление, пролежавшее вдоль южного побережья Крыма, она была связана со знаменитым торговым путем «из варяг в греки», игравшим исключительно важную роль в обеспечении связей Севера Европы, Скандинавии, восточнославянских племен с Балканской Грецией и, шире, со всем Средиземноморьем. С другим не менее знаменитым Донским путем, связывавшим Север Европы и Поволжье с Кавказом и Малой Азией, Семкерц был связан непосредственно. Имея доступ сразу к двум важнейшим торговым и транспортным магистралям Восточной Европы, Семкерц связывал их в единую артерию, позволяя осуществлять движение из Днепра прямо на Волгу. С образованием первого в истории восточных славян государства — Киевской Руси — и связанным с этим стремлением киевских князей взять под свой контроль восточную торговлю, Семкерц становится объектом их пристального внимания.

Киевский князь Святослав Игоревич был первым из русских правителей, кто оценил важное стратегическое положение Семкерца. В 965 г. он, согласно летописи, «иде хазары», разбил войско Кагана и «град Белу Вежу взя» — так русские называли хазарскую крепость Саркел, расположенную в низовьях Дона. Вслед за тем войска Святослава двинулись на Северный Кавказ и победили горские племена ясов (алан) и касогов (Повесть временных лет, 1950: 244), предков адыгов. Во время этого похода князем-воителем, очевидно, попутно был взят и хазарский город Семкерц, который был переименован русскими в Тмутаракань. К сожалению, ни об организации Святославом управления Тмутараканью, ни о назначении в нее князем своих наместников ничего неизвестно. Поэтому трудно заключить: был ли присоединен захваченный город к Руси, или же Святослав ограничился тем, что изгнал из города хазар. Все же, поход Святослава на Нижний Дон и Северный Кавказ сыграл важную роль в становлении русской Тмутаракани, поскольку положил начало славянской колонизации Дона, Донца и берегов Керченского пролива (Артамонов, 2001: 587), в последнем случае территории будущего Тмутараканского княжества.

Следующий этап в образовании русского Тмутараканского княжества связан с сыном Святослава — киевским князем Владимиром Святославичем. В 988 г. Владимир совершил поход в Крым и захватил город Корсунь (Херсонес), столицу греческих владений на полуострове (Повесть временных лет, 1950: 244). Оставляя в стороне ставшее хрестоматийным объяснение летописцем повода для начала русско-византийской войны, вызванного банальным желанием Владимира жениться на сестре византийских императоров, можно предполагать, что поход киевского князя имел вполне конкретную цель — закрепить положение Руси в Керченском проливе как важнейшем звене торгового пути на Восток (Артамонов, 2001: 596).

Военные действия в Крыму завершились победой Владимира. Русы взяли Херсонес, после чего вынудили византийских императоров Василия и Константина поторопиться с выполнением своего обещания выдать Владимиру в жены свою сестру Анну. После прибытия последней в Крым и заключения брака, Владимир вернул Херсонес в качестве своего свадебного дара обратно грекам. Но и полностью лишиться плодов своих побед в Северном Причерноморье он, видимо, также не хотел и в том же году направил на княжение в Тмутаракань одного из своих сыновей Мстислава (Повесть временных лет, 1950: 282). С княжения Мстислава, собственно, и начинается история известного нам русского Тмутараканского княжества.

Годы княжения Мстислава Владимировича на Тамани — время становления и укрепления Тмутараканского княжества. В это время расширяется его территория, растет территориальная экспансия на Северный Кавказ, греческий Крым и Русь. В 1016 г. Мстислав оказал помощь византийцам в подавлении в Крыму мятежа херсонесского стратега Георгия Цуло (Артамонов, 2001: 596-597). В 1022 г. по примеру своего прославленного деда Святослава Игоревича, сын Владимира ходил походом на касогов и включил их земли в состав Тмутараканского княжества (Повесть временных лет, 1950: 299). Эта победа настолько укрепила могущество Мстислава, что он решил бросить вызов своему старшему

брату, киевскому князю Ярославу Мудрому. Во главе объединенных тмутараканских и касожских дружин Мстислав вторгся на Русь и в битве под черниговским городом Листвен в 1026 г. нанес сокрушительное поражение Ярославу. Однако после победы киевляне отказались принять Мстислава у себя князем, и ему ничего не оставалось, как предложить своему противнику заключить мир. В соответствии с достигнутым соглашением братья разделили Древнерусское государство на две части: Ярослав остался великим киевским князем и должен был управлять землями в Правобережье Днепра, а Мстислав становился правителем Левобережной Руси со столицей в Чернигове (Повесть временных лет, 1950: 300). С этого времени начинается тесное экономическое и политическое сближение Тмутаракани с Черниговским княжеством.

Несмотря на укрепление связей Тмутаракани с Русью при Мстиславе Владимировиче, Тмутараканское княжество продолжало сохранять ряд особенностей, которые выделяли его среди других русских земель.

Одной из его характерных черт, по сравнению с остальными русскими центрами, была сильная пестрота этнического состава населения. Наряду со славянами, которые составляли среди населения княжества меньшинство, на его территории проживали большое количество других народов: ясы, касоги, хазары, греки, обезы (абадинцы) (Лавров, 1956: 161-170). Исключительно важную роль в жизни Тмутаракани играла торгово-ремесленная «верхушка» города, состоявшая в основном из хазар, исповедовавших иудаизм. Источником ее богатства была посредническая торговля, которую вела Тмутаракань между народами и государствами Поволжья и Северного Кавказа, с одной стороны, и рынками Малой Азии и Средиземноморья, с другой. Экономическое могущество тмутараканской общины было настолько велико, что правившие в Тмутаракани русские князья, по примеру более позднего Новгорода, зачастую вынуждены были играть здесь роль не столько самовластных правителей, в руках которых находились все нити управления государством, сколько выступали лишь как предводители военных дружин, нанятые городской торгово-ремесленной верхушкой. Последняя видела в русских князьях и их дружинах прежде всего силу, которая позволяла бы им обеспечить безопасное функционирование и процветание важнейших для города торговых путей. Также эта сила была нужна для того, чтобы обеспечить бесперебойное поступление дани с покоренных горских народов, от которой, наряду с доходами от торговли, во многом зависело благосостояние тмутараканской общины. Прочность союза между русскими наместниками Тмутаракани и ее населением напрямую зависела от того, насколько совпадали интересы этих двух сил.

После смерти в 1036 г. Мстислава Владимировича все его обширные владения в левобережье Днепра, а также Тмутараканское княжество были включены наследовавшим ему киевским князем Ярославом Мудрым в состав Киевской Руси. Тмутаракань временно утратила свою независимость, княжеский стол в ней был ликвидирован, а в город был назначен наместник киевского князя. Какова бы ни была реакция тмутараканской общины на эти действия Ярослава, она едва ли была способна в то время оказать какое-либо сопротивление могущественному киевскому князю. Внешне, по крайней мере, ее положение изме-

нилось мало, и Тмутаракань по-прежнему играла роль важнейшего перевалочного пункта торговых связей Черниговщины с Северным Кавказом и государствами Малой Азии.

После 1054 г., ознаменовавшего собой начало постепенного распада относительно единого Древнерусского государства, развитие Тмутараканского княжества, как и других русских земель, определялось комплексом различных социально-экономических и политических факторов. Наиболее характерная черта этого периода — начало на Руси удельной раздробленности, которая пока еще не играла определяющей роли в политической и экономической жизни страны, но все больше и больше давала о себе знать.

Начало политическому дроблению Руси положило завещание киевского князя Ярослава Мудрого в 1054 г., по которому русские земли были поделены между его пятью сыновьями. Тмутаракань как составная часть бывшего удела Мстислава Владимировича вошла в состав владений второго из сыновей Ярослава черниговского князя Святослава Ярославича. После отделения от Киева Левобережья Днепра, в котором возникли самостоятельные Переяславское и Черниговское княжества, военно-политическое и экономическое положение Тмутаракани значительно выросло. Святослав Ярославич восстанавливает княжеский стол в Тмутаракани, сажает на княжение в ней своего старшего сына Глеба (Повесть временных лет, 1950: 301).

В 60-70-е гг. XI в. на Руси начинается междоусобная борьба между старшими Ярославичами и их племянниками — сыновьями и внуками других сыновей Ярослава Мудрого. Тмутаракань, так же как и другие русские земли, становится ареной ожесточенных усобиц. В 1064-1066 гг. город захватывает бежавший из Руси князь Ростислав Владимирович (Повесть временных лет, 1950: 310). После его смерти, наступившей в результате отравления князя византийцами (Повесть временных лет, 1950: 311), город вновь занял черниговский князь Святослав Ярославич. В 1068 г. Тмутараканью на короткий срок овладел полоцкий князь Всеслав Брючиславич, избранный в этом же году киевлянами князем в Киеве. После смерти черниговского князя Святослава Ярославича в 1076 г., сопровождавшейся новым витком усобиц, Тмутараканское княжество становится оплотом его многочисленных сыновей и других князей-изгоев, боровшихся против старших Ярославичей. Итогом этой борьбы стало подчинение в 1079 г. Тмутаракани власти киевского князя Всеволода Ярославича, который стал управлять городом через своего посадника боярина Ратибора. В 1081 г. Ратибор был свергнут осадившими Тмутаракань двумя князьями-изгоями Володаром Ростиславичем и Давидом Игоревичем. Но и им не удалось прочно закрепиться в городе. В 1083 г. они были изгнаны другим князем-изгоем Олегом Святославичем (Повесть временных лет, 1950: 336), помощь которому, по мнению одних историков, оказала Византийская империя (Насонов, 1940: 97), а, по мнению других, — половцы (Гумилев, 1994: 76).

«Чехарда» с перестановкой князей на тмутараканском столе (за неполные двадцать лет здесь сменилось около двенадцати князей) имела своим результатом ослабление военно-политического и торгово-экономического положения Тмутаракани. Большинство из побывавших на тмутараканском столе в эти годы

русских князей были изгоями, правителями без уделов, потерпевшими поражение в борьбе со своими политическими противниками на Руси и вынужденными бежать на периферию в поисках средств к продолжению усаобиц. Тмутаракань эти князья рассматривали лишь как временное убежище, в котором «вдали от соперников можно было отсидеться, дожидаться лучших времен, набраться сил, на вербовать многочисленную рать, привлечь кочевавших севернее половцев, а тогда возвращение и победа над врагами были бы обеспечены» (Мавродин, 2002: 160). Такое положение вещей разрушало традиционно сложившуюся в Тмутаракани практику княжеской власти, при которой правивший князь рассматривался местным населением, прежде всего, как военный предводитель, в функции которого входило обеспечивать безопасность важных для города торговых путей, проводить военную и торговую экспансию с целью захвата новых территорий, осуществлять сбор дани с подвластных горских народов. Приходившие в Тмутаракань изгои не были склонны тратить свои военные силы для ее обороны. Наоборот, они сами стремились к тому, чтобы выкачать из города материальные и людские ресурсы, необходимые им для борьбы за уделы на Руси.

Во второй половине XI в. Тмутаракань постепенно утрачивает свое доминирующее положение в Северном Причерноморье. Падает ее торговая и военная экспансия на Северном Кавказе, где владения Тмутаракани заходили далеко вглубь современного Ставропольского края и Кавказских гор (Кабарды). Отсутствие ясов и касогов в войске тмутараканских князей Олега и Романа Святославичей (во время их неудачного похода на Русь в 1078-1079 гг.) свидетельствовало о том, что эти горские племена в рассматриваемое время признавали власть Тмутаракани только номинально или совсем освободились из-под ее власти.

В неблагоприятную для Тмутаракани сторону во второй половине XI в. изменяется и внешнеполитическая обстановка. Воспользовавшись ослаблением Тмутаракани, ее начинают теснить торговые конкуренты. На Востоке в период своего расцвета вступает Аланское царство, которое, по существу, перекрывает торговые дороги через Центральный и Западный Кавказ (Кузнецов, 1985: 46-53). На Западе и Юге усиливается влияние Византийской империи, старого противника Тмутаракани. Укрепив в середине XI в. Херсонес и объединив его административно с Сугдеей, империя устанавливает контроль над каботажным плаванием из Руси у Днепровского устья в Керченский пролив (Гадло, 1994: 106). Одновременно на Востоке Византия вступает в союз с Аланским царством.

Опираясь на этот союз, византийцы добиваются перехода под их контроль каботажного плавления вдоль северо-западного побережья Кавказа, вдоль которого проходил путь, ведущий в Трапезунд — старый город партнер Тмутаракани (Анчабадзе, 1959: 181), тем самым закрывают доступ тмутараканским купцам к транзитной торговле между городами Малой Азии с Восточной Европой. Наконец, на Севере владения Тмутаракани все больше испытывают давление хлынувших в причерноморские и северокавказские степи кочевых орд половцев (Гадло, 1994: 106).

На фоне всех этих событий во второй половине XI в. постепенно падает престиж Тмутаракани как крупного и богатого княжества и среди самих русских князей. Занятые борьбой за уделы князья все меньше обращают внимание

на проблемы далекого анклава. Даже черниговские князья, являвшиеся владельцами Тмутаракани, перестают дорожить своей далекой вотчиной. Так, уже первый черниговский князь Святослав Ярославич, заменив в 1068 г. на тмутараканском столе своего старшего сына Глеба четвертым Романом, по существу отказался считать Тмутаракань важнейшим политическим центром своего княжества. В правление киевского князя Всеволода Ярославича (1078–1093 гг.), ненадолго овладевшего этим анклавом, значение Тмутараканского княжества еще больше упало, княжеский стол здесь был ликвидирован, а управление городом перешло к наместнику киевского князя.

Ослабление интереса черниговских князей к проблемам Тмутаракани приводило к тому, что торгово-ростовщическая «верхушка» города, состоявшая из иудеев и хазар, стремилась заменить их на тмутараканском столе представителями других княжеских родов Рюриковичей. Своей кульминации внутренняя борьба в Тмутаракани достигла в 1079 г., когда горожане арестовали правившего в городе сына черниговского князя Олега Святославича и отправили его в Византию, а на его место пригласили наместника киевского князя (Повесть временных лет, 1950: 336).

По мнению ряда историков, эти действия тмутараканцев имели своей целью провозглашение независимости Тмутараканского княжества от Руси (Мавродин, 2002: 164). Однако представляется, что дело обстояло иначе. Частая смена князей в Тмутаракани, большинство из которых были изгоями, то есть людьми без средств к существованию и не имевшими больших дружин, могла происходить только при содействии, а зачастую, при прямой поддержке горожан. Это показывает, что торгово-ремесленная «верхушка» города пыталась не столько освободиться из-под власти русских князей, сколько, в первую очередь, стремилась к тому, чтобы посадить на тмутараканский стол такого князя, который был бы способен взять на себя защиту экономических и политических интересов Тмутаракани в причерноморском регионе. В целом, эта попытка не имела успеха, так как князья-изгои, в пользу которых был сделан основной выбор городской общины, не были склонны проливать кровь за ее интересы.

В этих условиях к концу XI в. тмутараканская община вынуждена была все больше обращаться к поиску сильных покровителей за пределами Руси. Выбор ее падает на давнего врага Тмутаракани — Византийскую империю, которая была заинтересована в укреплении своих позиций в регионе древнего Боспора, поскольку импортировала отсюда нефть (Литаврин, 1999: 501), которая использовалась при изготовлении знаменитого «греческого огня».

В 1094 г. последний русский тмутараканский князь Олег Святославич во главе своей небольшой дружины и нанятых им союзных половцев ушел на Русь (Повесть временных лет, 1950: 349). С этого времени какие-либо сведения о Тмутаракани исчезают со страниц русских летописей. Историками высказывались различные мнения о том, что случилось с Тмутараканью после ухода Олега. По одной из версий, он передал контроль над Тмутараканью византийцам (Гумилев, 1994: 76; Молев, 2003: 97). По другой, — Олег оставил в городе небольшой отряд половцев (Плетнева, 1975: 295). Согласно В. Н. Татищеву, до конца первой четверти XII в. Тмутаракань продолжала контролироваться рус-

ским князьями. В 1127 г. здесь княжил сын Олега Святославича Всеволод, который в том же году во главе своей дружины ушел отсюда в Чернигов, выгнал правившего там своего дядю Ярослава Святославича Муромского и сам сел на черниговский стол. По договоренности с племянником, Ярослав некоторое время после своего изгнания правил в Тмутаракани. Город, однако, ему не понравился, и вскоре Ярослав ушел обратно на княжение в Муром [(Татищев, 1994: 138)]. Как бы то ни было, в конце XI или в начале XII в. Тмутараканское княжество подпадает под протекторат Византийской империи, хотя сам город, по-видимому, сохранил некоторую долю самостоятельности.

Таким образом, утрата Русью контроля над Тмутараканью была вызвана целым комплексом военно-политических и экономических причин. Основная из них заключалась в том, что в условиях нараставшей в недрах Древнерусского государства во второй половине XI в. удельной раздробленности русские князья были больше не в состоянии обеспечивать безопасность оторванного от основной массы русских земель тмутараканского анклава.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анчабадзе, З. В. (1959) Из истории средневековой Абхазии (VI-XVII вв.). Сухуми: Абхазское гос. изд-во. 306 с.
- Артамонов, М. И. (2001) История хазар. 2-е изд. СПб.: Лань. 688 с.
- Гадло, А. В. (1994) Этническая история Северного Кавказа X-XIII вв. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та. 240 с.
- Гумилев, Л. Н. (1993) Древняя Русь и Великая степь. М.: Мысль. 781 с.
- Гумилев, Л. Н. (1994) От Руси к России: очерки этнической истории. М.: Экопрос. 336 с.
- Егоров, В. Л. (1994) Русь и ее южные соседи // Отечественная история. № 6. С. 184-206.
- Инков, А. А. (2006) Нашествие Шарукана на Русь в 1068 г.: мифы и реалии // Историческое обозрение. М. № 8. С. 4-17.
- Кузнецов, В. А. (1985) Алания и Византия // Археология и традиционная этнография Северной Осетии. Орджоникидзе: СОНИИ. С. 37-6.
- Лавров, Л. И. (1956) «Обезы» русских летописей // Советская этнография. 1956. № 4. С. 161-170.
- Литаврин, Г. Г. (1999) Византия и славяне. СПб.: Алетейя. 604 с.
- Мавродин, В. В. (2002) Очерки истории Левобережной Украины (с древнейших времен до второй половины XIV века). 2-е изд. СПб.: Наука. 416 с.
- Молев, Е. А. (2003) Эллины и варвары. На северной окраине античного мира. М.: Центрполиграф. 399 с.
- Насонов, А. Н. (1940) Тмутаракань в истории Восточной Европы // Исторические записки. М. № 6. С. 79-99.
- Пашуто, В. Т. (1956) Героическая борьба русского народа за свою независимость (XIII в.). М.: Госполитиздат. 279 с.
- Плетнева, С. А. (1958) Печенеги, торки и половцы в южнорусских степях // Материалы и исследования по археологии СССР. М.: Изд-во АН СССР. Т. I. № 62. С. 151-227.

Плетнева, С. А. (1975) Половецкая земля // Древнерусские княжества X-XIII вв. М.: Наука. С. 260-301.

Повесть временных лет (1950) В 2-х ч. М. ; Л.: Изд-во АН СССР. Ч. I. 405 с.

Татищев, В. Н. (1994) Собрание сочинений: в 8-ми т. М.: Ладомир. Т. 2, 3. История Российская. 688 с.

Якобсон, А. А. (1950) Средневековый Херсонес (XII-XIV вв.) // Материалы и исследования по археологии СССР. М.: Изд-во АН СССР. № 17. 256 с.

Инков Александр Александрович — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-55-81. Эл. адрес: antigon1922@yandex.ru

Криминальная составляющая радикально-либеральных реформ в постсоветской России

А. А. Королев

Московский гуманитарный университет

Статья раскрывает криминальный фактор в реализации радикально-либеральных реформ в современной России. Отмечается, что в позднесоветской России проявились криминальные тенденции (коррупция, «теневая» экономика, сращивание государственных правоохранительных органов с преступным миром).

Ключевые слова: криминал; коррупция; рэкет; рейдерство; ваучер; аукцион; олигарх

Смена социально-экономической парадигмы, трансформация политической системы в ходе радикально-либеральных реформ, которые начались в 90-е годы XX века, разрушение духовно-нравственных ценностей породили бурный рост преступности. Можно утверждать. Что криминальная составляющая понижает постсоветское перестроечное время; деструктивные процессы в российском обществе, разложение моральных ценностей началось еще в позднесоветское время: расцвела «теневая экономика» и как следствие — организованные преступные группы стали использовать рэкет для отъема нечестным образом нажитых капиталов у подпольных цеховиков; усилилась необычайным образом коррупция.

С началом перестройки вдруг оказалось, что все возможно, все дозволено, возобладал принцип: «что не запрещено — все разрешено». Криминал устремился в различные сферы общественной жизни, прежде всего, в экономику. Произошло стирание между должным и возможным, между законностью и правовой вседозволенностью, традиционные ценности и нормы были выброшены на свалку истории, либо размыты или деформированы.

Началось рейдерство-незаконный захват предприятий. Это стало возможным в результате сращивания государственной бюрократии, чиновников судеб-

ной системы и криминальных структур. Рейдерский захват приносил баснословные барыши. Так, вложенные в этот захват несколько сот тысяч долларов приносили десятки миллионов долларов прибыли.

Создание нового класса собственников (владельцев предприятий, банкиров и т. д.) происходило сплошь и рядом незаконно под прикрытием неолиберальных концепций. Залоговые аукционы и вторая волна приватизации в 1995-1996 гг. послужили появлению олигархов. В настоящее время в России насчитывается 130 миллиардеров.

Так, пакеты акций самых успешных прибыльных предприятий были проданы влиятельным российским банкам по ценам менее 1 млрд. рублей. Действительная их стоимость была в разы выше. Например, 5% акций «Лукойла» были проданы за 35 млн долларов, но реальная рыночная цена их оценивалась в 700 млн долларов. Через год их стоимость превысила 15 млрд. долларов. (Бодрова, Гусарова, Калинов, 2015: 473). На Парламентских слушаниях в 1994 г. первый этап приватизации (1991-1993) был признан как преступная акция. По данным Генеральной прокуратуры, было выявлено свыше 1000 преступлений (там же: 521-522). Все это навевает ассоциацию с максимой М. Горького, посетившего Америку и оставившего книгу очерков «Город желтого дьявола». Она звучит современно применительно к «лихим 90-м: «Банкир родит бандита». Это утверждение подтверждается опубликованной стенограммой Королевского суда Лондона драматического судебного процесса российских олигархов Березовского и Абрамовича в лицах и допросах. Документальная книга «Счастливы неимущие» подготовлена известным адвокатом Михаилом Барщевским. Первое издание вышло в 2012 г., второе — в 2017 г. (Барщевский, 2017).

Это произведение отразило морально-деловой климат России конца 1990 — начала 2000-х гг., показало, как шло разграбление национального богатства страны представителями либерального клана, в частности, так называемый «семибанкирщины». В ход шли коррупция, лоббирование членов Семьи Ельцина-Дьяченко, Юмашева, Березовского и др., незаконная приватизация, залоговые аукционы.

К этому источнику можно присовокупить книгу очерков известного экономиста М. Г. Делягина «Светочи тьмы. Физиология либерального клана. От Гайдара и Березовского до Собчак и Навального» (Делягин, 2016). В этом труде показано непосредственная роль в осуществлении радикально-либеральных реформ Т. Гайдара, А. Волошина, А. Чубайса и др. Последний неоднократно участвовал в работе закрытого сообщества «хозяев мира» — Бильдербергского клуба. Известный знаток жизни международных банкиров профессор МГИМО Валентин Катасонов прямо назвал Чубайса «смотрящим» от мирового роставщичества, «агентом влияния». Он побывал в руководстве американского банка «Джи Пи Морган Чейз» (в 2013 г. его сменил Г. Греф) (Катасонов, 2017: 8).

Нельзя отбросить международный фактор в умонастроении и поведении российской предпринимательской и управленческой элиты. Определенная, если не значительная ее часть, хранит свои капиталы на Западе. Учит свою поросль в зарубежных университетах. В принципе это не плохо, плохо то, что, выучившись, она не стремится возвращаться на родину. МосГУ проводило российское

исследование среди современной молодежи. 30% ее хотели бы уехать учиться и работать на Запад. Это намерение. Это не значит, что все 30% уедут. Но это намерение симптоматично и многозначительно.

Несколько лет назад на заседании Валдайского клуба ныне покойный Збигнев Бжезинский, квалифицированный международник, но в то же время отменный русофоб обратился к российской элите, сидящей в зале, смысл которого был в следующем: «Какая вы национальная элита, вы — наша элита». Он имел в виду, что 500 млрд. долларов лежит в зарубежных банках. Элита, деньги которой на Западе, испуганно зашевелилась, когда услышала о намерении американских правящих кругов ввести санкции против олигархов из окружения В. В. Путина и их детей, обучающихся в США. Она стала посылать своих эмиссаров, адвокатов, «ходовиков» в столицы западного мира. Что и говорить, миллиарды, если не триллионы долларов, утекли за пределы России в последние 25 лет. Это, прежде всего, офшорные зоны, которых, по разным подсчетам, от 30 до 60. В них хранится (по оценкам аналитиков) от 1 до 3 триллионов долларов. Свет на эту проблему проливают материалы, опубликованные в зарубежной печати о Панамском архиве и архиве компании Appleby с Бермудских островов, в которых освещается деятельность российских олигархов в указанных офшорах.

Несколько лет назад Генеральная прокуратура и другие силовые структуры России проявили активность, установили каналы утечки капитала из России. Но как это бывает, пошумели и ... забыли! Почему? На мой взгляд, отмывали, уводили от налогообложения капиталы не только нувориши, частные лица, но некоторые государственные структуры. Больше того, как сообщалось в печати, российское государство озаботилось тем, что Кипр — офшорная зона — переживает финансовый кризис. Поэтому оно готово выделить 2,5 млрд. долларов кредита на поддержку благосостояния этого маленького государства. Сложилась парадоксальная ситуация: российское государство, с одной стороны, официально борется с разбазариванием народных средств, коррупцией, с другой стороны, не очень озабочено как меры борьбы по утечке капиталов из страны выполняются. Растратчики, преступники с наворованными капиталами бегут за рубеж. Например, зам. губернатора Московской области Кузнецов несколько лет назад безнаказанно уехал в США, прихватив более 2 млрд. долларов. К сожалению, беглеца американские власти не выдают. Не может не беспокоить российских граждан, что по линии импорта «мимо кассы» прошло более 300 млрд. долларов, по линии экспорта более 500 млрд. (Симчера, 2017: 3).

Уполномоченный при Президенте РФ по защите прав предпринимателей (омбудсмен) Борис Титов думает обратиться к Президенту с просьбой разрешить сбежавшим в Лондон предпринимателям вернуться. Он готовит для Путина список российских бизнесменов, которые вполне могли бы это сделать. Он говорит: «Они нормальные ребята, но находятся часто в розыске через Интерпол, потому что на них возбуждено уголовное дело в России. Наверное, часть из предпринимателей действительно нарушили закон, и надо будет найти решение как погасить тот ущерб, который они нанесли стране».

Представители российской элиты, имеющие счета за рубежом, предлагают выпустить облигации государственного валютного займа, которые обеспе-

чили бы им больший доход и анонимность, чем банковские депозиты (Башкатова, 2017: 8).

Объявленная с середины 80-х годов перестройка породила всплеск громких уголовных дел, сознание советских людей под влиянием вседозволенности в печати, кино, известной открытости границ сделали своё дело. Корыстные интересы стали брать вверх над личными и общественными. Организованная преступность стала занимать всё большие плацдармы в обществе. По крылатому выражению известного криминолога А. Гурова, генерал-лейтенанта, «Лев прыгнул». Он имел в виду распространение ОПГ в стране в период позднего социализма. Первая ОПГ возникла в 1988 г. Это банда из 8 человек, руководил которой работник Волховского РОВД Ленинградской области.

В советской историографии проблема борьбы с преступностью рассматривалась через призму положения о том, что преступность — это «пережитки капитализма», как частное отклонение от советского образа жизни. Любой успех в борьбе с преступными деяниями приписывался «руководящей роли КПСС» в центре и на местах. По мере усложнения криминальной ситуации в годы позднего социализма авторы стали изучать организованную преступность. Оказалось, что организованная преступность пустила уже глубокие корни. (В 1991 г. было выявлено 952 ОПГ). Расцвела махровым цветом коррупция в органах власти и правопорядка. Появление кооперативов и индивидуальных предпринимателей, «цеховиков» создали благоприятные условия для дальнейшей криминализации экономики страны. Для определённой части общества стал актуальным лозунг: «Куй железо, пока Горбачёв!» (Калашников, 2008: 11).

Среди преступников выделяются взрывники, киллеры (заказные убийцы). В последнее время приглашаются киллеры из других городов. В штате ОПГ — «чистильщики» (киллеры — ликвидаторы своих провинившихся боевиков, предателей, боевиков — наркоманов).

Для большинства ОПГ присущи общие черты: строгая дисциплина, кооперация, принцип землячества, широкое использование насилия и угроз. Рекрутируются ОПГ из числа уголовников, спортсменов, бывших солдат и офицеров, воевавших в Афганистане и на Кавказе (участников чеченских войн). (Карышев, 2013, Электр. ресурс).

Формирование ОПГ происходило на определённых организационных началах. Возглавляет преступную группу, как правило, «вор в законе». Он осуществляет организационную и координирующую роль. В конкретных преступлениях не участвует. Главарь обладает сильным, волевым характером, имеет связи в органах власти, правоохранительных органах, бизнесе.

Ещё в конце 70-х годов на всесоюзной воровской сходке криминальные авторитеты решили нарушить прежние воровские традиции и обложить данью подпольных миллионеров, так называемых «цеховиков», как их называли, «теневики». Были установлены ежемесячные таксы (поборы) с богатых людей, «правильных бродяг», взамен криминальные авторитеты обещали им личную неприкосновенность. Подавляющее число теневых дельцов пошли на сотрудничество с нарождающейся мафией. Однако не все стали выплачивать дань уголовным авторитетам. Так, торговая мафия Ростова, возглавляемая начальни-

ком областного управления торговли Константином Будницким, решила не платить дань бандитам. Почему? Потому что надеялась, что подкупленные (коррупцированные) работники в милиции, ОБХСС и уголовного розыска защитят торговую мафию от нарождающегося рэкета. Но не тут-то было. Криминальные авторитеты поручили руководителю банды Зафасу Барцису разобраться с несогласными. С этой целью он и его подельники под видом санитаров «Скорой помощи» нападали на дома цеховиков и спекулянтов. Сначала они их пытали, стремясь выпытать у жертв тайники с деньгами, а затем убивали в назидание другим. Бесчинства «банды санитаров» в конечном счёте, озаботило Москву. В Ростов отправилась бригада сотрудников из центрального аппарата МВД с особыми полномочиями, с правом не обращать внимание на коррупцированные власти на местах. В результате Барцис и его банда были арестованы. Через них сыщики вышли на торговую мафию. Суд воздал должное тем и другим преступникам. (Максимова, 2016: 12).

Начало перестройки Горбачёва было ознаменовано появлением новых форм собственности, кооперативов (Закон СССР «О кооперации» (1987 г.)) Появились владельцы частных предприятий — богатые люди. Возник новый вид преступлений — «рэкет». Благодаря стараниям журналистов это иностранное слово пришло на смену отечественному «вымогательство». Появилось официальное торжище, где кооператоры продавали свою продукцию — Рижский рынок. Он работал по выходным. Этот рынок по праву стали считать родиной рэкета. Кооператоры стали облагаться данью — денежными поборами со стороны организованных преступных групп. В 1988 г. было выявлено 600 случаев рэкета, однако в милицию поступило только 199 заявлений от кооператоров, предпринимателей — цеховиков из «теневого бизнеса».

Резонансным делом начала XXI в. явилось дело банды, которой руководил кандидат социологических наук Сергей Цапок. Банда, сросшаяся с местным руководством и правоохранительными органами, в течение 10 лет фактически правила Куцевским и Ленинградским районами Краснодарского края. Бандиты оказались на скамье подсудимых за серию жестоких убийств осенью 2012 г. 12 человек, в том числе, четырёх детей в возрасте от 9 до 12 лет. Примечательно, что ход делу был дан только после того, как вмешались центральные власти. Участники Куцевской организованной преступной группы получили длительные (в том числе и пожизненные) сроки заключения. Ряд из них — С. Цапок, А. Черных, В. Иванов, С. Карпенко, согласно официальной версии, повесились либо скончались от «острой сердечной недостаточности» (Костюченко, 2016: 23).

Таким образом, радикально-либеральные реформы породили ряд негативных проблем и тенденций, которые оказывают свое отрицательное воздействие на текущую экономическую и социально-политическую жизнь страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Барцевский, М. (2017) Счастливы неимущие. Судебный процесс Березовский — Абрамович. М.: Изд-во Аргументы Недели.

Башкатова, А. (2017) Блудных бизнесменов пытаются вернуть на родину // Независимая газета. 11 декабря. С. 8.

Бодрова, Е. В., Гусарова, М. Н., Калинов, В. В. (2015) Эволюция государственной промышленной политики в СССР и Российской Федерации. Монография / под общей ред. Е. В. Бодровой. М.: Изд-во РЕГЕНС. 940 с.

Делягин, М. Г. (2016) Светочи тьмы. Физиология либерального клана. От Гайдара и Березовского до Собчак и Навального. М. Изд-во: Книжный мир.

Калашников, В. В. (2008) Исторический опыт борьбы с преступностью в РСФСР (1985-1991 гг.) : автореферат дисс. ... к. и. н. М. 17 с.

Карышев, В. (2013) Русская мафия 1988-2012. Криминальная история России. URL: <https://mybook.ru/author/valerij-karyshev/russkaya-mafiya-19882007/> (дата обращения: 18.03.2017).

Костюченко, Е. (2016) Дело не людоедское // Новая газета. № 38. С. 23.

Катасонов, В. (2017) Вертикаль мировой закулисы // Аргументы Недели. № 35. С. 8-9.

Максимова, А. (2016) Ростов — папа: войны уголовной и торговой мафий // Криминал. №33. С. 12-13.

Симчера, В. (2017) И еще три вопроса президенту // Завтра. № 50. С. 3.

Королев Анатолий Акимович — доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор кафедры истории и регионоведения Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: anatoliy-korolev@rambler.ru

Российские и советские лидеры в западном общественном мнении и пропаганде

Н. Н. Платошкин

Московский гуманитарный университет

В статье анализируются отношение к лидерам России и СССР в западном общественном мнении и пропаганде, в том числе и в СМИ. Рассматривается динамика развития освещения на Западе выдающихся личностей русской и советской истории. Делается вывод о том, что вне зависимости от конкретного исторического периода истории России все российские и советские лидеры рассматриваются на Западе исключительно в негативном ключе.

Ключевые слова: Россия; СССР; лидеры; общественное мнение; пропаганда

Нынешняя информационная, или как ее еще стало модным называть гибридная, война Запада против России возникла отнюдь не на пустом месте и никак не связана с конкретными событиями недавнего времени типа воссоединения Крыма с Россией. Все эти события были лишь очередным предлогом в пропагандистской атаке на Россию, которая ведется многие столетия, хотя и с переменной интенсивностью.

Одними из главных мишеней атаки против России являются лидеры нашей страны на всем протяжении ее многовековой истории. Причем образ вождей нашего народа дается и вчера, и сегодня исключительно в негативном ключе, в черных красках. И делается это отнюдь не случайно.

Западный обыватель никогда не был чрезмерно отягощен (мягко говоря) историческими познаниями вообще и знаниями, об истории России в частности. Рыночная экономика и ее основа — голый, скучноватый прагматизм — и не предполагают глубоких исторических размышлений. Главное — жить сегодняшним днем и быть «успешным», то есть зарабатывать много денег.

И в этом отношении подчеркнуто «непрагматическая», духовная Россия всегда представляла перед Западом как чужая, как минимум непонятная, а как максимум враждебная страна. И чтобы нивелировать притягательность «доброй», «радушной» России на собственное население надо было очернить ее. И легче всего это можно сделать, воздействуя на не слишком образованное население с помощью зримого и зрительного образа российских лидеров.

Заметим, что вопиющую бездуховность, замешанную на алчности и стяжательстве, тонко чувствовали все российские интеллектуалы, попадавшие на Запад в разные времена. Вот что писал, например, о Западной Европе начала 20-х годов XX века Сергей Есенин: «Здесь такая тоска, такая бездарнейшая «северянинщина» жизни... Сплошное кладбище. Все эти люди, которые снуют быстрее ящериц, не люди — а могильные черви, дома их гробы, а материк — склеп. Кто здесь жил, тот давно умер, и помним его только мы. Ибо черви помнить не могут» (Прокушев, 1986: 255-256).

Наибольшее «внимание» клеветники и бойцы пропагандистской войны на Западе уделяют естественно наиболее выдающимся деятелям истории России, что мы и попытаемся доказать на конкретных примерах.

Начнем с Александра Невского, остановившего в XIII в. западную экспансию на Русь. Во многих трудах западных историков почетное прозвище нашего князя — Невский — берется в кавычки. Тем самым дается понять, что и победа Александра Ярославича над шведами является сомнительной. Не было, разумеется, с точки зрения немецкой исторической науки и никакого «Ледового побоища» — всего лишь «битва на Чудском озере» (Schlacht auf dem Peipussee). «Разоблачается» и «ложь» российских историков. Мол, на стороне Ливонского ордена в битве участвовали не 10 тысяч человек, а не более 500 рыцарей. Поэтому русские (якобы 3-4 тысячи бойцов) просто задавили бедных немцев своей численностью. Вспомним, что точно также объясняется по сей день и разгром вермахта Красной Армией в годы Великой Отечественной войны. Не случайно знаменитый советский фильм «Александр Невский» (1938 год) объявляется типичным продуктом «сталинистской пропаганды». Характерно само название главного труда немецких историков о «Ледовом побоище» — «Мифы о битвах. Событие-Рассказ-Воспоминание» (Schlachtenmythen. Ereignis-Erzählung-Erinnerung) (Dahlmann, 2003).

Еще одной излюбленной мишенью западной пропаганды является Иван Грозный, который, как и Александр Невский, смог остановить западную экспансию против Руси. Начнем с того, что и на английский, и на немецкий языки про-

звизце царя переводится абсолютно неверно, причем неверно явно с политическим подтекстом. Если русское слово «грозный» большей частью имеет позитивное, торжественное значение — «грозная година испытаний», «грозное оружие» и т. д. — то на Западе Иван IV звучит как «Ужасный» (the Terrible, der Schreckliche). По сути же один из самых образованных людей своего времени (чего стоит знаменитая библиотека Ивана Грозного) представляется исключительно недалеким и кровожадным деспотом-самодуром (McConnell, Frank, 1979). Как и Александра Невского Ивана Грозного постоянно сравнивают со Сталиным — мол, и тот и другой проводили массовые репрессии против своего народа. Хотя по сравнению с той же Варфоломеевской ночью во Франции террор Грозного против бояр-изменников и продавшей Запад новгородской знати выглядит просто детской шалостью.

На самом деле Грозного ненавидят на Западе просто потому, что он, приняв царский титул и фактически создав единое русское государство, заявил о равенстве Руси в «европейском концерте держав», презрев мнение о России как о «татарской стране диких людей».

Петр Первый, «прорубивший окно в Европу», всегда рассматривал себя как последователя Ивана Грозного, которого очень уважал. Именно поэтому на Западе досталось и этому царю-западнику(!) А также потому, что, сокрушив доселе непобедимую Швецию и приняв императорский титул, Петр, вывел Россию уже в первые ряды мировых держав того времени. В отношении Петра на Западе прибегли к откровенному историческому подлогу, сочинив фальшивку — «завещание Петра Великого», документ, якобы наметивший «империалистическую экспансию» России на века вперед.

Итоговый документ, известный под названием «Завещания», стал плодом коллективного творчества многих западных дипломатов и политиков на протяжении нескольких десятилетий. Некоторые пассажи будущего «завещания», гласившие о далеко идущих внешнеполитических планах России, появляются уже в 1706 г. у посланников князя Ференца II Ракоци Яноша Папая и Ференца Хорвата. (Петру оставалось жить еще 19 лет!) Потом данная фальшивка в пропагандистских целях была подхвачена сперва Филиппом Орликом (узнавшим о ней в 1710 г. от другого трансильванского дипломата Мате Талабы), а затем его сыном Григором; через них как напрямую (Григор Орлик был дипломатом и военным на французской службе), так и через польскую эмиграцию (копии бумаг Орлика-старшего после его смерти попали в знаменитое собрание князей Чарторыйских) концепция стала известной в Париже. Итоговую версию документа историк Орест Субтельный приписывает польскому генералу-эмигранту Михалу Сокольниковскому (чей меморандум 1797 года французскому правительству довольно схож с «завещанием»).

Фальшивка-«завещание» использовалось западной пропагандой против России как в эпоху Крымской войны, так и во время ввода советских войск в Афганистан в 1979 году (Clifford, 1980).

«Досталось» от западной пропаганды и Екатерине Второй, хотя эта императрица даже по национальности не имела с Россией вроде бы ничего общего. Однако став царицей, бывшая немецкая принцесса София Аугуста Фредерика Ан-

гальт-Цербсткая сделала Россию уже сильнейшей европейской державой, присоединив Малороссию и воссоединив, наконец, все белорусские и украинские земли с Россией. Такого конечно на Западе Екатерине простить не смогли. Екатерину критикуют и критиковали на Западе с двух позиций: мол, она и «кровавая» и «сексуально распущенная». Заметим, что дикую ложь относительно «сексуальной необузданности» царицы стали, как и в случае с Петром Первым, первыми распространять польские националисты-русофобы (Валишевский, 1934).

На самом деле Екатерина, как известно, переписывалась с Вольтером, а фаворитов у нее было гораздо меньше, чем, например, фавориток у французских королей той же эпохи.

Из советских лидеров на Западе больше всего ненавидят, естественно. Ленина и Сталина. Причем именно потому, что при них наша страна достигла пика своего внешнеполитического и экономического могущества. Не случайно и Ленина, и Сталина на Западе именуют «красными царями», подчеркивая, тем самым, преемственность внешней политики советской и императорской России. Не случайно, что именно памятники Ленину стали главной мишенью нынешнего нацистского режима на Украине. А вместе с Лениным «пострадал», например, и Петр Первый, имя которого подло и трусливо убрали из названия города Днепропетровска. Уверен, что ненадолго.

Сталина охотно идентифицируют с Иваном Грозным — мол, и тот и другой «баловались» массовыми репрессиями. Цифрами и фактами на Западе, как водится, себя особо никто и не утруждает. «Первоисточником» в этом отношении по-прежнему служит антисоветский квазипублицистический пасквиль «Архипелаг ГУЛАГ» Солженицына.

Однако, чем гуще замешана клевета в отношении российских и советских лидеров — истинных патриотов своей великой страны, тем более ярко выраженными становятся симпатии к ним как в России, так и в мире. Не случайно, что все упомянутые в данной статье лидеры России входят в первую десятку героев России по версии конкурса «Имя России». По данным на апрель 2017 г., несмотря на разнузданную и лживую антисоветскую пропаганду, в том числе и в нашей стране, деятельность Ленина позитивно оценивают 56% россиян (данные оппозиционного Левада-Центра). По данным на июнь 2017 г., по опросам того же Левада-Центра Сталин уверенно лидирует (38%) при ответе на вопрос «Назовите, пожалуйста, десять самых выдающихся людей всех времени народов». На третьем месте Ленин (32%), затем идут Петр Первый (29%), а девятое место занимает Екатерина Вторая (11%). Таким образом, попытка Запада разрушить наш исторический генетический код провалилась. Так было и так будет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Валишевский К. (1934). Роман императрицы. Берлин. 349 с.
Прокушев Ю. Л. (1986) Сергей Есенин. Образ. Стихи. Эпоха. М.: Современник. 432 с.
Clifford G. J. (1980) President Truman and Peter the Great's Will. Diplomatic History 4 (4). P. 371-386.

Dahlmann D. (2003) Der russische Sieg über die „teutonischen Ritter“ auf dem Peipussee 1242 // Gerd Krumeich, Susanne Brandt (Hrsg.): Schlachtenmythen. Ereignis–Erzählung–Erinnerung. Böhlau, Köln / Wien, S. 63–75.

Madariaga I. de (1981) Russia in the age of Catherine the Great, London. 681 p.

McConnell, F. D. (1979) Storytelling and Mythmaking: Images from Film and Literature. Oxford University Press. p. 78

Платошкин Николай Николаевич — доктор исторических наук, заведующий кафедрой международных отношений и дипломатии Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: platoshkin@mail.ru

Царскосельский лицей — колыбель российских дипломатов

Ю. А. Разживин

Московский гуманитарный университет

В августе 1810 г. император России Александр 1 утвердил Постановление и Устав для Царскосельского лицея, задача которого состояла в подготовке государственных чиновников для различных ведомств, в том числе для министерства иностранных дел Российской империи. В XIX в. шесть выпускников лицея стали министрами иностранных дел. В статье рассматривается система подготовки в лицее будущих российских дипломатов в лицее.

Ключевые слова: лицей; колыбель; думный дьяк; система подготовки; Устав

Во все времена, начиная с Древней Греции и Древнего Рима, к личным качествам дипломата предъявлялись самые высокие требования. Например, в Сенате Древнего Рима была установлена строгая процедура утверждения состава посольской миссии, а послы избирались из числа нотаблей — наиболее уважаемых людей. (Мелихов, 2009: 15). Конечно, личность дипломата формировалась в той или иной исторической эпохе, но где и каким образом приобретались требуемые качества и профессиональные навыки? Знакомство с биографиями известных российских дипломатов XVI–XVII вв. (Висковатого И. М., Ордина-Нащокина А. Л., Матвеева А. С., Грамотина И. Т. и др.) свидетельствует о том, что они получили т.н. «домашнее образование» и воспитание, в рамках которого изучили несколько иностранных языков, включая латинский, а дальнейшие их успехи объяснялись природным талантом, разумом и огромным желанием быть полезными своему Отечеству.

В 1549 г. Иван IV создал Посольский приказ — специальное учреждение для поддержания отношений с иностранными государствами. (Кузнецов, Райков, Самойленко, 2017: 67). И первым руководителем Посольского приказа царь назначил подъячего Висковатого Ивана Михайловича, одного «из наиболее образованных и талантливых людей того времени» (Самойленко, 2010: 28). Однако создание отдельного дипломатического ведомства, с его последующи-

ми реформами, не могло обеспечить в должной мере выполнение задач внешней политики без квалифицированных сотрудников. Учебных заведений университетского уровня до Петра I не было, и домашнее обучение, пансион и гимназия по-прежнему были основными формами получения «начального и среднего» уровня образования и воспитания.

Тем не менее, уже во времена Петра I в России начала формироваться национальная система высшего образования: в рамках его широкомасштабных реформ в Москве и в Петербурге были открыты первые учебные заведения. В 1755 г. императрица Елизавета Петровна учредила Московский государственный университет, а несколько позже были открыты еще несколько высших учебных заведений.

В этой связи особое значение для внешнеполитического ведомства (с 1802 г. — Министерство иностранных дел) имело решение императора Александра I об открытии Царскосельского лицея: 12 августа 1810 г. он утвердил «Постановление о Лицее» и его Устав (Кодан, 2003: 1).

В знаменитый лицей было зачислено 30 из 38 подавших заявления мальчиков 10-12 лет, выходцев из дворянских семей. Все они прошли предварительные испытания в начальных знаниях по русскому, французскому и немецкому языкам, арифметике, физике, географии и истории (Змеев, 2016: 1).

Шестилетний период обучения состоял из двух курсов, по три года обучения на каждом: сначала изучалась программа старших классов гимназии, а затем — университетские дисциплины. Учебная программа для первого набора 1811 года включала следующие категории дисциплин: -нравственные (закон божий, этика, логика, правоведение, политическая экономия); словесные (русская, латинская, французская, немецкая словесность и языки, риторика); исторические (русская и всеобщая история, физическая география); физические и математические (математика, начала физики и космографии, математическая география, статистика); изящные искусства (рисование, танцы, чистописание); гимнастические упражнения (фехтование, верховая езда).

Первый период обучения в лицее (3 года) назывался начальным и включал следующие предметы: грамматическое изучение языков (русского, латинского, французского и немецкого); закон божий, философия и основы логики; арифметика, геометрия, тригонометрия, алгебра и физика; история русская, история иностранная, география и хронология; первоначальные основания изящных писем (избранные места из лучших писателей и правила риторики); рисование, чистописание, танцы, фехтование, верховая езда, плавание.

Учебная программа второго периода (окончательного, следующих три года обучения) включала такие дисциплины: закон божий, этика, логика, правоведение, политическая экономия; русская, латинская, французская, немецкая словесность и языки, риторика; русская и всеобщая история, физическая география; математика, начала физики и космографии, математическая география, статистика; рисование, танцы, чистописание); гимнастические упражнения (фехтование, плавание).

Побывать дома лицеистам было разрешено только на рождественских каникулах в 1817 г. Эта система позволила лишить родителей возможности бало-

вать детей, исключить влияние на становление лицеистов из вне. Они жили и учились в Лицее. Здесь они становились личностями. Здесь складывалось их мировоззрение (Змеев, 2016).

Царскосельский императорский лицей был укомплектован лучшими педагогами своего времени: все имели высшее образование, заграничную стажировку, научные степени, любили свое дело и подрастающее поколение. Педагоги были свободны в выборе методов преподнесения знаний, ими должен был неукоснительно соблюдаться один принцип — никакого праздного времяпрепровождения у лицеистов не должно быть (Политикова, 2016).

Деятельность этого учебного заведения сыграло уникальную роль для страны: в течение чуть более века в его стенах целенаправленно готовилась будущая элита России — высокопоставленные чиновники для министерства иностранных дел и других ведомств государственной службы, а также офицеры для армии. Эта почетная миссия лицея была успешно выполнена: за период его деятельности было выпущено 2500 лицеистов, абсолютное большинство из которых было определено на государственную службу в различные ведомства России. Среди выпускников Царскосельского лицея (с 1843 г. — Александровского лицея) были четыре министра финансов, пять министров народного образования, два министра юстиции, а также многие выдающиеся ученые, генералы и адмиралы (Альма-матер премьеров ... , Электр. ресурс).

Но особого внимания заслуживает еще два важнейших результата работы лицея: шесть его выпускников (с 1817 г. по 1883 г.) стали министрами иностранных дел России. Среди первых выпускников лицея был и гений русской литературы А. С. Пушкин: он тоже получил назначение на государственную службу в центральное дипломатическое ведомство, где работал переводчиком около семи лет. (Список выпускников ... , Электр. ресурс).

По-разному сложилась судьба выпускников знаменитого лицея, связавших свою судьбу со служением России во внешнеполитическом ведомстве. Но несмотря на это, даже краткое знакомство с некоторыми страницами из их биографий, с их восхождением по служебной лестнице от «первой ступеньки» до ее самой верхней — поста министра иностранных дел — представляет безусловный интерес и имеет большое значение.

Светлейший князь Горчаков Александр Михайлович, 1798 г. рождения, был лицеистом первого приема (1811 г.), и все шесть лет учителя и товарищи его считали одним из самых способных и перспективных юношей на курсе, что было подтверждено вручением ему золотой медали при завершении учебы. Все годы пребывания в лицее Горчаков входил в число лучших друзей Пушкина А. С. (Братерский, 2017: Электр. ресурс).

В 1856 г., после почти 40 летней успешной службы на различных дипломатических должностях, Горчаков А. М. был назначен императором Александром II министром иностранных дел. Новый глава МИД активно включился в работу по переустройству внешней политики России и усилению роли дипломатического ведомства. Циркулярная депеша Горчакова российским послам в конце августа 1856 г. стала широко известным девизом его настроения: «Россию упрекают в том, что она изолируется и молчит перед лицом таких фактов, кото-

рые не гармонируют ни с правом, ни со справедливостью. Говорят, что Россия сердится. Россия не сердится, Россия сосредотачивается... Послам предписывалось довести содержание данной депеши до сведения иностранных правительств. Данное распоряжение министра вызвала бурную реакцию в Европе: иностранная пресса писала, что Россия готовится к новой войне» (Лопатников, 1998: 79-80).

Горчаков уже в первые годы своего пребывания на посту руководителя внешнеполитического ведомства осуществил целый ряд важных реформ, повысивших эффективность работы МИД (Долгов, 2014: Электр. ресурс).

Заслуги Горчакова А. М. перед Россией исключительно велики, среди которых две можно выделить в числе важнейших:

- он убедил первых лиц Англии, Пруссии и Турции — подписантов унизительного для России Парижского мирного договора (1856 г.), о пересмотре ряда его статей, ограничивавших суверенитет страны на Черное море;

- он также сумел уберечь Россию от втягивания в крупные европейские конфликты, и первые 20 лет правления Александра II прошли без войны. (Кузнецов, Райков, Самойленко, 2017: 262).

Гирс Николай Карлович, 1820 г. рождения, окончив Царскосельский лицей в 1828 г., начал дипломатическую службу в министерстве иностранных языков в качестве драгомана (переводчика) в департаменте Азии. В течение 47 лет занимал дипломатические и консульские посты в Молдавии, Турции, Иране, Египте. 28 марта 1882 г. Александр III назначил его министром иностранных дел вместо находившегося на длительном лечении Горчакова А.М. «На должности министра иностранных дел Николай Гирс выглядел несколько обособленно среди прочих правительственных чиновников Александра III. Он занимал умеренную, спокойную и либерально-западническую позицию, что постоянно вызывало недовольство как «слева», так и «справа». Однако именно взвешенность и осторожный подход, стремление прежде всего обеспечить России мир с помощью всех средств, доступных **дипломатии**, ценились Александром III в деятельности Гирса, но они же вызывали нападки на министра, доходившие до настоящей травли «инородца», особенно в московской консервативной прессе» (Гирс, Историческая справка: Электр. ресурс). Гирс Н. К. пост министра иностранных дел занимал в течение 13 лет — до 1895 г.

Князь Лобанов — Ростовский Алексей Борисович. 1824 г. рождения, в 1844 г. окончил Императорский Александровский лицей с золотой медалью и в том же году был принят на службу в Министерство иностранных дел. Занимал различные дипломатические должности в ряде российских посольств (в Берлине, Стамбуле, Лондоне, Вене). В начале 1895 г. император Николай II назначил князя Лобанова — Ростовского А. Б. руководителем Министерства иностранных дел. Однако 30 августа 1896 г. Лобанов-Ростовский скончался от сердечного приступа (Антонова, Просвинова, 2010: 298-304).

Граф Ламздорф (Ламсдорф) Влади́мир Никола́евич, 1844 г. рождения, выпускник Императорского Александровского лицея и Пажеского корпуса (1861 год), был принят на службу в Министерство иностранных дел в 1866 г. В течение 35 лет, до назначения руководителем МИД, Ламздорф занимал различ-

ные должности в центральном аппарате, за границей никогда не служил. В 1897 г. был назначен товарищем министра, а в 1900 году, по рекомендации Витте С. Ю., — руководителем МИД. Был отправлен в отставку в 1906 г. (Антонова, Просвинова, 2010: 316-320).

Извольский Александр Петрович, 1856 г. рождения, с золотой медалью окончил Императорский Александровский лицей в 1875 г. Его имя было занесено на мраморную доску почета, а экзаменаторы отмечали талант выпускника в юриспруденции и в иностранных языках. В том же году был зачислен в Министерство иностранных дел и направлен в канцелярию. За почти 30-летнюю службу, до назначения руководителем Министерства иностранных дел (1906 г.), приобрел огромный практический опыт на различных дипломатических должностях в Турции, Румынии, США, Италии, Сербии, Ватикане, Дании, Японии.

Среди коллег он выделялся своими способностями и широтой политических взглядов. В октябре 1907 г. в докладе Николаю II министр выражал уверенность, что Россия отныне получила «полную свободу действий» и «вернула себе место, подобающее ей в ряду великих европейских держав». В 1910 году Извольский был отправлен в июле 1911 г., он писал Столыпину: *«Я могу по совести сказать, что я поставил Россию в более выгодные условия по сравнению с теми, в которых она была до меня, дал ей все те точки опоры, которые возможно было найти, и оградил ее от всяких случайностей на Дальнем и Среднем Востоке»*. (Извольский А.С. Историческая справка 2014: Электр. ресурс).

Сазонов Сергей Дмитриевич, 1860 г. рождения, окончил в 1883 г. Императорский Александровский лицей и в том же году начал службу в Министерстве иностранных дел. Он был последним выпускником лицея, возглавившим МИД. Недостаток опыта зарубежной работы министр восполнял искренним патриотизмом, высокими нравственными качествами. Сазонов учредил в ведомстве Суд чести для борьбы с нарушителями нравственных устоев (Кузнецов, Райков, Самойленко, 2017: 262).

В начале июля 1916 г. Сазонов С. Д. был отправлен в отставку. Через год после отставки, в июле 1911 г. он писал Столыпину: *«Я могу по совести сказать, что я поставил Россию в более выгодные условия по сравнению с теми, в которых она была до меня, дал ей все те точки опоры, которые возможно было найти, и оградил ее от всяких случайностей на Дальнем и Среднем Востоке»* (Сазонов, 2014: Электр. ресурс).

Рассмотренный один из важнейших секторов российской системы образования и воспитания в XIX в. — подготовку кадров для Министерства иностранных дел, а также приведенные некоторые страницы из биографий наиболее известных выпускников Царскосельского (Императорского Александровского) лицея — свидетельствуют о весьма дальновидной политике тех, кто учредил это знаменитое учебное заведение, контролировал его и поддерживал.

И эта политика принесла весьма высокие результаты и огромную пользу, особенно для Министерства иностранных дел: за 100 лет деятельности лицея из 2500 его выпускников сотни из них успешно защищали национальные интересы России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Альма-матер премьеров, министров, генералов, ученых и литераторов [Электронный ресурс] // Парламентская газета. URL: <https://www.pnp.ru/social/alma-mater-premerov-ministrov-generalov-uchenykh-i-literatorov.html>

Антонова Л. В., Просвирина Т. А. (2010) История дипломатии России. Книга. М. Изд. ООО Дом Славянской книги.

Братерский А. (2017) Титулярный советник Пушкин [Электронный ресурс] // Газета.Ru. 10 февраля. URL: https://www.gazeta.ru/politics/2017/02/10_a_10518353.shtml

Долгов К. (2014) «Горчаков Александр Михайлович» [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: http://www.mid.ru/about/professional_holiday/history//asset_publisher/8DMVoaXSrMPo/content/id/746630

Змеев В. А. (2016) Императорский Царскосельский лицей [Электронный ресурс] // StudFiles. URL: <https://studfiles.net/preview/5183121/page:6/> (дата обращения 10.12.2017).

Кодан С. В. (2003) Кузница императорских кадров Царскосельский — Александровский лицей в системе подготовки государственных служащих в России в XIX — начале XX вв. // Информационно-аналитический вестник Уральской академии государственной службы «Чиновник». URL: <http://chinovnik.uara.ru/modern/article.php?id=359>

Кузнецов А. И., Райков Ю. А., Самойленко В. В. (2017) История дипломатии России. Т. 1. М.: Изд. Аспект Пресс.

Лопатников В. (1998) К 200-летию со дня рождения А. М. Горчакова // Международная жизнь. № 10.

Мелихов И. А. (2014) Фактор личности в дипломатической практике. История и современность. М. : Изд. МГИМО — Университет.

Политикова Т. (2016) Царскосельский Императорский лицей: первые воспитанники, знаменитые выпускники, история [Электронный ресурс] // Сайт FB.ru. URL: <http://fb.ru/article/273041/tsarskoselskiy-imperatorskiy-litsey-pervyie-vospitanniki-znamenityie-vyipuskniki-istoriya>

Самойленко В. В. (2011) Дипломатическая служба. М. : Изд. НОРМА.

Список выпускников Царскосельского и Александровского лицея (с 1844 г.) (2017) // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

«Извольский Александр Петрович» Историческая справка. [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: http://www.mid.ru/about/professional_holiday/history//asset_publisher/8DMVoaXSrMPo/content/id/746687

«Сазонов Сергей Дмитриевич» Историческая справка. [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Российской Федерации. 10.11.14. URL: http://www.mid.ru/about/professional_holiday/history//asset_publisher/8DMVoaXSrMPo/content/id/746960

«Гирс Николай Карлович» (2014) [Электронный ресурс] // Министерство иностранных дел Российской Федерации. URL: http://www.mid.ru/about/professional_holiday/history//asset_publisher/8DMVoaXSrMPo/content/id/746567

Разживин Юрий Александрович — кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры международных отношений и дипломатии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-75-33. Эл. адрес: uralreg05@mail.ru

Российский патриотизм: исторические корни и современное состояние

Г. П. Хорина

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются исторические корни российского патриотизма; анализируются этапы становления, развития и современное состояние патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; история России; ценности; идеология; Отечество; Родина; Россия

Патриотизм как духовно-нравственное понятие возникает на Западе в сложное время, связанное с Великой французской революцией, появлением на карте Европы новых государств, войнами, ведущими Наполеоном. Выдающиеся мыслители того времени пытались осмыслить, что такое патриотизм, его предназначение в обществе. Среди них можно назвать Фихте, который, был свидетелем поражения Пруссии в войне с Наполеоном в 1806 г. и подписания позорного Тильзитского мирного договора, по которому она потеряла половину своих земель. Он пытался понять, почему это произошло. Фихте в работах «Диалоги о патриотизме» (1806), «Речи к германскому народу» (1808) одним из первых западных ученых обратился к понятию «патриотизм». В них он призывал немецкий народ к духовному, нравственному обновлению и связывал его с национальным воспитанием. Для него патриотизм это универсальное, национальное начало, тесно связанное с духовностью (духовный патриотизм). Куда он включал язык, культуру, историю Европы. На других позициях стоял Кант, который любовь к отечеству связывал с идеей космополитизма. Была еще одна точка зрения соединение национального сознания с патриотизмом. «Разве нельзя прекрасно объединить национальное самосознание с патриотизмом и привести их к согласию, а в случае их столкновения, не должно ли второе чувство уступить первому? Ибо, что должен разумный человек любить больше — страну, или народ, отечество, или нацию? Отечество мы можем легко найти, если даже мы его потеряли, но нацию и язык — нигде и никогда; родина сама по себе есть мертвая земля, чужеродный предмет...» писал в XIX веке чешский и словацкий поэт Я. Коллар. (Коллар, 1990: 559). Представленные размышления

западных ученых о патриотизме найдут продолжение и в русской научной мысли Нового времени.

В России одним из первых начал размышлять о патриотизме Н. Карамзин. Для него «патриотизм есть любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Он требует рассуждения — и потому не все люди имеют его» (Карамзин, 2010: 232). О патриотизме, как духовно-нравственном понятии, писали Чаадаев, Пушкин, Герцен, Вл. Соловьев, Белинский, Чернышевский, Толстой, Кареев, Лосев и другие. Большое внимание уделяли патриотизму и те, кто оказался не по своей воле в послереволюционные годы за пределами России Н. Бердяев, С. Булгаков, И. Ильин, Б. Зайцев и многие другие.

С какой любовью писал автор романа «Дальний край», повести «Голубая звезда», многочисленных рассказов Б. К. Зайцев о России, находясь в эмиграции «Многое видишь теперь о Родине по-иному. Находясь в стране старой и прочной культуры, ясней чувствуешь, например, что не так молода, не безродна и наша Россия. Когда жили в самой России, среди повседневности, деревянных изб, проселочных дорог, неисторического пейзажа, менее это замечали. Издали избы, бани, заборы не видны (хоть и вошли, разумеется, в изображение России). Но зато чище общий тысячелетний облик Родины. Сильнее ощущаешь связь истории, связь поколений и строительства и внутреннее их духовное, ярко светящееся, отливающее разными оттенками, но в существе своем все то же, лишь вековым путем движущееся: свое, родное» (Зайцев, 1992: 375).

Несмотря на то, что в современном дискурсе патриотизму уделяется немалое внимание, единого мнения по вопросу понятия «патриотизм» не существует. Для одних патриотизм — это любовь к отечеству, для других «прибежище негодяев». Как правильно замечает Б. Ф. Славин, в России, патриотизм может быть «прибежищем умных и честных людей» и «прибежищем негодяев» (Славин, 2017: 142).

Патриотизм в России вписан в код русской культуры. И это не случайно. Весь ход российской истории подтверждает, что наша страна постоянно находилась в состоянии то «холодной», то «горячей войны». В настоящее время против нее ведется санкционная, информационная, гибридная война. Российская история — это история постоянной борьбы за свое существование, за сохранение самобытности, за право действовать самостоятельно, за реализацию своих ценностей, начиная с Древней Руси и по сегодняшний день. «История России — это история патриотизма» (Ливцов, Пожидаев, 2016: 154). Известные письменные источники такие как «Повесть временных лет», «Слово о Законе и Благодати», «Слово о полку Игореве», «Поучения Владимира Мономаха», «Повесть о разорении Рязани Батыем» и многие другие, написанные позже, проникнуты любовью к своей земле. В русской литературе тема патриотизма всегда оставалась одной из самых важных.

Для успешного проведения своих реформ и безопасности России Петр I, сделал патриотизм государственной идеологией, девизом которой стала триада: «Бог, Царь, Отечество!» В непрестом XIX в. в России появится новая триада: «Православие. Самодержавие. Народность», которая будет идеологической

скрепой вплоть до революционных событий 1917 г. В дореволюционной России в основном уделялось внимание военно-патриотическому воспитанию.

Революционные события, гражданская война, строительство нового социалистического общества, требовали от государства наполнения понятия «патриотизм» новым содержанием и новых форм его реализации. Была создана система патриотического воспитания. Молодое поколение воспитывалось на революционных, боевых и трудовых традициях советского народа. Можно привести много примеров трудовых свершений и боевых подвигов. Героизм показало большинство советских людей в годы Великой Отечественной войны на полях сражений в рядах Советской армии, в партизанских отрядах, в подпольных организациях в тылу врага. Даже, находясь в концлагерях мужественно, как генерал Карбышев и другие узники принимали мученическую смерть, но не стали предателями Родины. Не менее значим трудовой героизм в тылу. Целые послевоенные поколения 1950–1990 гг. воспитывались патриотами на героических подвигах пионеров, комсомольцев, трудовых свершениях людей военного поколения. Надо отдать должное комсомолу, который проводил огромную работу по патриотическому воспитанию молодежи. Однако в последние годы своего существования эта работа была ослаблена, заформализована.

Было ли советское общество, начиная с первых лет своего существования идеологически однородно, патриотически настроено? Однозначно ответить на этот вопрос нельзя. Некоторая часть общества находилась в скрытой оппозиции к власти и в годы Великой отечественной войны сотрудничала с нацистами. Среди них можно назвать генерала Власова, Бандеру, Шушкевича, «лесных братьев» в Прибалтике. К сожалению, об их злодеяниях говорили не так много в последние годы существования Советского Союза. На Украине, в Прибалтике начались выступления недобитых фашистских прихвостней и их последователей. Началась их героизация. Сегодня героями на Украине являются Бандера и Шушкевич, им ставят памятники, в их честь проводятся различные мероприятия, их поддерживает молодежь, зомбированная националистическими лозунгами.

После Великой Отечественной войны патриотизм получил новый импульс, связанный с началом космической эры, со строительством БАМа, новых городов, промышленных предприятий, освоением целинных и залежных земель. Советский Союз до определенного времени динамично развивался по всем направлениям, являлся второй, а по некоторым — и первой державой в мире. Но началось снижение темпов роста, начался застой. Но стареющее руководство страны уже не успевало реагировать на процессы, происходящие в мире, особенно в развитии информационных технологий. В основном все развитие СССР было связано с военно-промышленным комплексом в ущерб социальной и бытовой сфере. Такое внимание к ВПК со стороны власти можно понять. У власти находились люди, на долю которых выпали страшные годы Великой Отечественной войны, и они боялись новой войны. Заметим, что говорить о застое в культуре неправомерно. Культура многое делала для укрепления патриотизма. Создавались лучшие литературные произведения, художественные фильмы, театральные спектакли о войне.

Но перестройка еще более усугубила положение в стране, становилось все больше и больше людей недовольных положением дел, но М. С. Горбачев, был уверен, что все идет нормально. Перестройка, говорил он, на очередном пленуме ЦК КПСС идет вширь и вглубь, а на самом деле все шло к развалу, что и подтвердил впоследствии секретарь ЦК А. Н. Яковлев. Много говорилось о патриотизме, патриотическом воспитании, но в союзных республиках начались совсем другие процессы, возобладали национализм, верх стали брать националистические силы.

С развалом СССР стало меняться отношение к патриотизму. Появились люди, для которых Родина-Россия стала разменной монетой. Они начали ориентироваться на Запад, искать в нем поддержку. В Россию пришла ельцинская смута. Патриотизм был не в почете. Патриотическое воспитание стало не модным. Новой власти и «сырьевым» олигархам оно было не нужно, так как мешало им обогащаться.

Ситуация стала меняться с приходом к власти Президента В. В. Путина, который в поисках национальной идеи все чаще стал обращаться к патриотизму, патриотическому воспитанию. Особенно это стало заметно в связи с празднованием 70-летия Великой победы. В своих выступлениях В. Путин, постоянно подчеркивал, что прочным фундаментом будущего общества будет патриотизм, олицетворяющий «уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и ее будущее». (Путин, 2012, Электр. ресурс). Он полагает, что идеалы патриотизма «настолько глубоки и сильны, что никому никогда не удавалось и не удастся перекодировать Россию, переделать под свои форматы» (В. Путин, Электр. ресурс). Закладке такого фундамента способствовали Государственные программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, которые начали разрабатываться с 2001 г. Судя, по отчетам многое сделано по их реализации. Но, несмотря на проводимую работу и сегодня более 50% процентов молодых людей не связывают свое будущее с Россией. Выступление уренгойских школьников в Бундестаге, вступление молодежи в ряды ИГ, участие в террористических актах, актах национализма и т. д. показывают, что в патриотическом воспитании еще много проблем, и они тесно связаны с внутренним положением нашей страны.

Для успешной реализации очередной программы на 2016–2020 гг., в которой большое место отведено повышению гражданской ответственности, консолидации общества для обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития, укреплению чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечению преемственности поколений, воспитанию гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию (Паспорт государственной программы ... , Электр. ресурс) потребуются решение многих внутренних проблем. Укреплению патриотизма в России мешает рост коррупции в высших эшелонах власти, отсутствие социальной справедливости, огромное богатство, добытое не честным трудом у одних, бедность и нищета у других, невозможность для большинства людей получать бесплатную высококвалифицированную медицинскую помощь, безработица,

особенно среди молодежи и т. д. Но самое главное — это отсутствие национальной идеи и внятной цели, какое общество мы строим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Зайцев Б. К. (1992) Слово о Родине // Русская идея. М.: Республика. С. 374-378.

Карамзин Н. М. (2010) О любви к отечеству и народной гордости // Карамзин Н. М. Избранные труды. М.: РОССПЭН. С. 231-237.

Коллар Я. О литературной взаимности // Философия любви. Ч. 2. Антология любви. М. 1990. С. 559.

Ливцов В., Пожидаев А. (2016) Эволюция понятия «патриотизм»: через прошлое к будущему // Свободная мысль. № 6. С. 151-162.

Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] // Консультант. <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=280658&rnd=290511.2437728548&from=192149-74#1> (дата обращения 8.12.2017).

Путин В. (2012) Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте [Электронный ресурс] // Русская народная линия. http://ruskline.ru/news_rl/2012/09/13/vladimir_putin_my_dolzhny_stroit_svoyo_buduwee_na_prochnom_fundamente/

Путин В. (2016) Путин объявил патриотизм национальной идеей [Электронный ресурс] // Лента.Ру. <http://lenta.ru/news/2016/02/03/putin/> (дата обращения 8.12.2017).

Славин Б. Ф. (2017) О деятельной природе патриотизма // Социально-гуманитарные знания. № 1. С. 138-144.

Хорина Галина Петровна — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и регионоведения Московского гуманитарного университета. Тел. +7 (499) 374-70-88. Эл. адрес: galhorina@mail.ru

Трансформация римской регулярной армии в профессиональную как следствие формирования военного империализма в эпоху принципата

Л. И. Колесниченко, Д. Е. Торос
Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются механизмы трансформации римской армии из регулярной, формирующейся на добровольной основе, в профессиональную с далеко идущими последствиями, как для внутренней, так и для внешней политики изучаемого периода.

Ключевые слова: история Древнего Рима; легат; легион; милитаризм; Республика; римское гражданство; романизация

В I в. до н. э. (в 30 г. до н. э.), после долгой и мучительной агонии, пала Римская республика. В классическом труде, изучающем причины кризиса и гибели Римской империи Э. Гиббон отмечал, «Армия имела решающее значение в течение этого периода, и чем больше мы сможем узнать о ней, тем лучше будет понята история этого века» (Гиббон, 2006: 107). Отношение римской армии к старой *libera res publica* подтвердила диалектический характер исторического процесса — армия, существовавшая для защиты аристократической республики, противопоставила себя этой республике и уничтожила ее. Она стала основой и гарантом новой формы государственной власти, выраженной в новом государственном строе — Принципате.

Армия формирующейся империи в корне отличалась от крестьянской армии времен расцвета республики. Изменение её характера находилось в неразрывной связи с завоеваниями Рима, его превращением из небольшого полиса на Тибре в крупнейшую державу Средиземноморья. Создание армии на профессиональной основе стала одним из важных симптомов кризиса полисной системы Рима. Первым этапом этого изменения была военная реформа Гая Мария в конце II в. до н. э. Процесса профессионализации римской армии активизировали военные мероприятия Октавиана Августа во время установления *раха Romana*.

Участие римских граждан в народном ополчении, как и их участие в политической жизни *civitas* и производительный труд, было обязательным. Военная служба выступала воплощенным принципом римского гражданского статуса и была формой социально-политической идентификации личности. Римский гражданин гордился правом служить, а римский воин — званием гражданина. Идя в армию, римлянин лишался части гражданских прав, переходил в сферу отношений, где действовали иные правовые и религиозно-нравственные нормы, воинская дисциплина и власть военачальников (Махлаюк, 1998). Особый статус римского воина определил характер отношений в воинской среде, специфику отношений полководца и армии — персонализированное военное лидерство, взаимные личные обязательства и суровую дисциплину. Эти отношения закреплялись личной заинтересованностью каждого воина в исходе военной кампании (Чеканова, 2005).

Важную роль в закреплении наметившихся еще в III в. до н. э. и получивших развитие в период Принципата тенденций сыграла военная реформа, приписываемая Гаю Марию. Большинство современных исследователей считает авторство Гая Мария условным, накапливавшим новации. К ним относился набор в армию «...не по обычаю предков и не по разрядам (*more maiorum, neque ex classibus*), а всякого, кто пожелает, большей частью лично внесенных в списки...» (Плутарх, 1994: 9–11), «...вопреки закону и обычаю...» (Плутарх, 1994: 20). То есть, Гай Марий стал комплектовать армию всеми возможными способами (во время кризиса Римской республики), как по призыву в соответствии с цензом, так и на добровольной основе из числа неимущих граждан. Для последних основным источником доходов стала военная добыча. Личные интересы легионеров концентрировались вокруг военного лагеря. Норму жизни определял лагерный уклад. Единственно возможной формой социальных кон-

тактов были отношения команды-подчинения. Служение Республике, защита ее интересов, осознаваемая прежде как долг, с течением времени отошли на второй план (Махлаюк, 1998). Победоносный полководец стал значить для солдат больше, чем Рим и его законы.

Связь традиционных понятий «воин — гражданин» нарушилась. Идея сосредоточения власти в руках командующего распространилась среди солдат и ветеранов. В условиях воюющего государства для командира были открыты перспективы достижения единовластия при опоре на армию.

Изменения в римской военной системе, необходимо связанные с мероприятиями Гая Мария по созданию профессиональной армии, оказались на рубеже II—I вв. до н. э. опасной тенденцией для существования Республики. Так, на основе наделения земель ветеранов формировался и укрепился слой не столько римских граждан, сколько новая социальная среда, часто изолированная от римско-италийского населения. Её характеризовали тесная связь с бывшим полководцем, материальная, прежде всего денежная зависимость от длительной, тяжёлой военной службы, на основе развивавшихся в военной среде личных отношений полководца с солдатской массой. Возникла реальная сила (сначала в лице действующей армии, затем в лице армии ветеранов) для осуществления политических амбиций командиров, которую могли использовать в гражданских столкновениях и конфликтах отдельных политиков.

Сама реформа Гая Мария заключала в себя парадокс: легионеры стали приносить присягу не на имя консула, как раньше, а на «имя императора» (Кулаковский 1909: 9–19).

Военная история Римского государства I и II вв. н. э. оценивается, как эпоха постепенного перехода от политики территориальной экспансии к обороне. Созданную к этому времени в Средиземноморье огромную державу, включавшей в себя территорию Карфагена, Греции, Сирии, Галлии и других, необходимо было защищать.

В складывающийся период правления Октавиана Августа делает приоритетом в политике консолидацию уже имевшихся провинций, иногда приводившей к расширению границ, или, наоборот — к оставлению отдельных территорий. На севере граница Империи продвинулась до Дуная, где были образованы новые провинции — Реция, Норик, Паннония и Мезия. На Западе Октавиан Август отказался от планов продвижения к Эльбе, и северная граница Империи закрепились по рекам Рейн и Дунай. Процесс расширения территории прекратился. «Римский мир» (*Pax Romanum*), простиравшийся от Балтики до африканских пустынь, от Ирландии до Кавказа, все более замыкался в себе. С этого времени границы империи начали покрываться сплошными оборонительными сооружениями.

Негативным фактором, отразившимся на структуре, характере, организации и комплектования армии стала её провинциализация, о которой с уверенностью можно утверждать уже в эпоху Веспасиана (69–79 гг. до н. э.).

Благодаря распространению римского гражданства на завоёванных территориях часть солдат стала вербоваться всецело из провинций. А Италики служили преимущественно в преторианских когортах и, пройдя здесь римскую

военную школу, назначались центурионами в провинциальные войска. В последствие император Клавдий распространил практику дарования римского гражданства ветеранам, расселявшимся в «провинции Рима» способствовала дальнейшей, более широкой, романизации провинций на дальних рубежах.

Таким образом, вынужденный и неограниченный набор провинциалов в воюющую и оккупантскую армию привёл к глубокому социокультурному кризису в сложившейся Римской империи, в том числе изменению её социального состава. Если армия I в. н. э., состоявшая из италиков, включала в основном бедняков, рассчитывавших обогатиться на службе, то теперь в солдаты шли провинциалы — «варвары», привлекаемые надеждой сделать карьеру, получить римское гражданство, различные привилегии и благосостояние, становясь ветеранами.

Поддержание необходимого количества отрядов на границе диктовало постоянную нужду во всё новых наборах — для замены раненых или ушедших в отставку солдат. Всё больше и больше воинов набиралось из тех мест, где размещалась та или иная армия. Глубинные изменения, происходившие в римских легионах, требовали от Октавиана Августа «... систематической реформы армии Римской империи, введение новой налоговой системы и существенного и полного вмешательства государства, когда дорогостоящие мероприятия нуждались в усилении администрации, строительстве, обеспечении войска и ветеранов...» (Крист, 1997: 145).

Октавиан Август продолжал реформировать римскую армию: им был увеличен срок воинской службы до 16 лет, а затем до 20 лет. В 6 г. н. э. была учреждена «военная казна» для выплаты жалованья солдатам. Изначально она состояла из крупной суммы денег, выделявшейся непосредственно Октавианом Августом, позднее пополняющаяся за счёт налогов, шедших с провинций (Виппер, 2012). Поступающий на военную службу, приносил присягу на верность императору. Находящийся на службе воин не имел права заводить семью, жил в военном лагере и занимался каждый день воинскими учениями (Виппер, 2012).

К концу правления Октавиана Августом армия стала не только военной, но и политической силой, часто имеющей решающее значение в той жестокой борьбе за власть, которая разгорелась в Риме (I в. до н. э. — I в. н. э.). Последующие претенденты на власть в государстве все больше полагались на примкнувшие к нему легионы, завоеывая их верность подарками и лестью. Этими приемами не брезговали ни Цезарь, ни Помпей, ни Марк Антоний, ни Октавиан Август. Они старались собрать под свои знамена как можно больше войск. Нередко случалось, что легионы, привлекаемые более щедрыми вознаграждениями, бросали своего прежнего повелителя и переходили к его противнику.

Так у Тацита мы видим упоминание о годах правления Нерона: «... Нерон явился в сенат и, начал с сенатского постановления относительно вручения ему власти и согласия с этим войска...» (Публий Корнелий Тацит, 1993: 80).

Крупнейший специалист по истории Древнего Рима Р. Ю. Виппер указал на специфику использования римской армии в политических интересах и целях. «Иное направление принимали дальнейшие мероприятия Октавиана Августа по полной и масштабной реформы армии. Это касается образования преторианской гвардии. В далёкие времена Поздней Республики многие полководцы рас-

полагали квалифицированной гвардией, во всех дальних кампаниях её лично сопровождал командир, которому все были беспрекословно преданы. Октавиан Август ввёл собственную гвардию после 27 г. до н. э.» (Виппер, 2012: 292). Её гарнизоны маленькими подразделениями сначала располагались вне стен Рима. Только в 23 г. н. э. они сконцентрировались в преторианском лагере на Виминале и с тех пор стали важнейшей военной поддержкой принципата и его военно-усмирительной силой.

Венцом военной карьеры в период Принципата была должность командующего преторианской гвардией, префекта претория, назначаемого самим Августом. Преторианские когорты первоначально назначались для охраны штаба (палатки) командующего армией. Они приобретали всё большее влияние еще со времен испанского похода Сципиона Эмилиана. При Октавиане Августе преторианская гвардия находилась не в пограничной полосе, а в Риме и Италии. Она охраняла особу Октавиана Августа и находилась под командованием префекта претория, назначаемого императором. Функции префекта претория были разнообразны, и при преемниках Августа некоторые из них становились влиятельными и всемогущими временщиками.

Превращение преторианской гвардии в личную охрану императора, настоятельно требующее явление кризиса римской государственности, подтверждающее невозможность, или неспособность, или нежелание принцепса ведения диалога с обществом, что создало опасный прецедент закрытого и милитаристского мышления господствующего класса и военной диктатуры. Складывающаяся система политических, экономических и идеологических средств и технологий, определяемая как милитаризм (франц. *militarism*, от лат. *militaris* — военный), используемая в интересах наращивания военной мощи, стала оплотом правителей (принцепсов) римской империи в их внутренней и внешней политике.

Переход от республиканской к имперской форме армейского управления непосредственно выразился в том, что складывающаяся профессиональная армия, переходила в подчинение одного главнокомандующего, который получал возможность проводить целенаправленную политику. На эту силу опирались все её претенденты. «Август... сначала покориł своими щедротами воинов, раздачами хлеба — толпу и всех вместе — сладостными благами мира (будущего «Римского мира»)...)» (Публий Корнелий Тацит, 1993: 4). Это давало армии, и её руководству понимание того, какую роль она играет в политической жизни и социокультурной страны.

Популярность в армии и впредь обеспечивалась раздачу денежных подарков и земли. На монетах чеканились сцены прибытия императора на театр военных действий, триумфальные возвращения армии, сцены выступления перед войсками, участие в маневрах и походах армии. Для завоевания авторитета и поддержания боевого духа в армии чеканились монеты в честь отдельных армейских легионов, иногда преторианской гвардии. Можно предположить, что раздача монет с соответствующими легендами, становилась почетной акцией, способствующей моральному, политическому единению лидера со своими войсками и потенциально работала на сакрализацию будущего императора (Гиро,

2002). А это явление уже из области политической, религиозной и идеологической пропаганды.

Дальнейшие события в армии периода принципата показывают, у вождей легионеров было больше шансов стать императором, чем у профессиональных политиков из числа сенаторов. После смерти последнего представителя династии Юлиев-Клавдиев в стране расширился разгул произвола. В июне 68 г. испанскими и галльскими легионами императором был провозглашен Гальба. Он отказался «отблагодарить» воинов за своё избрание, рискнув заявить, что привык вербовать, а не покупать воинов (Светоний Гай Транквилл, 2015). Разъяренные преторианцы, желая получить деньги, убили Гальбу и провозгласили нового императора. Как справедливо отметил Гай Светоний Транквилл, «...воины уже привыкли создавать себе императоров на основании беспорядочного решения и легко сменять их, а такое положение дел породило гражданские войны, во время которых воину, предназначенному для борьбы против врага, приходилось погибать в братоубийственной брани» (Светоний Гай Транквилл, 2015: 296).

Таким образом, политическая система выстраивающегося принципата стала зависеть от руководства армии, что впоследствии приводило к многочисленным гражданским войнам. Логическим следствием сложившейся ситуации стала узурпация принципсом власти в армии.

Из числа всадников принцепс назначал и префекта Египта. Им учитывались особенности управления «провинцией Рима». В обязанности прокураторов освоенных территорий входили: контакты с местной элитой, управление их имуществом и финансами, судебные обязанности и выполнение самых разнообразных поручений. Особо важные миссии возлагались на приближенных Октавиана Августа, статус которого позволял поручать управленческие и государственные обязанности своим близким друзьям (*amici*) и спутникам (*comites*), которые со временем составили часть бюрократического аппарата. Принцепс в качестве верховного полководца, как высшее начало, назначал легатов и префекта претория, а как носитель высшего начала в империи он назначал префекта города. В этой системе были черты патримональности. Так Октавиан Август подобно патрону давал поручения и назначал на различные должности не только своих «друзей», «спутников», но и вольноотпущенников и даже рабов. Оказывала влияние и практика эллинистических государств (особенно Египта), где бюрократическая система получила широкое развитие, дворцовая служба соединялась с общегосударственными поручениями.

Р. Ю. Виппер указывает на то, что «...заимствование эллинистических элементов, начиналось со второй половины правления Октавиана Августа, и, было связано с выдвижением бюрократических городских должностей — префектов — зависимых от императора и чуждых республиканскому строю. Позднее была учреждена должность начальника городских полицейских патрулей и пожарных команд, постепенно вытеснявших выборного эдила» (Виппер, 2012: 372-373). Появление этих чиновников отражает важный поворот в судьбе городского управления Рима, но и выстраивает вертикаль новой власти периода принципата. В эпоху Республики общеполитические учреждения были влиятельной

силой. С падением «честных народных собраний», после дележа управления городом между императором и сенатом, к управлению приступил полицейский бюрократический элемент, который был сформирован императором, и зависим от него. Бюрократия в городе складывалась как механизм формирующейся империи: возникла вследствие того, что в столице появился могущественный колониальный хозяин, получивший перевес над старыми республиканскими учреждениями (там же).

Августом были набраны «телохранители-германцы» или «батавы» (*corporis custodes*) в количестве от ста до пятисот (Публий Корнелий Тацит, 1993). Первоначально они представляли собой нечто вроде частного ополчения. Распущенное после разгрома легионов Вара, это подразделение было восстановлено к 14 г. н. э., и впоследствии при Калигуле окончательно приобрело военный статус.

Гвардейская служба принцепса включала отряд убийц, так называемых пергринов, исполнявших роль тайной полиции, те, в свою очередь, подчинялись двум центурионам, субпринцепсу и принцепсу. Их задачей был контроль за исполнением приказов принцепса по всей империи. Другие, «фрументарии» (Ян, 2001), организованные в специальные подразделения и размещенные в Риме, вероятно, при Траяне, позднее при Адриане, имели обязанности курьеров. При случае, они тайно расправлялись с противниками существующей власти и слыли соглядатаями. Они стали предшественниками печально известных *agentes in rebus* (римская тайная полиция и курьерская служба) Поздней империи.

Армия была важным фактором и артерией в жизни провинций. Солдаты строили широкую сеть дорог, каналов, водопроводов и общественных зданий. Помимо всего прочего, содержание огромной и громоздкой римской армии ложилось тяжёлым бременем на население провинций. Основная масса налогов и поставок шла в её пользу, население вынуждено было исполнять ряд работ для армии, брать солдат на постой. Солдаты нередко притесняли жителей, отбирали у них имущество. Выделение земель ветеранам ускоряло процесс распада местной общины, и в конце разоряло крестьянство провинции.

Таким образом, складывающийся римский военный империализм стал катализатором углубляющегося социокультурного кризиса римского общества. В результате превращения римской армии в профессиональную, она стала рекрутироваться на добровольной основе из числа неимущих граждан Империи, в том числе появляющихся варваров. Основным их доходом стало не государственное жалованье, а военная добыча. Личные интересы как принцепсов, так и армии концентрировались вокруг военных лагерей и военачальников. Служение Римскому государству, защита его интересов, осознаваемая ранее как долг гражданина, в складывающийся период Принципата, нивелировалась и выдвинула на государственные должности военачальников, вершащих судьбу Рима и его законов.

Сцепка ключевых понятий «воин-гражданин» рухнула окончательно. Идея сосредоточения абсолютной власти в руках командующего становилась закономерным этапом среди солдат и ветеранов. Для командира или начинаю-

щего свою карьеру будущего правителя открывались широкие пути для достижения единовластия в государстве при опоре на армию.

Армия стала мощной политической силой, имевшей решающее значение в борьбе за власть. Кульминацией этого процесса в период Принципата стало образование преторианской гвардии — личной охраны императора. Из ополчения, призванного защищать, хранить устои и интересы Римского государства армия трансформировалась в отдельную, закрытую структуру (касту), подконтрольную и подчиняющуюся личным амбициям принцепса (императора) и созданного им бюрократического аппарата. Создание военной гвардии несёт в себе опасный прецедент потенциальной военной диктатуры, жёстко-закрытого милитаристского армейского механизма, способа мышления, опасного для Римского мира (*Pax Romana*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Публий Корнелий Тацит (1993). *Анналы. Малые произведения: Сочинения в 2-х т.* М.: Научно-изд. центр Ладомир. 220 с.

Плутарх (1994) *Сравнительные жизнеописания: в 2-х т.* М.: Изд-во Наука.

Светоний Гай Транквилл (2015). *Жизнь двенадцати цезарей.* СПб.: Изд-во Азбука ; Аттикус. 480 с.

Тит Ливий (2002). *История Рима от основания города: в 3-х т.* М.: Научно-изд. центр Ладомир. 116 с.

Виппер Р. Ю. (2012) *Римская империя.* М.: Изд-во ЭКСМО: Алгоритм. 400 с.

Гиро П. (1995) *Частная и общественная жизнь римлян.* СПб.: Изд-во Алетейя. 576 с.

Крист К. (1997) *История времён римских императоров от Августа до Константина: в 2-х т.* Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс. 1088 с.

Кулаковский Ю. (1909) *Римское государство и его армия в их взаимоотношении и историческом развитии.* СПб.: Тип. Гл. упр. Уделов. 27 с.

Махлаюк А. В. (1998) *О роли личного примера полководца в римской армии // Проб. Истории и творческое наследие профессора Н. П. Соколова: Материалы межвузовской конференции.* Новгород: Изд-во Новгородского государственного ун-та. 25 с.

Утченко С. Л. (1965) *Кризис и падение Римской республики.* М.: Изд-во Наука. 287 с.

Чеканова Н. В. (2005) *Римская диктатура последнего века Республики.* СПб.: Издательский центр Гуманитарная Академия. 705 с.

Ян Л. Б. (2001) *Римская армия эпохи Ранней Империи.* М.: РОССПЭН. 442 с.

Портал Archaeological Resource Guide for Europe [Электронный ресурс] <http://www.ancientrome.ru/gosudar/index.htm>

Колесниченко Лариса Ивановна — доцент, кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета, кандидат

исторических наук, доцент. Тел.: +7 (903) 729-97-74. E-mail: liv-kolesn@yandex.ru

Торос Даниэль Евгеньевич — магистрант кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 648-10-44. E-mail: danyat1990@mail.ru

Великая Октябрьская социалистическая революция и советско-турецкие отношения

О. В. Перкун

Московский гуманитарный университет

Великая Октябрьская социалистическая революция послужила мощным толчком для развития советско-турецких отношений, заложила прочный фундамент будущих совместных проектов в различных областях. События начала XX века легли в основу отношений двух стран на современном этапе.

Ключевые слова: Великая Октябрьская социалистическая революция; Турция; СССР; международные отношения

Османская империя в начале двадцатого века долгое время была полуколонией сильных империалистических держав. Практически полное отсутствие собственного капитала в стране, наряду с капитуляционным режимом, включавшим в себя кабальные и унижительные займы, а также финансовый контроль, выжимали из нее все возможные ресурсы, не давая шанса обрести суверенность. Страна была откровенно слабым игроком на международной арене.

Будучи под влиянием кайзеровской Германии, и видя в ней союзника, способного помочь обрести потерянные ранее территории, и без того обессиленная Турция ввязывается в Первую мировую войну 1914–1918 гг., что наносит ей особо тяжелый удар. После военного разгрома Германии, оставшись фактически без армии и финансовых ресурсов, страна оказывается на краю гибели.

Октябрьская социалистическая революция 1917 г. спасла Турцию. Советская Россия оказала поддержку турецкому народу, протянув руку дружбы и помощи, что, впоследствии, сыграло решающую роль в национально-освободительной войне Турции.

С самого начала своего существования, советским правительством в основу своей политики были заложены ленинско-сталинские принципы мира и уважения к праву каждого народа на самостоятельное развитие. Что и было незамедлительно применено и по отношению к Турции.

«Декрет о мире», принятый 8 ноября 1917 г. объявил «безусловно, и немедленно отмененными все тайные договоры царского и Временного правительств» (Ключников, Сабанин, 1926: 89).

Более конкретно советское правительство определило свою позицию по отношению к Турции в «Обращении Совета Народных Комиссаров РСФСР» от 7 декабря 1917 г., подписанном В. И. Лениным и И. В. Сталиным. В документе сказано, что «тайные договоры свергнутого царя о захвате Константинополя,

подтвержденные свергнутым Керенским, — ныне порваны и уничтожены» (Ленин, 1910: 100).

Характер советско-турецких отношений кардинально меняется после создания в Анатолии национального правительства под руководством Мустафы Кемаля Ататюрка, правильно оценившего роль и значение для Турции Советской России.

В ответ на письмо, в котором турецкая сторона просила о поддержке их борьбы за независимость и предложением установить постоянные связи между Анатолией и РСФСР, советское правительство обозначило, что «в эти дни, тяжелые для Турции... счастливо заложит прочный фундамент дружбы, которая должна связать турецкий и русский народы» (Миллер, 1928: 101).

Однако, несмотря на установление достаточно стабильных дружественных отношений, пограничный вопрос в советско-турецких отношениях никогда не отходил на второй план, более того, данный вопрос обострился, насколько это было, возможно. О степени остроты ситуации говорит тот факт, что за несколько дней до начала переговоров в Москве открылась конференция европейских держав в Лондоне для пересмотра в сторону смягчения для Турции условий Севрского договора. Делегации, представлявшие кемалистскую Турцию, участвовали как в переговорах в Лондоне, так и в Москве. На Лондонской конференции союзники предложили Турции новый вариант решения армянского вопроса: границу с Арменией предполагалось установить в соответствии с Александропольским договором.

В феврале 1921 г. в Москве начались двусторонние переговоры. На тот момент в руках у турецкой стороны, наряду с территориями, которые перешли к ним по Александропольскому договору, находились Артвин и Ардаган, судьбу Батуми еще предстояло решить.

16 марта 1921 г., в один из самых тяжелых периодов для Турции в борьбе с англо – греческой интервенцией, был подписан политический Договор «о дружбе и братстве между РСФСР и Турцией», который явился, по сути, первым равноправным договором. Данный договор также предусматривал урегулирование отношений между новым турецким правительством и закавказскими советскими республиками. Он закрепил территориальные приобретения Турции по Александропольскому договору за исключением самого Александрополя, который должен был быть возвращен Армении. Турция сохранила за собой Артвин и Ардаган, а также соглашалась уступить Грузии суверенитет над портом и городом Батуми.

Правительство РСФСР приняло участие в конференции в Карсе, с представителями Турции с одной стороны и представителями советских республик — Армении, Азербайджана и Грузии — с другой стороны. Данная конференция закончилась подписанием 13 октября 1921 г. турецко-закавказского мирного договора (Т. н. Карский договор). Карская область была возвращена Турции, в составе Грузии остался округ Батуми, где по договору была создана Аджарская АССР.

Также, зимой 1921 г. советским правительством была организована и направлена в Турцию чрезвычайная миссия во главе с М. В. Фрунзе, которая

закончилась подписанием 2 января 1922 г. договора о дружбе между Турцией и Украинской ССР. Простой турецкий народ увидел, что теперь имеет сильного, доброго друга в лице РСФСР, что неоднократно декларировалось в публичных выступлениях турецкого правительства. Кемаль Ататюрк сообщал в своей телеграмме, направленной в Москву «о чувстве восхищения, испытываемом турецким народом по отношению к русскому народу» (Павлович, 1921: 70).

Советская поддержка, оказанная Турции, была высоко оценена также и иностранными наблюдателями. Впоследствии, известный британский историк Арнольд Джозеф Тойнби писал: «В критический момент борьбы они (турки) пышно схватили руку, которую Россия протянула им, и эта поддержка имела громадную ценность для их дела. Помимо материальной помощи, снаряжением и деньгами... их дух усилился в неизмеримой степени благодаря сознанию, что им не придется сражаться с победоносными союзными державами в одиночку, но что они имеют за собой страну, которая даже в поражении и несчастье остается потенциальной великой державой» (Toynbee, Kirkwood, 1926: 66).

В 1925 г. сторонами был подписан договор «О дружбе и нейтралитете», который послужил базой для последующего развития договорных отношений между советским и турецким правительствами.

На протяжении почти десяти лет советско-турецкие экономические отношения ограничивались исключительно торговлей, а экспорт сводился к перечню товаров широкого потребления, таким как нефтепродукты, резина, силикаты, сахар. 11 марта 1927 г. стороны подписывают свой первый торговый договор, который подразумевал под собой то, что теперь купцы из Турции ввозили в СССР свои товары и вывозили в обмен советские товары. Впоследствии, торгово-рыночные отношения между СССР и Турцией не раз совершенствовались, и изменялись в выгодную для обеих стран сторону. Например, было одобрено соглашение, основанное на принципе «нетто – баланс», предусматривавшего то, что торговый баланс Турции будет бездефицитным.

Политические и хозяйственные интересы обеих сторон требовали более прогрессивного и широкого экономического сотрудничества. Обычный товарооборот не удовлетворял насущных потребностей Турции в транспортных средствах, станках, технике, запчастях и прочем оборудовании. Турецкая республика вступала на путь создания собственной, национальной индустрии. В этом она видела залог сохранения собственной независимости. Поэтому, Турция обращается за помощью в решении данного вопроса к своему союзнику. Посредством переговоров, СССР одобрил Турции кредит в размере 8 млн долларов с уплатой в натуре ежегодными взносами для приобретения новейших видов оборудования советского производства ("Известия", 1932: 105). За счет советского кредита в Турции были построены два крупных текстильных комбината: в г. Назилли и г. Кайсёри. В счет этого же кредита, в Турцию были поставлены советские автобусы, грузовики, машины и материалы. Несмотря на то, что Турция являлась хорошим рынком сбыта для советской легкой промышленности, СССР абсолютно бескорыстно, не преследуя своей выгоды, стремился помочь Турции обрести экономическую независимость.

Методы работы и характер советских специалистов ярко контрастируют на фоне деятельности германских экспертов, которые доказывали Турции, что она должна срочно отказаться от развития промышленности и строительства, так как «ее призвание – быть только сельскохозяйственной страной» (Миллер, 1941: 100-109).

Нельзя не упомянуть о культурных связях между СССР и Турцией, образованных в тот период. Делегации советских и турецких спортсменов, художников, литераторов, актеров, артистов, посещали совместные культурные мероприятия, как в Турции, так и в СССР. Была установлена связь между турецкими научными кругами и Академией наук СССР. Турецкие врачи, агрономы, текстильщики, ветеринары приезжали для того, чтобы повысить свою квалификацию, или получить дополнительное образование. Советская профессура преподавала русский язык в ведущих вузах Анкары.

Советско-турецкие отношения приобрели исключительно дружественный характер. Оба государства неоднократно осуществляли плодотворное сотрудничество в различных международных организациях. Контакт между Турцией и СССР поддерживался не только обычным дипломатическим путем, но и личными встречами руководящих государственных деятелей обеих сторон (Миллер, 1941: 100-109).

Несмотря на разногласия, неоднократно проявлявшиеся между советско-турецкими сторонами по ряду острых вопросов, Турции и СССР успешно удавалось не только создать, но и сохранить дружеские, братские отношения между государствами. Фактически, до вступления Турции в военно-политический блок НАТО в 1952 г., СССР оставался для нее надежным союзником и другом.

Великая Октябрьская социалистическая революция дала мощный толчок развитию советско-турецких отношений. СССР протянул руку помощи в необходимый момент ослабленному, разоренному и практически нищему государству, не имевшему собственного капитала в стране. Ярko отличаясь от западных «советчиков», которые предлагали Турции кредиты на кабальных условиях, при этом подвергая нарушению целостность страны, СССР подтвердил то, что действует абсолютно с бескорыстной, доброй целью. Заручившись поддержкой сверхдержавы, получая от нее помощь не только экономического, но и культурного и политического характера, Турция смогла встать на ноги, возродиться, сохранить свою суверенность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ключников Ю. В., Сабанин А. (1926) Международная политика новейшего времени в договорах, нотах и декларациях. Ч. 2. От империалистической войны до снятия блокады с Советской России. С. 89.

Ленин В. И. (1910) Сочинения. Т. XIX. С. 100.

Саакян, Р. Г. (1960) Из истории советско-турецких отношений 1928-1929 гг. // Известия Академии наук Армянской ССР. № 2. С. 17-26.

Перкун Ольга Владимировна — магистрант факультета международных отношений и туризма Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (915) 372-50-66. Эл. адрес: thedirect.line@mail.ru

Значение правового воспитания в формировании профессиональных и личностных качеств юриста (на примере изучения курса трудового права)

Е. В. Чупрова

Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации

Анализируется междисциплинарный подход при изучении дисциплин гражданско-правового цикла и его роль в правовом воспитании будущих юристов в духе защиты конституционных прав и свобод граждан.

Ключевые слова: правовое воспитание; трудовое право

Рассматривая правовое воспитание как часть правовой культуры (Ахметов, 2014: 25-27) гражданского общества, следует подчеркнуть его особое значение в обучении будущих юристов-правоведов, т. е. тех, кто, возможно, в недалеком будущем будет олицетворением справедливости и законности.

В связи с этим, на наш взгляд, возникает ряд проблем, связанных с преподаванием юридических дисциплин, в частности трудового права. Как отмечают коллеги-преподаватели, «преподавание трудового права — весьма благодатная почва для соединения теории с повседневной практикой» (Татаринов, 2017: 209), и одной из этих точек соприкосновения являются межотраслевые связи. Среди последних значительное место в процессе обучения для понимания основных принципов и функций трудового права занимает проблема, касающаяся разграничения трудовых договоров и гражданско-правовых договоров, связанных с трудом. По мнению ученых, практика последних лет свидетельствует о стремлении работодателей применить к регулированию трудовых отношений гражданское законодательство с целью снижения правовых гарантий работников (Дзарасов, 2016: 58-65). Учитывая это обстоятельство, до обучающихся как будущих юристов преподавателям-правоведам необходимо донести квинтэссенцию трудового права: трудовое законодательство призвано защищать интересы граждан в сфере труда, гарантировать реализацию работниками трудовых прав и свобод, а договорное регулирование трудовых отношений должно исключительно улучшать правовое положение работника по сравнению с установлениями законодательства. Необходимо переломить существующую на практике ситуацию, когда юристы заняты обслуживанием интересов работодателей, даже порой в ущерб законным правам работников, подменяя трудовые договоры гражданско-правовыми, а для этого в процессе преподавания трудового права следует с первых же занятий правильно расставить акценты.

Прежде всего, студенты должны разобраться в признаках, позволяющих разграничить эти совершенно разные по своей природе договоры. Сложность для преподавателя здесь заключается в том, что действующее трудовое законодательство России, в отличие, скажем, от законодательства Республики Казахстан, не закрепляет эти признаки, поэтому значительное время на занятиях следует посвящать изучению теоретических представлений о природе трудового и гражданско-правовых договоров.

По нашему мнению, в связи с этим представляется идеальным такое распределение на юридических факультетах высших учебных заведений изучаемых дисциплин в течение всего периода обучения, который бы позволял студентам ознакомиться с основными положениями гражданского законодательства до начала занятий по трудовому праву.

И наконец, немаловажным для осознания студентами запрета подмены трудовых договоров гражданско-правовыми договорами является изучение норм законодательства о недопустимости заключения гражданско-правовых договоров, фактически регулирующих трудовые отношения между работником и работодателем, а также о применении положений трудового права в случаях, когда изначально был заключен гражданско-правовой договор, но впоследствии в установленном законом порядке он был переквалифицирован в трудовой договор (ч. 4 ст. 1, ч. 2 ст. 15, ст. 19.1 ТК РФ). Таким образом, от теоретических представлений преподаватель переходит к привитию обучающимся практических навыков, и на этом этапе очень важно продемонстрировать примеры из судебной практики, позволяющие получить представление о том, как в жизни можно применить полученные знания. Неоценимую помощь в поиске необходимых судебных решений оказывает справочная правовая система КонсультантПлюс, с 1994 года реализующая собственную Программу информационной поддержки российской науки и образования, в рамках которой более 1500 вузов и их филиалов по всей России, готовящих специалистов финансово-экономического и юридического профиля, обеспечиваются доступом к информационным ресурсам КонсультантПлюс. При помощи несложных инструментов поиска, разработанных специалистами компании КонсультантПлюс, студенты могут самостоятельно подобрать судебные постановления, иллюстрирующие процесс переквалификации договоров. В частности, наглядным примером рассматриваемого вопроса может стать имеющееся в информационном банке правовой системы «Суды Москвы и области» Апелляционное определение Московского областного суда от 26.12.2014 по делу № 33-29177/2014, содержащее в том числе требование об установлении факта трудовых отношений.

В заключение подчеркнем важность осознания студентами, изучающими дисциплину «Трудовое право», разницы в подходах к правоприменительной практике относительно как публичных, так и частноправовых дисциплин. Как отмечала И. А. Костян, толкование норм трудового законодательства невозможно только на основе принципа «разрешено только то, что предусмотрено законом», как и принципа «разрешено все, что не запрещено законом» (Костян, 2014: 21-26). Обучающиеся должны представлять, в каких случаях следует использовать императивный метод регулирования отношений, а в каких — диспозитивный. Каждый выпускник должен обладать достаточной правовой культурой для того, чтобы осознать необходимость обеспечения законности и правопорядка во всех сферах общественной и государственной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ахметов, А. С. (2014) Правовое воспитание как важнейшее условие формирования правовой культуры // Юридическое образование и наука. № 3. С. 25–27.

Дзарасов, М. Э. (2016) Отграничение трудового договора от смежных гражданско-правовых договоров: вопросы теории и практики // Юстиция. № 2. С. 58–65.

Костян, И. А. (2014) Об особенностях рассмотрения индивидуальных трудовых споров // Судья. № 9. С. 21–26.

Татаринов, А. А. (2017) Практическое содержание в лекционных занятиях по дисциплине «Трудовое право» // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). № 10 (38). С. 209.

Чупрова Елена Викторовна — кандидат юридических наук, доцент профессор кафедры гражданско-правовых дисциплин Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации. Тел.: +7 (916) 332-47-88. Эл. адрес: helen2109@inbox.ru

Роль юридической клиники в формировании профессиональных навыков современного юриста

А. С. Корсунова

Московский гуманитарный университет

Формирование профессиональных навыков современного юриста невозможно без включения в образовательный процесс практических занятий. Правовые основы и значение юридических клиник рассматривается как необходимость формирования профессиональных компетенций современного юриста.

Ключевые слова: юридическая клиника; практика в юридическом образовании; формирование профессиональных компетенций

Подготовка высококвалифицированных юристов, обладающих правоприменительными навыками, в условиях жёсткой конкурентной среды на рынке труда, становится в современных условиях одной из основных задач высшего профессионального образования. В настоящее время способность юриста-выпускника решать практические задачи крайне востребована, бакалавр или магистр непременно должны уметь безошибочно ориентироваться в правовом поле и быть способны применить свои знания уместно и точно. Это означает теоретическая подготовка будущих юристов не отделима от практической.

Отметим, что уже в XIX в. практическим занятиям придавалось особое значение. Большой вклад в развитие практической составляющей классического юридического образования внес Дмитрий Иванович Мейер (Гольстен, 2003). Смело можно сказать, что при устранении практической стороны в образовании юридическом самая обширная и стройная чисто теоретическая система превращается в великолепную фантазмагорию, которая именно тем опаснее для дела цивилиза-

ции, чем величавее размеры системы, ибо, с одной стороны, кажется, что все сделано, чтобы просветить будущего юриста и создать из него надежное орудие правосудия, деятельного вещателя непреложных истин; с другой стороны, усматривается, что все умственные и нравственные сокровища, которыми щедрой рукой наделила его наука, напутствуя на практическое поприще, на первых же порах рассыпаются, и новобранец-практик остается разве при нескольких громких фразах, при довольно высоком мнении о себе и довольно низком о других, и вынужден за самым скудным руководством и поучением обращаться к пошлой рутине и скрепя сердцем принимать от неё милостыню (Мейер, 1855).

Без практических навыков юридическая наука немыслима вне зависимости от исторической эпохи. Время от времени меняются и совершенствуются формы практических занятий для обучающихся. Перерастая от решения задач, изначально основной формы для применения теоретических знаний, до форм более разнообразных в виде «деловых игр», «кейсов», заданий по составлению юридических заключений по вопросам применения норм права, составлению правовых или судебных актов. В каждой из названных форм следует также обособить такие задания, которые связаны с построением пошагового алгоритма правовых действий по защите нарушенных прав конкретного субъекта и их восстановлению. У обучающихся в ходе практических занятий отмечается возрастание интереса к предмету, когда становится очевидно прикладное значение его теоретических знаний. Вместе с тем, студент, по-прежнему, остается оторван от практики в учебном процессе: зачастую экскурсии в суды, органы местного самоуправления или правоохранительные органы дают только ознакомительный эффект, без реализации самой сути правоприменения. Безусловно, практическая ориентация должна получить более широкое применение в образовательном процессе.

Современный этап в развитии образовательных технологий можно связать с новой формой юридической практики обучающихся — юридической клиникой. В соответствии с положениями ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» от 21.11.2011 г. № 324-ФЗ, который впервые в новейшей истории на законодательном уровне закрепил возможность создания юридической клиники. Юридическая клиника рассматривается как субъект (участник) негосударственной системы бесплатной юридической помощи, отсюда не только образовательное, но и просветительское и социальное значение такой деятельности.

Правовыми формами функционирования таких юридических консультаций, согласно Закона, являются либо самостоятельное юридическое лицо, созданное вузом, или его структурное подразделение. В силу тесной взаимосвязи между обучением и работой в юридической клинике наиболее уместным представляется функционирование клиники именно в виде структурного подразделения вуза, а не самостоятельной организационно-правовой формы (юридического лица), требующего как легитимации в установленном законом порядке, так и осуществления заявленных видов деятельности на постоянной основе, ведения налогового и бухгалтерского учета.

Формирование практических навыков обучающихся в юридических клиниках происходит в ходе правового консультирования в устной и письменной

форме, составления жалоб, ходатайств и других документов правового характера под контролем лиц, имеющих высшее юридическое образование, ответственных за их обучение и деятельность самой клиники.

Общие начала в организации работы клиники: кооперация обучающихся по профилям подготовки, то есть формирование внутри клиники направлений практики: гражданского, земельного, жилищного права; контроль со стороны наставников (руководителей практик клиники), а также четкая организация оказания юридической помощи. Решение указанных вопросов зависит от регулирования на уровне локальных актов вуза, но и в значительной степени от мотивации руководителей практик клиники и обучающихся. Стремление приобрести практический опыт в ходе обучения должен быть поощрено.

Большое значение имеет и грамотное обеспечение процесса функционирования клиники, оснащенность компьютерами, наличие доступа к справочно-правовым системам, Внтернету, вне зависимости от форм проведения приема (личного или удаленного по телефону или сети). Немаловажное значение имеют детали: часы работы, срок обработки поступившего обращения, условия консультирования (устные или письменные), проверка (контроль) подготовленного практикантом юридического заключения (документа) наставником практики.

Возрождение и формирование лучших традиций юридических консультаций должно иметь определяющее значение в формировании профессиональных компетенций юриста.

Помимо образовательной функции в юридических клиниках имеет значение социальный аспект, который заключается в том, что определенные граждане получают бесплатную юридическую помощь. Конкретный выбор категории населения и/или категорий дел осуществляется непосредственно в юридической клинике, однако все юридические клиники работают с малообеспеченными категориями населения, которые в подавляющем большинстве не могут позволить себе оплатить работу профессионального юриста (Шугрина, 2013).

Таким образом, замечательный замысел вооружения современного выпускника юридического факультета практическими навыками обретает новые формы. Приближаясь, в ходе работы в юридической клинике к своим будущим клиентам на расстояние самостоятельной консультации по конкретному вопросу, обучающийся обретает ту самую профессиональную компетенцию, которая придаст уверенность в своих знаниях и станет основой для будущих юридических достижений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гольстен А. Х. (2003) Дмитрий Иванович Мейер. Его жизнь и деятельность. М. : Издательство Статут. 818 с.

Мейер, Д. И. (1855) О значении практики в системе юридического образования. Издательство Императорского Казанского Университета. 51 с.

Шугрина Е. С. (2013) Юридическая клиника в России: новое или хорошо забытое старое? // Актуальные проблемы российского права. № 7. С. 898–906.

Корсунова Анна Сергеевна — кандидат юридических наук, заведующая кафедрой коммерческого права Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-75-95. Эл. адрес: anna_korsunova@mail.ru

**Язык права и правовые понятия по Дигестам Юстиниана
и использование римских разработок в обучении и правовом
воспитании современных студентов-юристов**

О. Д. Максимова

Московский гуманитарный университет

Дигесты Юстиниана знаменитый памятник римского права, созданный в Византийской империи в VI в., который использовался в процессе рецепции римского права, начиная с XI-XII вв. Благодаря рецепции римского права были разработаны многие понятия теории права. Изучение правовых понятий и языка права по Дигестам Юстиниана продолжает оставаться актуальным и эффективным методом правового воспитания и обучения студентов-юристов.

Ключевые слова: римское право; рецепция римского права; школа глоссаторов; правовое воспитание; метод систематизации права

В 529-534 гг. в Византии был составлен Свод Юстиниана (Corpus juris civilis), составной частью которого были Дигесты. Этот памятник римского права имеет огромное значение для развития юриспруденции и правового воспитания в мире.

Достаточно прочесть некоторые отрывки из текста Дигест Юстиниана, чтобы понять насколько богатым по содержанию является данный источник. Например, в титуле 1 книги 1 «О правосудии и праве» находим следующие высказывания римских юристов. Ульпиана считал, что «изучающему право надо узнать, откуда произошло слово «право» (ius). Право получило свое название от «правосудия» (iustitia), ибо, согласно превосходному определению Цельса, право есть наука о добром и справедливом. Правосудие есть неизменная и постоянная воля предоставлять каждому его право. § 1. Предписания права суть следующие: жить честно, не чинить вред другому, каждому воздавать то, что ему принадлежит. § 2. Правосудие есть познание божественных и человеческих дел, наука о справедливом и несправедливом».

Юрист Павел писал: «Слово «право» употребляется в нескольких смыслах: во-первых, «право» означает то, что всегда является справедливым и добрым — каково естественное право. В другом смысле «право» — это то, что полезно всем или многим в каждом государстве — каково гражданское право. Не менее правильно в нашем государстве «правом» называется «ius honorarium». Говорится, что претор высказывает право (выносит решение), даже если он решает несправедливо; это (слово) относится не к тому, что претор сделал, но к тому, что ему надлежало сделать. В другом смысле «право» означает то место, в котором выносятся решения; здесь название переносится с того, что делается, на то, где это делается».

Известным отрывком является цитата из Ульпиана, в которой дается деление права на публичное и частное. Причем частное право делится на три составные части: естественное право, право народов и гражданское право. Ульпиан определял естественное право следующим образом: «*Ius naturale* — это то, которому природа научила все живое: ибо это право присуще не только человеческому роду, но и всем животным, которые рождаются на земле и в море, и птицам; сюда относится сочетание мужчины и женщины, которое мы называем браком, сюда же порождение детей, сюда же воспитание; мы видим, что животные, даже дикие, обладают знанием этого права».

Стоит привести также высказывание Помпония, который считал, что «подобно почитанию бога, мы должны повиноваться родителям и родине» (Дигесты Юстиниана, 1984: 23).

Как видно, все цитаты настраивают на размышления и подталкивают к творческому поиску понятий, тем более, что размышляющие прекрасно осознают древность материалов, которые анализируются. Следовательно, ни о каком буквальном понимании текста в данном случае речь идти не может.

Всемирную известность римское право получило благодаря процессу рецепции. Рецепция римского права или использование положений римского права государствами Западной Европы началось в XI-XII вв. Можно выделить следующие формы рецепции: а) изучение, исследование, комментирование и усвоение принципов и норм римского права; б) восприятие и применение норм Римского права; в) использование норм, идей и категорий римского права, римской методики для создания научных трудов и на их основе нормативно-правовых актов в правотворческой деятельности. О том, как происходила рецепция и какое она имела значение для мировой правовой культуры можно узнать из работ И. Б. Новицкого, В. А. Савельева, В. А. Томсинова (Новицкий, 1997; Савельев, 1995; Томсинов, 1997).

«Семья романо-германских правовых систем возникла в Европе. Она сложилась в результате усилий европейских университетов, которые выработали и развили, начиная с XII века на базе кодификации императора Юстиниана общую для всех юридическую науку, приспособленную к условиям современного мира» (Давид, 1988: 41).

Большую роль в рецепции сыграл Болонский университет, при котором была создана школа глоссаторов. Глоссаторы объясняли смысл отдельных высказываний римских юристов и положений римских источников, логически связывали правовые институты, комментировали смысл формулировок римского права. Как писал И. А. Покровский, «истинное возникновение Болонской школы связывается с именем Ирнерия. Ирнерий был уроженцем Болоньи; упоминается он в первый раз в судебном протоколе 1113 г. в качестве судьи, а в 1118 г. император Генрих V взял его с собою в Рим для того, чтобы он убедил народ в недействительности выбора папы Геласия II. Из этого видно, что к этому времени Ирнерий пользуется уже огромной известностью и авторитетом далеко за пределами своего города. Ирнерий был первоначально преподавателем риторики и диалектики в школе *artium liberalium*, но затем специализировался в области правоведения: причиной такого перехода к юриспруденции послужило будто бы перенесение рукописей «*Corpus Juris Civilis*»

из Равенны. Возможно, что самое преподавание риторики и диалектики заставило его углубиться в чтение источников римского права, в особенности «Дигест» (Покровский, 1999: 253).

Итогом работы школы глоссаторов стало издание в XIII в., итальянским юристом Аккурсием сборника «*Glossa ordinaria*», обобщающего более 96 тысяч глосс — комментариев.

К XIV в. складывается школа постглоссаторов, которая стала адаптировать римское право для использования в судах. Труд Аккурсия становится общепризнанным. Однако римское право в виде глосс-комментариев продолжало оставаться малопонятным для рядовых юристов средневековья. Поэтому с XIV в. широко осуществлялось комментирование глоссы. Среди наиболее видных юристов этого направления были Бартоло да Сассоферрато, комментарии которого в Испании и Португалии были приравнены к закону, а также Бальдо дельи Убальди. В их сочинениях институты римского права подвергаются толкованию при помощи формально-логических приемов, выработанными схоластикой. Но при этом содержание смысла римских правовых норм и понятий искажается. Например, римское классическое право имело преимущественно процессуальный характер, поскольку оно рассматривало вещные и личные иски, а в интерпретации глоссаторов содержанием римского права становится учение о вещных и личных правах, т.е. о материальном праве.

Постглоссаторы стали разработчиками критическо-догматического подхода к праву. Благодаря этому подходу сформировались следующие представления о праве: а) право — продукт человеческого разума и сводилось к максимам, например, «воздавай каждому свое, причитающееся ему по праву»; б) право — это «писаное» право, применявшееся в судах или в деятельности государственных учреждений.

В XIII-XV вв. практическая деятельность юристов развивалась на основе римского права, переработанного постглоссаторами. Во Франции легисты, получив образование в университетах, поддерживали короля в его борьбе против духовных и светских феодалов. Благодаря деятельности юристов высшей судебной инстанцией французского королевства становится Парижский парламент. В Германии юристы создавали правовые сборники, содержавшие в более или менее систематизированном виде действующие нормы обычного и римского права. Например, известным сборником было Саксонское зеркало, составленное юристом Эйке фон Репковым в XIII в.

В 1495 г. в Священной римской империи германской нации учреждается общеимперский суд в качестве высшей судебной инстанции. В состав этого суда стали включать рыцарей, сведущих в римском праве, которое называлось «общим». А суды низших инстанций, если не желали отмены своих решений, обязаны были руководствоваться римским правом. Для достижения единообразия в судебном производстве будущие судьи — молодые юристы проходили практику в имперском суде.

В XVI-XVII вв. под влиянием римских представлений в Европе происходит становление понятия закона как важнейшего источника права. Больше внимания стало уделяться разрабатывавшимся римскими юристами концепциям

«естественного права» и «справедливости». К началу XVI в. схоластические приемы изучения римского права утрачивают значение, на смену им приходит гуманистическое направление. Право начинают изучать в связи с реальными общественными отношениями, а также с литературой, историей и искусством. В отличие от глоссаторов и постглоссаторов гуманисты рассматривали право с филологической и исторической сторон и вместо комментирования фрагмента за фрагментом приступили к систематическому изложению права.

Представители филологической школы права подвергали критике искажения римского права, допускаемые в судебной практике и комментариях поздних глоссаторов. Цазий — один из видных представителей филологической школы — писал: «Если бы юристы не следовали так слепо за глоссой и Бартолом, то смысл права предстал бы нам яснее и чище, и исчезла бы добрая часть комментариев, переполненных заблуждениями» (Косарев, 2007: 207).

Ученые — юристы гуманистического направления Ф. Балдуин (Бодуэн), Ж. Куаций (Кюжа), Ф. Отман, У. Цазий, А. Альциат (Альчато), Г. Донелл (Донно), П. Рамус (Рамэ), И. Альтузий и др. провели работу по восстановлению первоначального смысла римских законов, их знания как целостного явления. Были устранены искажения текста древних рукописей и восстановлены те отрывки, которые ранее вовсе не приводились или были забыты. Предметом изучения становится римское право, закрепленное в Дигестах Юстиниана, Институциях Гая и трудах римских юристов. В разработках юристов филологической школы римское право толкуется в связи с идеями гуманизма.

С XVIII в. в Германии начали создаваться труды юристов, которые обобщенно и систематизировано излагали римское право. Эти произведения именовались пандектами, а переработанное таким образом римское право стало называться пандектным правом. Благодаря работам пандектистов, например, Георга Фридриха Пухты и Генриха Дернбурга, появились такие общие понятия теории гражданского права как договор, сделка, обязательство, право собственности, вещное право, деликт, которых не было в римском праве.

Итак, изучение Дигест не потеряло актуальности и в настоящее время, так как это, без преувеличения, самый выдающийся памятник римского права. Стройность и логичность формулировок Дигест продолжает поражать и в XXI в., что заставляет новые поколения юристов обращать свое внимание на этот документ. Чтобы воспитать юриста необходимо научить его думать. Для того, чтобы рождались мысли нужен богатый по содержанию источник. На эту роль великолепно подходят Дигесты Юстиниана.

Метод работы с этим источником, как видно из истории рецепции римского права, разрабатывался на протяжении веков и в настоящее время в распоряжении преподавателей и студентов юридических вузов имеется один из самых отработанных и в то же время один из старейших методов изучения права. Схематично данный метод можно выразить через следующие этапы его становления: 1) комментарии к первоисточнику (XI-XIII вв.), 2) комментарии к комментариям к первоисточнику (XIV-XV вв.); 3) возвращение к первоисточнику и сравнение его со сведениями комментария, анализ права с точки зрения гуманизма (XVI-XVII вв.); 4) обобщение полученных результатов (XVIII-XIX вв.);

5) систематизация и кодификация изученного материала (XIX в. по настоящее время). Данный подход позволяет одновременно активно использовать методы описательные, логические, исторические и сравнительные, а также метод комментирования, что в короткие сроки позволяет достигать весьма неплохих результатов в процессе формирования правосознания будущих так как авторитет римского права является весьма весомым подспорьем в процессе обучения и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Давид, Р. (1988) Основные правовые системы современности. М.: Прогресс. 495 с.

Дигесты Юстиниана. Избранные фрагменты в переводе и с примечаниями И. С. Перетерского, (1984) / отв. ред.: Скрипилев Е. А.; редкол.: Корецкий В. М., Нерсисянц В. С., Скрипилев Е. А. (отв. ред.), Штаерман Е. М. М.: Наука. 456 с.

История государства и права зарубежных стран. (2007) / под ред. А. И. Косарева. М.: Юриспруденция. 376 с.

Новицкий, И. Б. (1997) Римское право. М.: Ассоц. «Гуманитар. Знание»: ТОО «ТЕИС». 245 с.

Покровский, И. А. (1999) История римского права. СПб.: Лет. сад : Журн. «Нева». 531 с.

Савельев, В. А. (1995) Римское частное право (проблемы истории и теории). М.: Юристъ. 175 с.

Томсинов, В. А. (1997) Значение римского права в общественной жизни Западной Европы в XI-XIII вв. // IVS ANTIQVVM. Древнее право. 1 (2). С. 112-121.

Максимова Ольга Дмитриевна — доктор юридических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и истории государства и права Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-76-53. Эл. адрес: omaksimova@yandex.ru

Воспитательная функция Конституции как Основного закона государства

Е. В. Белоусова

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена исследованию воспитательной функции как одной из функций, присущих Основному закону любого государства. Особое внимание уделяется воспитательной функции Конституции Российской Федерации 1993 г. Анализируется содержание указанной функции, ее воздействие на правомерное поведение граждан.

Ключевые слова: Конституция; Основной закон; воспитательная функция; правомерное поведение; правосознание

Роль Конституции в обществе реализуется в ее функциях. В науке конституционного права традиционно выделяют юридическую, политическую, экономическую, идеологическую функции. Иногда происходит отождествление идеологической и воспитательной функций, что представляется не верным. На наш взгляд, идеологическая функция заключается в закреплении системы идей, на которых основано государственное устройство (конституционный строй в целом), т. е. мировоззрение, а воспитательная функция представляет собой направленное воздействие на настроение и представление людей и населения в целом по отношению к праву и конституционному строю. Конституция — это основа формирования конституционного правосознания. Она «призвана оказывать воспитательное воздействие с целью выработки правомерного поведения у всех субъектов конституционных правоотношений» (Комкова, 2013: 105). Конституция обладает значительным воспитательным потенциалом, поскольку способна оказывать воспитательное воздействие на граждан, основанное на приоритете общемировых ценностей, гуманизме и справедливости. Воспитательная функция конституции находит свое выражение в том, что в ней на высшем законодательном уровне закрепляются основные приоритеты государственной политики, принципы взаимоотношений государства и личности, свободы мнений и убеждений. С помощью конституции культивируются важнейшие правовые ценности, прививается уважение к закону, правопорядку, органам государственной власти и местного самоуправления. Совершенно справедливо Н. С. Бондарь подчеркивает, что «в результате восприятия человеком конституционных предписаний у него возникают определенные психологические реакции (эмоции, переживания, чувства, настроения, установки и т. д.), характеризующие его отношение к требованиям Основного Закона и являющиеся составной частью конституционно-правовой психологии человека, оказывающей существенное влияние и на мировоззренческие установки субъектов правовой жизни» (Бондарь, 2011: 31). Конституция воздействует на сознание членов общества через закрепление в своих положениях нравственно-юридических ценностей. В рамках воспитательной функции Конституция содействует развитию нравственных качеств индивида, повышению уровня уважения к закону, формированию чувства долга и патриотизма. Кроме того, в демократических государствах конституции способны обеспечивать интеграцию общества и формировать национальную идентичность при условии, что закрепляют цели, ценности и основные убеждения, разделяемые членами общества.

Учитывая огромное значение Основного закона для формирования гражданской позиции молодежи и в целях формирования правовой культуры и гражданского воспитания личности еще в начале 1990-х гг. Президент Российской Федерации издал Указ от 29 ноября 1994 г. № 2131.1 "Об изучении Конституции Российской Федерации в образовательных учреждениях".

Положения Конституции России, выполняющие воспитательную функцию, можно разделить на 2 вида:

- 1) положения, которым присуща только воспитательная функция. Они сосредоточены в Преамбуле Конституции, где провозглашается принятие Конституции от имени многонационального народа Российской Федерации, соединенного общей судьбой на своей земле, «утверждая права и свободы человека, граждан-

ский мир и согласие, сохраняя исторически сложившееся государственное единство, исходя из общепризнанных принципов равноправия и самоопределения народов, чтя память предков, передавших любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость, возрождая суверенную государственность России и утверждая незыблемость ее демократической основы, стремясь обеспечить благополучие и процветание России, исходя из ответственности за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями...»;

2) нормы в Конституции, которые наряду с юридической функцией имеют и воспитательное значение, закрепляя важнейшие демократические ценности и создавая необходимые условия для их активного использования. К ним следует отнести положения, направленные на формирование свободной личности через развитие образования и культуры, например, нормы, в которых провозглашаются право на образование; свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания; право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития, права коренных малочисленных народов в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международными договорами РФ (ст. 43, 44, 68, 69). Кроме того, в ряде конституционных положений прослеживается действие принципов морали — некоторые права и обязанности граждан рассматриваются не только в правовом аспекте, но и в контексте их нравственного долга (например, ч. 3 ст. 17, ч. 2 и 3 ст. 38, ст. 39), в которых устанавливается, что осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц; забота о детях, их воспитание — равное право и обязанность родителей, трудоспособные совершеннолетние дети должны заботиться о нетрудоспособных родителях; гарантии социального обеспечения при наступлении установленных обстоятельств инвалидности, старости и пр.).

Безусловно, воспитательная функция тесно связана с идеологической функцией и, прежде всего в вопросах отношения к религии. В ч. 1 ст. 14 Конституции указывается, что Россия является светским государством. Как светское государство Российская Федерация характеризуется тем, что в ней религиозные объединения отделены от государства и никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной.

Во многих конституциях стран мира, напротив, закрепляются приоритетные позиции в государстве определенной религии. Это может проявляться в позиционировании ее в качестве «государственной», «официальной», «господствующей», «традиционной» или религии большинства. Так, например, статусом официальной или государственной религии наделены мировоззрения евангелическо-лютеранской церкви в конституциях скандинавских государств, при этом глава государства должен обязательно принадлежать к этой церкви; в Греции восточно-православная церковь определяется как господствующая, в Болгарии — традиционная; об особой поддержке государством (либо роли) римско-католической церкви упоминается в конституциях Аргентины, Перу; в Конституции Мальты установлена прерогатива церкви толковать «что справедливо и что ошибочно», в конституциях Грузии, Южной Осетии указывается на

особую историческую роль православия и т. д. Приверженность буддизму провозглашается в конституциях Бутана, Камбоджи, Лаоса, Мьянмы, Таиланда, Шри-Ланки, при этом последняя устанавливает обязанность государства обеспечить защиту и изучения населением учения Будды. Отдельно следует отметить конституции исламских государств, где многие положения ислама прямо инкорпорированы в конституционные тексты.

Российская конституция, как известно, ни к одной из религиозных традиций не обращается. Православие, как религия большинства российского населения, в ней не упоминается. И в этом также проявляется воспитательная роль Конституции, подразумевающая уважение и терпимость к различным религиозным верованиям исходя из многоконфессионального состава российского общества, исторически сложившегося на протяжении веков.

Если обратиться к закреплению в Конституции РФ отдельных базовых ценностей через соответствующие категории, то можно констатировать следующее. В качестве высшей ценности в Конституции РФ провозглашаются права и свободы человека. Такой подход характерен и для большинства государств на постсоветском пространстве (Беларусь, Туркменистан, Казахстан, Молдова, Узбекистан, Украина и др.). Безусловно, немалую роль в выборе такой позиции сыграли значительные ущемления прав и свобод в советский период на различных этапах развития государства.

Однако лишь закрепить демократические и гуманистические ценности государства и общества на конституционном уровне недостаточно, необходимо, чтобы они были реализованы в повседневной юридической практике, подтверждая их реальность. Следует согласиться с мнением авторов, утверждающих, что «важнейшим условием повышения эффективности воспитательного воздействия Конституции РФ является максимальное приближение ее к конституции фактической, т. е. придание ей в большей степени реального характера. Воздействие Конституции на формирование у граждан конституционного правосознания будет тем сильнее и глубже, чем точнее содержание ее норм будет соответствовать реалиям жизни. Соответствие фактической и юридической конституций является основным критерием адекватности интерпретации последней и непременным условием эффективной реализации ею функции воспитательного воздействия на индивидов с целью формирования и повышения уровня их правовой культуры» (Джамалова, Кадилаев, 2010: 36).

Рассматривая иные духовно-нравственные ценности, заложенные в Конституции РФ и воспринятые Стратегией развития воспитания в Российской Федерации (2015–2025), следует остановиться на таких категориях как «патриотизм», «гражданственность», «культура», «искусство и литература», «семья», «справедливость», «свобода» и проанализировать оперирование ими в конституционных положениях. Ниже приводятся статистические данные из доклада В. Э. Багдасаряна, д. и. н., проф., зам. главы Центра научной политической мысли и идеологии на научно-экспертной сессии «Либеральная конституция России 1993 года: проблема смены», прошедшей 6 декабря 2013 года (Багдасарян, 2013).

Понятия «патриот», «патриотизм» в тексте Конституции России не используются, не нашли они широкого отражения и в конституциях зарубежных госу-

дарств. Но по одному разу встречаются в европейских конституциях, а в целом в совокупности около двух раз присутствуют в конституциях стран мира (в Конституции КНР — 4 раза). В то же время в Конституции СССР подобные категории были заложены. Вместе с тем выражением патриотического отношения к своей стране является понятие «Родина». В Конституции РФ данный термин встречается один раз (в Преамбуле). По сравнению с общемировым показателем Россия отстает — в европейских конституциях понятие «Родина» используется в среднем более 2 раз, в целом в конституциях стран мира — около 3-х (там же).

Применительно к категории «гражданственность, национальная идея» следует отметить, что раскрывается она, прежде всего, через отношение общества и государства к настоящему, прошлому и будущему, что выражается в терминах «история», «наследие», «традиция»,.. По оперированию этими понятиями Конституция России значительно уступает конституциям зарубежных государств (в Российской Конституции они встречаются 5 раз, в европейских конституциях — более 7 раз, в Африке и Латинской Америке — более 16 раз, в целом в конституциях стран мира — более 11 раз) (там же).

Немаловажное значение для формирования гражданской позиции имеют такие категории как «воспитание» и «культура». Отражаются они в таких понятиях как просвещение, литература, искусство, художественное и научное творчество, искусство, памятники, музеи и пр. Российская конституция уступает среднемировому уровню по суммарному использованию названных понятий по блоку культура почти в 2 раза, по блоку воспитание — более чем в 3 раза (так, например, в конституциях стран Латинской Америки термины, связанные с воспитанием, используются более 26 раз, в Конституции РФ — 4; с культурой — более 46 раз, в Конституции РФ — 16, в целом в среднем в конституциях стран мира — более 12 и 30 раз соответственно) (там же).

Важнейшие духовные ценности неразрывно связаны с семейными ценностями, закрепление которых широко представлено в зарубежных конституциях. В среднем конституции стран мира апеллируют к производным от «семьи» категориям более 13 раз (при этом в Латинской Америке — более 38 раз) (там же), в то время как в российской Конституции подобные понятия встречаются 5 раз.

Практически на последнем месте конституция России находится по частоте использования категории «справедливость», которая упоминается только 1 раз. Это почти в 10 раз ниже, чем среднемировой показатель (в европейских конституциях — более 3 раз, в конституциях стран Африки и Латинской Америки — более 15 раз, в общемировом масштабе — около 10 раз). Однако по использованию категории «свобода» российская Конституция заметно опережает конституции других государств — данный термин используется 55 раз, а в общемировом масштабе — около 40 раз (в европейских конституциях — около 43 раз, в африканских и латиноамериканских — около 47 раз) (там же).

Подводя итог, следует отметить, что современный период российской истории характеризуется сменой ценностных ориентиров. В 1990-е годы прошлого века в стране произошли как важнейшие позитивные перемены, так и негативные процессы, неизбежные в период глобальных социально-политических преобразований, оказавшие отрицательное воздействие на общественную нрав-

ственность, гражданское самосознание, отношение людей к обществу, государству, закону, культуре, труду, общечеловеческим ценностям. В период, когда изменяются ценностно-нравственные ориентиры, нарушается духовное единство общества, происходит деформация традиционных для государства норм морали и нравственных установок.

Весьма значительную роль в закреплении и возрождении духовно-ценностных ориентиров сыграла принятая в 1993 г. Конституция РФ, однако, на основании приведенных выше данных можно констатировать, что Российская Конституция использует имеющиеся возможности не в полной мере. В этой связи следует дополнять конституционные положения, закладывающие традицию уважения к государству и обществу, иными средствами правового воздействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Безруков, А. В. (2015) Конституционное право России. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юстицинформ. 357 с.

Бондарь, Н. С. (2011) Судебный конституционализм в России в свете конституционного правосудия. М. : Норма, Инфра-М. 544 с.

Багдасарян, В. Э. (2014) Сравнительный конституционный анализ. Конституция РФ как конституция побежденного государства // Материалы научно-экспертной сессии. Москва, 6 декабря 2013 г. Центр научной политической мысли и идеологии. М. : Наука и политика. 168 с.

Джамалова Э. К., Кадилаев М. А. (2010) Эволюция конституционализма в Дагестане // История государства и права. № 23. С. 36–41.

Комкова, Г. Н. (2013) Воспитательная функция российской Конституции // Вестник Саратовской государственной юридической академии. № 4. С. 105–109.

Петрова, А. В. (2004) Основные функции Конституции Российской Федерации: Вопросы теории : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М. 24 с.

Белоусова Елена Вениаминовна — доктор юридических наук, профессор, заведующая кафедрой государственно-правовых дисциплин Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-76-53. Эл. адрес: elenabelusva@yandex.ru

Воспитательная функция уголовного права в корпоративной сфере

Ю. В. Трунцевский

Московский гуманитарный университет; Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ

Воспитательная функция уголовного права, посредством применения уголовно-правовых мер воздействия может обеспечивать предупреждение преступлений в корпоративной сфере. В России уголовная ответственность

юридических лиц отсутствует, тогда как за рубежом данный институт в совокупности со специальными условиями смягчения наказаний и освобождения от ответственности, позволяет повысить корпоративную комплаенс-культуру, стимулировать компании на добровольное создание механизмов внутреннего комплаенс-контроля, направленных на профилактику экономических и коррупционных преступлений. В этой связи мотивация такого поведения становится важной для уголовного права.

Ключевые слова: воспитание; уголовное право; юридическое лицо; уголовная ответственность; профилактика; комплаенс

В теории уголовного права выделяются такие функции как: регулятивная, проявляющаяся в уголовно-правовом воздействии на поведение людей с целью их законопослушного поведения; охранительная, связанная с обеспечением безопасности (защищенности) объектов, поставленных под уголовно-правовую охрану, посягательство на которые влечет уголовную ответственность; воспитательная, проявляющаяся в формировании законопослушного поведения людей как при реализации регулятивной функции через исполнение уголовно-правовых предписаний, так и через охранительную функцию путем угрозы санкцией при выходе за рамки законопослушного поведения; предупредительная (превентивная) и поощрительная, стимулирующая к законопослушному поведению. Отмечается, что для уголовного права при этом не важна мотивация такого поведения, важно, чтобы гражданин просто не нарушал уголовный закон (Ревин, 2010: 7-8).

Реализация данных функций происходит путем применения тех или иных мер уголовно-правового воздействия (Трунцевский, 2015: 29-30). «Неиспользование понятия воспитания в уголовном законе само по себе не означает, что уголовному праву не присуща воспитательная функция. В уголовном законе выражено отрицательное суждение о преступлениях, его адресаты сориентированы на общепризнанные ценности посредством установления преступности и наказуемости деяний, угрожающих таким ценностям, — в этом проявляется воспитательное уголовно-правовое воздействие» (Кленова, 2015: 119).

Воспитательная функция уголовного права, в частности, реализуется в следующих мерах: уголовно-предупредительного воздействия (добровольный отказ и др.); уголовно-профилактического воздействия (адаптация); уголовно-восстановительного воздействия (возмещение вреда, деятельное раскаяние и др.); уголовно-исправительного воздействия (в части испытаний); обеспечения реализации уголовной ответственности (квалификация, выдача); единичной не реабилитирующей декриминализации (амнистия и др.).

Вместе с тем, меры предупреждения преступлений, как правило, не связаны с привлечением к уголовной ответственности и заключаются в воспитательном или в административном воздействии на потенциальных правонарушителей. То есть предупреждающее значение уголовного закона заключается в профилактике с использованием воспитывающего воздействия.

Уголовные наказания, отвечающие ожиданиям общества, способствует повышению авторитета государственных органов, воспитывают у граждан ува-

жение к закону. Эффективность уголовно-правового воздействия при этом достигается посредством государственного принуждения, также направленного на воспитание граждан.

Институт освобождения от наказания или его отбывания имеет социальное и правовое значение. Социальность заключается в том, что такое освобождение направлено на противодействие преступности, используя меры, заменяющие реальное уголовное наказание. Расчет в таких случаях делается на эффективность воспитательного характера данного правового института, оказывающего положительное воздействие на освобождаемого.

Компании (юридические лица) — это субъекты, имеющие большую способность как значительно повысить благосостояние людей, так и сильно навредить обществу. Поэтому важно, чтобы как деятельность компании, так и людей, работающих от ее имени, надлежащим образом была урегулирована и подлежала контролю (Трунцевский, 2011: 24-25).

Какова роль уголовной ответственности в управлении корпоративным поведением и как можно улучшить выполнение этой роли?

С одной стороны, корпорации обладают огромной властью, и, когда корпорация причиняет вред, существует естественный инстинкт применения уголовных санкций, наиболее серьезного выражения морального неодобрения общества. Вследствие вреда, в причинении которого компании занимали видную роль (например, кризис сбережений и ссуд в начале 1990-х годов, мошенничество Enron), часто возникает призыв к более широкому использованию уголовной ответственности юридических лиц.

Проблема установления уголовной ответственности юридических лиц, очевидно, принадлежит к числу дискуссионных и в мировой законодательной практике, поскольку уголовные кодексы многих стран строго следуют принципу вины, запрету двойной ответственности за одно и то же преступление, понятию «преступление» и целям наказания, не признавая юридических лиц субъектами преступлений. Так и в России вопрос введения в Уголовный кодекс ответственности и наказаний для юридических лиц до сих пор обсуждается. С другой стороны, ст. 13.3 Федерального закона от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» обязывает организации, независимо от организационно-правовых форм и форм собственности, а также отраслевой принадлежности, принимать меры по предупреждению коррупции.

Национальное собрание Вьетнама 20 июня этого года внесло поправки в Уголовный кодекс и ввело корпоративную уголовную ответственность за определенные нарушения и коммерческий взятки. Вступают в силу такие изменения 1 января 2018 г. Коммерческие юридические лица с основной целью получения прибыли могут быть подвергнуты уголовной ответственности за 32 вида преступлений. К числу основных преступлений относятся: уклонение от уплаты налогов; мошенничество в страховом бизнесе; уклонение от обязательной страховой выплаты для сотрудников; нарушения конкурентного регулирования; нарушение интеллектуальных прав; отмывание денег; финансирование терроризма; преступления, связанные с коррупцией.

Наказания, применимые к коммерческим юридическим лицам, включают денежные штрафы, принудительное прекращение или приостановление деловых операций и запрет на осуществление определенной предпринимательской деятельности и / или привлечение капитала от одного года до трех лет.

В ноябре этого года Аргентина приняла новый закон о корпоративной уголовной ответственности за коррупционные правонарушения, и теперь компании должны принять соответствующие меры для предотвращения и выявления возможных коррупционных преступлений, совершенных на их рабочем месте.

Юридические лица в Аргентине могут быть наказаны за следующие коррупционные правонарушения: национальное и транснациональное взяточничество и влияние на торговлю; ненадлежащие и незаконные операции государственных должностных лиц; незаконное вымогательство, совершенное государственным должностным лицом; незаконное обогащение государственных служащих и сотрудников организации; предоставление ложных балансов и отчетов.

Согласно Закону, юридические лица будут нести ответственность за совершенные преступления, совершенные с их вмешательством, или от их имени, интересов или выгоды.

Следует согласиться, что наказания за совершение экономических преступлений должны быть неотвратимыми, но соразмерными совершенному деянию и сочетать как карательный, так и воспитательный элементы (Яковлева, 2014: 131), «карательное воздействие сочетается с воспитательным воздействием на правонарушителя» (Липинский, 2015: 35).

По рассматриваемому закону Аргентины, например, если компания соблюдает добровольное сообщение о преступлении, выполняет адекватные комплаенс-программы и возвращает незаконную выгоду, полученную в результате преступления, то она освобождается от ответственности и штрафных последствий.

Ранее в Законе Великобритании о взяточничестве (УКБА 2010) было определено, что единственным обстоятельством, которое может освободить юридическое лицо от уголовной ответственности является наличие «адекватных мер» для предотвращения взяточничества аффилированными с ним лицами. Под адекватными мерами понимается наличие внутренних процедур для предотвращения взяточничества (*adequate procedures* или адекватных мер), так как, программы обучения персонала, наличие конфиденциального телефона доверия и других мер комплаенса. в Великобритании уже имеется законодательство, направленное на предотвращение таких экономических преступлений как, мошенничество (*The Fraud Act 2006*), манипуляция информацией, содержащейся в бухгалтерских документах/записях (ст. 17 *False Accounting Act 1968*) и отмывание средств, приобретенных преступным путем (*Proceeds of Crime Act 2002*). С 24 апреля 2017 г. вступил в силу *Criminal Finances Act 2017*, устанавливающий уголовную ответственность за не предотвращение оказания содействия уклонению от уплаты налогов («*facilitation of tax evasion*»). Данные законы применимы как к физическим, так и юридическим лицам.

Таким образом, подобные меры уголовной ответственности и освобождения от нее должны стимулировать компании стремиться разрабатывать и применять необходимые программы по предотвращению (Трунцевский, Карпович, 2013: 22),

обнаружению, предупреждению правоохранительных органов о совершении коррупционных и иных преступлений (Ларичев, Трунцевский, Баграев, 2007) в своей компании.

Совсем недавно критики осудили то, что они назвали чрезмерной криминализацией корпоративного поведения (Есаков, Долотов, Филатова, Редчиц, Цай, 2017). В этом докладе рассматривается использование уголовных санкций для контроля за корпоративным поведением. Это включает как судебное преследование самой корпорации, так и уголовное преследование сотрудников за действия, предпринимаемые от имени корпораций.

Вместе с тем, нельзя отрицать воспитательную роль уголовной ответственности юридических лиц, заключающуюся в том, что при ее наличии, в случае закрепления в уголовном законе вышеуказанных мер стимулирования компаний к самопрофилактике в виде эффективной корпоративной антикриминальной политики (предупреждения коррупции, мошенничества и пр.) компании будут стремиться вводить и соблюдать эти добровольные меры профилактики, формируя тем самым в своей среде культуру правопослушного поведения и воспитывая своих сотрудников в духе уважения к этике и закону.

Поведенческий аспект часто используется на практике и в теоретических исследованиях, когда речь идет о правовой культуре не только отдельных граждан, но и различных их общностей: предпринимательских и других общественных объединений, трудовых коллективов. По мнению С. Э. Жилинского правовое воспитание предпринимателей «неотделимо от общих проблем воспитания граждан в современной реформируемой России» (Жилинский, 2007: 234).

К сожалению, попытки систематически оценивать эффективность применяемых мер корпоративного комплаенса в нашей стране не проводятся. Хотя изменение корпоративной культуры соответствия может быть разумной целью и определить уровень преступной деятельности в фирме (Трунцевский, 2007: 11; Есаян, Трунцевский, 2008: 67) действительно сложно, но измерить некоторые виды таких мер можно, например, количество обученных сотрудников (Anderson, Waggoner, 2014).

Думается, что предложение введения уголовной ответственности в уголовное законодательство нашей страны нужно поддержать, развивая при этом воспитательную функцию уголовного права и стимулируя компании на добровольное создание механизмов внутреннего комплаенс-контроля, направленных на профилактику экономических и коррупционных преступлений. В этой связи мотивация такого поведения для уголовного права станет важной, чтобы гражданин — сотрудник (руководитель) компании не просто не нарушал уголовный закон, а воспитывал в себе корпоративную культуру социальной ответственности и «нулевой» терпимости к криминалу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Anderson, J. M, Waggoner I. (2014) The Changing Role of Criminal Law in Controlling Corporate Behavior, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-412-ICJ.

Есаян А. К., Трунцевский Ю. В. (2008) О понятии и признаках схем совершения финансовых преступлений // Юридический мир. № 2. С. 67-69.

Жилинский С. Э. (2007) Предпринимательское право (правовая основа предпринимательской деятельности) : учеб. для вузов. 8-е изд., пересмотр, и доп. М.: Норма. 944 с.

Кленова Т. В. (2015) Об обусловленности и взаимосвязи охранительной и воспитательной функций уголовного права // Право. Законодательство. Личность. № 1 (20). С. 118-122.

Ларичев В. Д., Трунцевский Ю. В., Баграев С. (2007) Методика криминологического исследования налоговой преступности (вопросы совершенствования). М. 184 с.

Липинский Д. А (2015) Взаимосвязи функций и принципов юридической ответственности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. № 3 (22). С. 32-40.

Трунцевский Ю. В. (2015) Меры уголовно-правового воздействия: понятие и виды // Российская юстиция. № 5. С. 29-32.

Трунцевский Ю. В. (2011) О проблемах правового регулирования взаимоотношений государства и бизнеса // Юридический мир. № 4. С. 20-25.

Трунцевский Ю. В. (2007) Финансовая безопасность: понятие и виды финансовых преступлений // Финансы: теория и практика. № 2. С. 11-22.

Трунцевский Ю. В., Карпович О. Г. (2013) Due Diligence – правовой аудит хозяйствующих субъектов // Безопасность бизнеса. № 4. С. 22-25.

Уголовная политика: дорожная карта (2017–2025 гг.) (2017) / Г. А. Есаков, Р. О. Долотов, М. А. Филатова, М. А. Редчиц, К. А. Цай. М.: Центр стратегических разработок. 73 с.

Уголовное право России. Общая часть (2010) / под ред. В. П. Ревина. Колл. авторов. "Юстицинформ". 496 с.

Яковлева О. А. (2014) Уголовно-правовая политика в сфере экономической преступности (некоторые аспекты) // Legal Concept. № 2. С. 130-134.

Трунцевский Юрий Владимирович — доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой уголовно-правовых и специальных дисциплин Московского гуманитарного университета; ведущий научный сотрудник Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ. Эл. адрес: trunzev@yandex.ru

Роль гражданского права в формировании профессиональных социально-значимых качеств работника прокуратуры

Н. О. Маркова

Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации

Анализируется ценностный и познавательный потенциал гражданского права при формировании профессиональных социально-значимых качеств работников прокуратуры, отвечающих потребностям общества и развития прокуратуры в современной модели взаимоотношений государства и общества.

Ключевые слова: гражданское право; прокуратура; современная модель взаимоотношений государства и общества; профессиональные социально-значимые качества

Последние десятилетия не утихает дискуссия о роли прокуратуры в современной модели взаимоотношений государства и общества, выполняемых ею функциях (Бессарабов, 1999: 40-45; Королев, 2014: 16-19; Эрделевский, 2014: 83-85; Мельников, 2012: 15-24). Изменения, внесенные в Конституцию (гл. 7, ст. 129 Конституции РФ), определившее место прокуратуры в системе органов государства, позволили разрешить только один из аспектов проблемы, однако вопросы развития требуют осознания потенциала деятельности прокуратуры, соответствующего социальным потребностям и ожиданиям, и отвечающим сущности. Динамическое развитие общественных отношений порождает вопросы соотношения и взаимодействия публичных и частных интересов и их органического воплощения в праве и в функциях государства, не оставляя в стороне и вопрос о функциональном назначении прокуратуры, предмете и пределах осуществляемой ею деятельности в различных сферах жизни общества. Традиционно наиболее острые споры вызывает вопрос о полномочиях прокуратуры, затрагивающих частно-правовую сферу. Векторный принцип либерализации отношений, лежащий в основе экономической и правовой политики на современном этапе, и его отраслевое воплощение в системе принципов гражданского законодательства, включая принцип недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в частные дела (п.1 ст. 1 ГК РФ), на первый взгляд, предопределяют ограничение полномочий прокуратуры преимущественно сферой защиты публично-правовых интересов.

Оценка роли и перспектив развития современной прокуратуры имеет непосредственное отношение к образовательному процессу, направленному на подготовку будущих работников органов прокуратуры, что становится особенно актуальным с введением в действие нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность» (уровень специалитета), утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.02.2017 № 144.

Учитывая Стандарт в основу профессиональной подготовки специалиста в области прокурорской деятельности заложена модель профессиональной компетенции, которую следует рассматривать как универсальную юридическую компетенцию, с актуализацией предметно-тематических компонентов, направленных на получение знаний, формирование умений и навыков, необходимых в юридической практике прокуратуры в соответствии с направлениями ее деятельности.

Квалификационные требования к общей и специальной профессиональной подготовке будущего прокурорского работника определяются социально-значимыми результатами, ожидаемыми от деятельности прокуратуры по обеспечению законности и правопорядка в современных условиях, включая и тенденции развития частно-правовой сферы.

Последние, как представляется, должны оказывать определяющее влияние в рамках концептуального осмысления и определения перспектив развития прокуратуры и их нормативного обеспечения в современных условиях. Изменение и усложнение общественных отношений в частно-правовой сфере обуславливают новые потребности в совершенствовании механизма, прежде всего, гражданско-правового регулирования, включая и обеспечение за счет дополнительных гарантий баланса интересов его участников.

Какие же основные тенденции развития частно-правовой сферы необходимо, на наш взгляд, учитывать при определении требований к формированию профессиональных компетенций и профессиональных социально-значимых качеств с учетом соответствующих социальных ожиданий от деятельности прокуратуры?

Гражданско-правовое регулирование в настоящее время все в большей степени ориентируется на экономически самостоятельных субъектов, осуществляющих активную деятельность в сфере гражданского оборота (предпринимателей), что приводит к известному нивелированию роли гражданско-правового механизма, обеспечивающего участие обычного гражданина в гражданском обороте. Как представляется, данная тенденция с неизбежностью порождает необходимость преодоления сложившегося дисбаланса в рамках единого пространства гражданско-правовой отрасли, в том числе, за счет уточнения статусных признаков гражданина (физического лица) (например, с учетом существующих научных дискуссий (Рыженков, 2016: 13-16; Ульянов, 2013: 114-118) представляется целесообразным закрепление понятия слабой стороны гражданско-правовых отношений), а также гарантий осуществления и защиты его субъективных прав и законных интересов, включая расширение возможности защиты таких интересов *ex officio* прокурором в судебном и внесудебном порядке.

Также следует констатировать, что явление конвергенции (взаимопроникновения) частного и публичного права (Коршунов, 2011: 66-72), отчетливо проявляет себя в современном гражданском праве. Законодатель идет по пути включения все большего количества предписаний и запретов, стремясь обеспечить тем самым в рамках гражданско-правового регулирования баланс частно-правовых и публично-правовых интересов. В результате частно-правовой интерес, в том числе, сопряженный с экономической деятельностью, обеспечивается действием не только частно-правовых, но и многочисленных публично-правовых норм, образующих в совокупности публично-правовой порядок. В этой связи осуществление и защита частно-правовых интересов также включаются в контекст публично-правовых интересов в широком смысле, как отражающих интересы общества и государства в целом. Неслучайно, в настоящее время актуальными направлениями деятельности прокуратуры признается традиционно связанной со сферой частно-правовых интересов надзор за исполнением законов в сфере интеллектуальной собственности, надзор за соблюдением прав предпринимателей, обеспечение законности в сферах, сопряженных с участием публично-правовых образований в гражданском обороте.

Учитывая изложенное, роль прокуратуры в частно-правовой сфере требует ухода от сложившихся стереотипов как в сфере надзорной, так и правозащитной

деятельности. Вряд ли на современном этапе можно согласиться с мнением некоторых дореволюционных юристов, которые, в частности, высказывали сомнение в эффективности привлечения прокурора к рассмотрению гражданских дел, объясняя это тем, что «...при затрате прокурорским надзором своих знаний, жизненного опыта и энергии на дела уголовные нельзя требовать от прокуроров основательного знания гражданского права и процесса необходимого для разрешения наиболее трудных вопросов» (Ювжик, Компанейц, 2001: 225-237).

Прокуратура РФ выполняет основополагающую роль в осуществлении надзора за соблюдением Конституции и исполнением законов, действующих на территории Российской Федерации. Осуществление такой деятельности, направленной, в том числе, на защиту прав граждан, предпринимателей, интересов общества и государства, обеспечению законности в наиболее значимых сферах жизни общества, включая экономическую сферу, предполагает наличие у работника прокуратуры высокого уровня правосознания, теоретических знаний в области юриспруденции, инструментальных навыков применения права.

Нельзя также забывать, что профессиональная деятельность работников прокуратуры осуществляется в условиях повышенной сложности и необходимости оперативного принятия решений, соответствующих действующему законодательству (с учетом его динамического изменения), сложившейся судебной практики; при этом юридическая практика прокурорского работника носит межотраслевой характер, требуя умения мыслить не шаблонно, а исходя из понимания сущности и природы права, отраслевой принадлежности норм, правоотношений, их содержания, способов защиты субъективных прав и т. д.

Гражданское право как основополагающая, базовая отрасль частного права, призвана обеспечивать на основе частноправовых, диспозитивных методов, осуществление интересов частных, юридически равных лиц, самостоятельно и своей волей избирающих цели и средства достижения своих интересов, которые реализуются в гражданских правоотношениях. Широта предмета отрасли гражданского права сочетается с достижениями цивилистической науки как одной из ведущих отраслей юриспруденции, основанной на многовековом опыте научного постижения гражданско-правовых явлений. В этой связи ценностный и познавательный потенциал дисциплины «Гражданское право» обуславливается, прежде всего, способностью оказывать решающее воздействие на формирование системного юридического мышления юриста-практика, профессиональная компетенция которого не ограничивается только лишь навыками решения стереотипных задач. В каких бы направлениях не происходило развитие представлений о месте и роли прокуратуры, гуманистический потенциал, уважение к человеку, его правам и свободам, присущий гражданскому праву, призваны обеспечить становление гражданской позиции прокурорского работника.

Рассматривая вопросы воспитательного воздействия гражданского права на формирование профессиональных социально-значимых качеств прокурорского работника нельзя не коснуться вопроса соотношения теоретической и практической составляющей образовательного процесса. На современном этапе в качестве тенденций отмечается известное размывание ценности качественного юридического теоретического образования на фоне все возрастающей роли

практической направленности профессиональной подготовки с учетом прагматических запросов рынка труда (Мазаев, 2016: 59-65; Свистунов, 2016: 192). Вместе с тем очевидно, что теоретическая и практическая составляющие образовательного процесса одинаково важны не только для подготовки отдельно взятого юриста, но в целом для правотворчества, правоприменения, а также формирования профессионального правосознания, независимо от осуществляемой юридической практики.

Учитывая изложенное, представляется, что при организации изучения гражданского права необходимо руководствоваться принципом практико-ориентированного подхода как сочетания предметно-тематической направленности с реализацией практико-ориентированных компонентов при подготовке будущих прокурорских работников. Реализация указанного принципа предполагает не только познание и знание вопросов теории и практики правоприменения в деятельности работника прокуратуры, но и приобретение обучаемыми опыта практической деятельности уже в процессе обучения.

Такие необходимые для прокурорского работника навыки как способность давать правильную правовую квалификацию, разрабатывать и применять алгоритм решения правовой ситуации, обосновывать и юридически корректно излагать свою позицию, обеспечивать реальное выполнение поставленной задачи, выражают прикладную составляющую результатов изучения гражданского права, направленного в первую очередь на формирование системного юридического мышления и ценностных установок, необходимых для осуществления прокурорской деятельности с учетом ее сущности, целей, задач и методов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бессарабов, В. Г. (1999) Место прокуратуры в государственном механизме современной России // *Законность*. №10. С. 40-45.

Королев, Г. Н. (2014) Сохранится ли прокуратура России как единая система? // *Законность*. № 10. С. 16-19.

Коршунов, Н. М. (2010) Частное и публичное право: проблемы формирования основ современной теории конвергенции // *Журнал российского права*. № 5. С. 66-72.

Коршунов Н. М., (2011) Конвергенция частного и публичного права: проблемы теории и практики. М.: Норма ИНФРА. 240 с.

Мазаев, Д. В. (2016) Участие работодателей в системе высшего юридического образования и в подготовке юристов // *Закон*. № 11. С. 59-65.

Мельников, Н. В. (2012) К вопросу о необходимости конституционного закрепления контрольной власти в России // *Журнал конституционного правосудия*. № 4. С. 15-24.

Рыженков, А. Я. (2016) Принцип защиты экономически слабой стороны в предпринимательских правоотношениях // *Гражданское право*. № 2. С. 13-16.

Свистунов, А. А. (2016) Зарубежный и отечественный опыт оценки квалификации юристов. М.: Норма ИНФРА-М. 192 с.

Ульянов, А. В. (2013) Юридическое обоснование защиты слабой стороны в договоре // *Журнал российского права*. № 8. С. 114-118.

Эрделевский, А. М. (2014) О некоторых вопросах правового статуса прокуратуры // Законы России: опыт, анализ, практика. № 6. С. 83-85.

Ювжик-Компанейц, О. А. (2001) Участие прокурора в гражданском процессе // Дореволюционные юристы о прокуратуре : сб. стат / под ред. С. М. Казанцева. СПб. : Юрид.центр. Пресс. 287 с. С. 225-237.

Маркова Надежда Олеговна — кандидат юридических наук доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин Академии Генеральной прокуратуры РФ. Тел.: +7 (915) 017-57-44. Эл. адрес: nadezhda3399@yandex.ru

Приобщение к культурному наследию как средство воспитания студентов юридических вузов

Ж. М. Хатова

Государственный университет управления

В статье, рассматривающей вопросы повышения качества юридического образования и воспитательной работы со студентами, автор, анализируя законодательство об образовании, педагогическую практику, исследует значение воспитательной работы со студентами, обучающимися по юридическим специальностям и предлагает меры по ее совершенствованию. Используя конкретные примеры, автор предлагает активно использовать объекты культурного наследия в обучении студентов, не только в образовательных целях, но и для надлежащего воспитательного воздействия и формирования правильной гражданской позиции.

Ключевые слова: культурное наследие, занятие, музей, качество обучения, юрист, воспитательная работа

Несмотря на определенное «перепроизводство» специалистов, бакалавров и магистров юридических специальностей, абитуриенты по-прежнему достаточно активно выбирают для поступления вузы, где готовят юристов. Однако, множество образовательных организаций высшего профессионального образования, выпускающих дипломированных юристов, вовсе не означает, что все выпускники будут одинакового качества такого образования.

Уровень и условия подготовки обучающихся, а значит и качество преподавания, в т. ч. и юридических дисциплин в некоторых образовательных организациях не всегда соответствует предъявляемым сведениям. Это подтверждается регулярной практикой приостановления лицензий на образовательную деятельность и государственной аккредитации ряда вузов Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

Существующие проблемы с качеством юридического образования нередко сопрягаются с качеством воспитательной работы со студентами. Студенты-юристы (как, впрочем, и обучающиеся по иным специальностям) регулярно фигурируют в хрониках происшествий. Так, в ноябре 2017 г. студент – юрист, находясь в состоянии алкогольного опьянения совершил кражу денег и авто-

магнитолы в Воронежской области, т. е. преступление, предусмотренное ст. 158 УК РФ. В мае 2017 г., в Екатеринбурге студент-юрист переоделся женщиной и ограбил магазин.

Таким образом, вопросы воспитательной работы со студентами-юристами являются вполне актуальными.

Организация воспитательной работы, как и образовательной деятельности в целом, предусматривает разнообразные в т.ч. активные формы, средства, методы (Хатова, 2009: 132-142; Хатов, 2016: 141-147).

Правовые основания воспитательной работы со студентами содержатся в ст. 48 Закона «Об образовании в Российской Федерации»: педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, развивая у обучающихся познавательную активность, и, применяя педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания.

Ст. 47 Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», закрепляет за педагогическими работниками среди прочих такие академические права и свободы, как свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу; право на выбор не только учебников, учебных пособий, материалов, но и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании.

Не обойдено внимание законодателями и использование объектов культурного наследия, иных объектов и учреждений культуры в воспитательной работе с обучающимися. Так, особый интерес вызывают нормы закона, гарантирующие преподавателю право на бесплатное пользование библиотеками и информационными ресурсами, а также доступ в порядке, установленном локальными нормативными актами организации, осуществляющей образовательную деятельность, не только к информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам, материально-техническим средствам обеспечения образовательной деятельности, но и к музейному фонду. Такие возможности способствуют качественному осуществлению педагогической и воспитательной работы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Федеральным законом от 25.06.2002 № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации», определен широкий перечень видов таких объектов (ст. 3). Вместе с тем, наряду с посещением памятников, ансамблей и достопримечательных мест, представляется, что немаловажное значение приобретает практика коллективного посещения в период обучения студентами музеев, экспозиции которых посвящены деятельности правоохранительных органов, а также объектов культурного наследия, особенно тех, которые развивают патриотическую направленность воспитательной работы.

Так, огромное воспитательное значение имеет посещение будущими юристами памятников героям Великой Отечественной войны, видных государ-

ственных деятелей, мест сражений, места захоронений жертв массовых репрессий и т. п.

Например, в 2016 г. студенты Государственного университета управления приняли участие в акции «Свеча победы». Участники мероприятия возложили цветы к Вечному огню и Могиле Неизвестного Солдата. В апреле 2017 г. студенты Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, под руководством ректора возложили цветы к могиле прокурора Таврической области (1788–1792 гг.) Александра Степановича Таранова-Белозерова.

Очень полезной, по нашему мнению, в плане воспитательной работы со студентами является посещение Центрального музея МВД России (г. Москва). Стационарная экспозиция музея располагается в 25 музейных залах и иллюстрирует деятельность органов внутренних дел, начиная с петровской эпохи, с момента создания штатных органов полиции в 1718 году до сегодняшнего дня. В настоящее время музей располагает более 70 тысячами единиц хранения – документы, награды, боевое оружие, личные вещи героев, другие материалы свидетельствуют о героических делах сотрудников органов внутренних дел в борьбе с преступностью. Экспозиция современных залов рассказывает о работе сотрудников подразделений по борьбе с экономическими преступлениями, уголовного розыска, экспертов-криминалистов, транспортной милиции, ГИБДД, вневедомственной и пожарной охраны. Показано взаимодействие МВД России с ИНТЕРПОЛом и зарубежными коллегами. Широко представлено огнестрельное и холодное оружие, в т. ч. изъятое у преступников, образцы специальной техники для противостояния противоправным действиям. По данным с официального сайта МВД РФ, с экспозицией музея ознакомились более 1 млн посетителей.

Опыт показывает, что использование музейного фонда (предметов, коллекций) для занятий со студентами имеет в важное воспитательное воздействие. Представленные экспонаты наглядно рассказывают об организации и деятельности милиции, пожарной охраны, внутренних войск и других служб в разные периоды истории нашего государства от момента зарождения до наших дней. Исторические стенды повествуют о становлении и развитии органов охраны общественного порядка дореволюционной России, в первые годы советской власти в период формирования криминалистики, уголовного розыска и других служб. Отдельные залы посвящены Великой Отечественной войне. Нами отмечается, что после посещения музеев студенты задумываются о профессиональной карьере в органах МВД. Некоторые из наших выпускников такой выбор уже сделали, поступив на государственную службу дознавателями и следователями в территориальных органах.

Вместе с тем, используя возможности музеев в образовательной деятельности, преподаватели, на основании вышеупомянутой ст. 48 закона "Об образовании в Российской Федерации" не вправе использовать их для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них, для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку

социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения обучающимся недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения обучающихся к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации.

Представляется, что изложенный выше опыт использования объектов культурного наследия, музейных фондов, наряду с требуемым высоким качеством традиционных форм и методов преподавания юридических дисциплин, позволит будущим юристам не только получить и закрепить новые знания, отвечающие образовательным стандартам, и но и окажет надлежащее воспитательное воздействие на формирование их гражданской позиции, что в условиях перманентного воздействия на российскую молодежь западных информационных технологий, нередко пропагандирующих чуждые нравственные ценности, будет немаловажным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреев Г. В. (2013) Подготовка кадров для органов прокуратуры // Законность. № 1. С. 3-8.

Хатова Ж. М. (2009) Использование активных методов обучения для повышения качества и эффективности работы должностных лиц органов государственного контроля // Проблемы конституционно-правового регулирования в гражданском обществе. Тематический сборник научных работ. Вып.3 / под ред. Оноприенко В. И. М.: НОУ ВПО МПСИ. С. 132-142.

Хатов Э. Б. (2016) Правовые основы и понятие воспитательной работы с молодыми специалистами в органах прокуратуры // Юридический журнал, LEX RUSSICA (Русский закон) МГЮА имени О. Е. Кутафина. № 12. С. 141-147.

Хатова Жанна Михайловна — кандидат юридических наук, доцент кафедры публичного права и правового обеспечения управления Института государственного управления и права государственного университета управления, подполковник юстиции в отставке. Тел.: +7 (963) 640-20-27. Эл. адрес: khjml1@mail.ru

Смягчение и гуманизация уголовной ответственности и проблемы правового воспитания

А. В. Армашова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются некоторые проблемы реализации правового воспитания несовершеннолетних в условиях смягчения и гуманизации уголовной ответственности. Отмечены недостатки системы наказаний для несовершеннолетних и представлены конкретные законодательные предложения по ее совершенствованию.

Ключевые слова: гуманизация уголовной ответственности; правовое воспитание; система наказаний

В условиях кардинальных изменений в экономической, политической, социальной сферах жизни общества наблюдается обострение ситуации по криминализации подростковой среды, возросло количество безнадзорных и беспризорных детей и несовершеннолетних правонарушителей, детей, страдающих наркотической зависимостью, потребляющих психотропные вещества и злоупотребляющих алкоголем.

Среди подростков прогрессирует правовой нигилизм, пренебрежительное отношение к уголовному закону. Особое опасение вызывает утрата значительной частью несовершеннолетних веры в справедливость. Об уголовно-правовом воспитании следует говорить применительно именно к несовершеннолетним, поскольку они являются наиболее динамичной частью общества, с практически одинаковой готовностью воспринимающей как положительное, так и отрицательное. Вместе с тем, противоправный результат может быть отдален во времени, что позволяет оказывать целенаправленное корректирующее воздействие на уголовно-правовое сознание несовершеннолетних. В связи с этим существует необходимость развития системы уголовно-правового воспитания несовершеннолетних в духе уважения и соблюдения уголовно-правовых норм.

В то же время уголовное наказание является самой суровой и, как показывает практика, самой распространенной мерой ответственности несовершеннолетних. На протяжении многих веков несовершеннолетние (нередко включая и малолетних) несли на себе всю тяжесть уголовных репрессий. На современном этапе уголовная и уголовно-исполнительная политика РФ исходит из необходимости гуманизации наказания. Государство расширило сферу альтернативных лишению свободы наказаний, а также ввело дополнительные ограничения при их назначении и исполнении. Об этом свидетельствуют последние изменения и дополнения, внесенные в УК РФ. Однако необходимо отметить, что сегодня подход к уголовному наказанию представляется неадекватным. В местах лишения свободы находится необоснованно большое количество людей. При этом значительная часть из них могла быть наказана без изоляции от общества и разрыва социальных связей.

Законодатель при разработке проектов нормативно-правовых актов не всегда учитывает негативные криминогенные факторы и сами тенденции преступности несовершеннолетних. В итоге, несмотря на гуманизацию уголовного законодательства в отношении представителей данной социально-демографической группы и преступной среды, ответственность перестает играть сдерживающую роль.

Во многом процессы криминализации несовершеннолетних объясняются непоследовательностью реализуемой в отношении несовершеннолетних уголовной политики, недостаточностью усилий, которые предпринимаются российским обществом, правоохранительной системой, наукой по предупреждению рецидивной преступности со стороны несовершеннолетних.

Необходимо отметить, что государство должно адекватно реагировать на рост преступности и не следовать курсу безграничного смягчения уголовной ответственности. Поскольку снисходительное отношение к несовершеннолетним преступникам таит в себе значительную опасность и ложную уверенность в безответственности и безнаказанности за совершенное преступление, что может способствовать углублению деморализации личности подростка и девиантности его поведения (Рогова, 2004: 206).

По мнению Ю. А. Кашубы, в подобных условиях предупреждение повторных преступлений несовершеннолетних может быть достигнуто не столько усилением уголовной репрессии, сколько движением в направлении провозглашения, закрепления и реализации на практике соответствующих принципов уголовной и уголовно-исполнительной политики, а также прав, законных интересов осужденных несовершеннолетних, совершенствованием мер их социально-правовой защиты в условиях лишения свободы (Кашуба, 2002: 3).

Бесспорно, что современное уголовное и уголовно-процессуальное законодательство выдержано в рамках основных международных стандартов в области борьбы с преступностью несовершеннолетних, опирается на богатый опыт отечественной уголовно-правовой и криминологической науки, учитывает произошедшие в стране социально-экономические и политические преобразования. Однако отсутствие детальной регламентации некоторых вопросов, связанных с назначением несовершеннолетним наказания и иных мер уголовно-правового воздействия, влияет на правоприменительную практику и существенно снижает эффективность назначения.

Вместе с тем, значительная сложность применения восстановительных наказаний к несовершеннолетним состоит в том, что они, как правило, не обладают стабильным заработком и собственным имуществом для того, чтобы компенсировать жертве преступления причиненный вред.

Пока же проведенный анализ практики назначения уголовного наказания несовершеннолетним показывает, что уголовное наказание, связанное с лишением свободы и условным осуждением, является практически единственно возможными мерами реализации уголовной политики в отношении несовершеннолетних. И это несмотря на то, что в постановлении Пленума Верховного Суда РФ от 1 февраля 2011 г. № 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» сказано, что «наказание несовершеннолетнему в виде лишения свободы суд вправе назначить только в случае признания невозможности его исправления без изоляции от общества, с приведением мотивов принятого решения». Внедрению же альтернативных форм реализации уголовной политики в отношении несовершеннолетних, связанных с восстановительным правосудием, в настоящее время препятствуют:

- недостаточная теоретическая обоснованность возможности, эффективности и целесообразности их применения;
- несовершенство уголовного, уголовно-процессуального и уголовно-исполнительного законодательства;

- сохраняющаяся установка правоприменителя на приоритет карательных мер борьбы с преступностью и ненадлежащая организация деятельности субъектов профилактического воздействия;

- недостаточное финансирование субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Объяснение сложившейся ситуации вполне очевидно. Сегодня из указанных в ст. 88 УК РФ наказаний, реально применимы пять. При этом назначение исправительных работ затруднено в силу того, что лишь 5% из числа несовершеннолетних осужденных работали на момент совершения преступления; назначение штрафа осложняется имущественным положением несовершеннолетних и отсутствием самостоятельных источников дохода: 50% несовершеннолетних учились, более 30% — не учились и не работали во время совершения преступления; назначение лишения права заниматься определенной деятельностью затрудняется в силу характеристики совершенных несовершеннолетними преступлений, которые, как правило, не связаны с их деятельностью (Орлова, 2013: 192). В итоге, практически единственным видом наказания, который можно назначить несовершеннолетним, становится лишение свободы.

В таких условиях снизить объем уголовной репрессии в отношении несовершеннолетних возможно за счет: возрастания доли условно осужденных; применения наказаний, не связанных с лишением свободы; применения форм ответственности, не связанных с назначением уголовного наказания.

Не следует пренебрегать и апробированной зарубежной практикой альтернативных видов наказаний для несовершеннолетних. Так, Стандартные правила ООН в отношении мер, не связанных с тюремным заключением, принятые Генеральной Ассамблеей в декабре 1990 г., указывают на необходимость совершенствования восстановительного механизма уголовного наказания. Представляется, что в рамках указанного механизма рационально ввести посткриминальный контакт несовершеннолетнего правонарушителя с жертвой преступления, проходящий под контролем официальных властей. Это позволит наглядно продемонстрировать подростку негативные социальные последствия совершенного им преступления и послужит мощной профилактической мерой воспитательного воздействия.

Вместе с тем, значительная сложность применения восстановительных наказаний к несовершеннолетним состоит в том, что они, как правило, не обладают стабильным заработком и собственным имуществом для того, чтобы компенсировать жертве преступления причиненный вред. Несмотря на то, что изменения, внесенные в п. «а» ч. 1 ст. 88 УК РФ в 2003 г., согласно которым штраф, назначенный несовершеннолетнему осужденному, по решению суда может взыскиваться с его родителей или иных законных представителей с их согласия, расширяют перечень субъектов взыскания штрафа, перекладывать исполнение компенсации с несовершеннолетнего на иных лиц недопустимо.

Учитывая это обстоятельство в содержании восстановительных мер больше внимания следует уделить элементу трудового воздействия как основному фактору воспитания и исправления подростков. Эффективность трудового воздействия на подростков, при правильной с точки зрения пенитенциарной педагогики и пси-

хологии его организации, не должна вызывать сомнений. Суть трудового воздействия при осуществлении восстановительных наказаний состоит в устранении собственными силами вредных последствий преступления. Заметим, что подобная мера закреплена в ст. 90 УК РФ в качестве принудительной меры воспитательного воздействия, которая может назначаться в порядке освобождения от уголовной ответственности или от уголовного наказания за совершение преступлений небольшой или средней тяжести.

Воспитательные возможности трудовой терапии ставят на повестку дня вопрос о широком использовании в качестве меры ответственности несовершеннолетних обязательных работ. Существенные препятствия в их применении к несовершеннолетним связаны с несовершенством предписаний законодательства о порядке исполнения данного вида наказания. Полагаем, что истинная бесплатность подобного рода работ (когда администрация организации не будет перечислять в соответствующий бюджет финансовые средства за выполненные осужденными работы) в совокупности с квотированием определенного количества мест на соответствующих предприятиях (организациях) для несовершеннолетних, дополненная правилом, согласно которому добросовестно исполненные обязательные работы не влекут судимости, будет способствовать активизации практики применения рассматриваемого вида наказания.

Еще одним направлением совершенствования уголовных наказаний несовершеннолетних может стать оптимизация системы дополнительных правоограничений. Представляется возможным использовать позитивный опыт большинства зарубежных стран, предусматривающих в своем законодательстве понятие мер безопасности. К таковым обычно относятся: принудительное лечение от алкоголизма или наркомании, наблюдение у врача, посещение специальных курсов психотерапии и другие мероприятия, которые способствуют нейтрализации криминогенных свойств личности и ее социальной адаптации. Подобные социальные программы будут весьма полезны в отношении несовершеннолетних.

Наконец, представляется возможным в целях повышения эффективности процесса назначения наказания установить в отечественном законодательстве институт, который в зарубежном законодательстве получил название probation и рассматривается как особый вид наказания. В отличие от условного осуждения, когда суд назначает срок лишения свободы или исправительных работ, а затем откладывает его исполнение на определенный период, в случае назначения probation само вынесение приговора откладывается на определенный срок. Если не соблюдаются установленные условия, дело переходит в стадию вынесения приговора. Обычно probation предусматривается в отношении преступлений, которые влекут наказание в виде лишения свободы сроком максимум до двух-трех лет. Применительно к российским условиям, речь может идти о преступлениях небольшой или средней тяжести.

Таким образом, мы видим, что в современном обществе проблема поведения подростков является актуальной. Не каждый из них осознает, какие их действия могут вызвать серьезные и трудно исправимые последствия. Одним из важных средств правового воспитания выступает уголовная ответственность. В целом можно утверждать, что существующая система наказаний для несовер-

шеннолетних имеет недостатки и нуждается в совершенствовании, поскольку многие ее виды не реализуются на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Кашуба Ю. А. (2002) Уголовно-исполнительная политика в отношении несовершеннолетних : автореф. дисс. ... д.ю.н. Рязань.

Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 1 февраля 2011 года № 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» // Российская газета. 2011. 11 февраля.

Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 14 декабря 1990 г. № 45/110 «Стандартные минимальные правила Организации Объединенных Наций в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила)» [Электронный ресурс] // URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/12123833/>

Рогова Е. В. (2004) Исправительные работы и особенности их применения к несовершеннолетним : дис. ... к.ю.н. Иркутск.

Орлова Ю. Р. (2013) Повышение эффективности назначения наказания и принудительных мер воспитательного воздействия как одна из приоритетных задач формирования уголовной политики российского государства в отношении несовершеннолетних // Ученые записки Орловского государственного университета. № 5 (55). С. 189-194.

Армашова Алла Владимировна — кандидат юридических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (915) 410-24-01. Эл. адрес: armashova-71@list.ru

Оценка применения положений Семейного кодекса РФ на практике с целью совершенствования законодательства

А. А. Воробьева

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена исследованию и возможности выявления перспектив совершенствования семейного законодательства, опираясь на выдержки из судебной практики.

Ключевые слова: Семейный кодекс; семейные отношения; родительские права; органы опеки

В соответствии со ст. 31 Семейного кодекса РФ семейные отношения супругов в семье строятся на взаимоуважении и взаимопомощи. Однако, анализируя судебную практику можно заметить, что не всегда у субъектов семейных правоотношений получается должным образом реализовать положения, прописанные законодателем в Семейном кодексе.

В п. 10 Постановления Верховного суда РФ от 27 мая 1998г. № 10 «О применении судами законодательства при разрешении споров, связанных с воспитанием детей» закрепляется ряд обязательных действий судьи при подготовке дела к судебному разбирательству. Целями данного документа является защита прав несовершеннолетнего и обеспечения надлежащих условий его воспитания, а также охраны прав родителя, не проживающего совместно с ребенком. Обратимся к комментарию ст. 70 Семейного кодекса РФ, а именно п. 1 ч. 3 декларирует, что при подготовке к судебному разбирательству дела о лишении родительских прав одного из родителей, судье, в целях защиты прав несовершеннолетнего, и обеспечения надлежащих условий его дальнейшего воспитания, а также охраны прав другого родителя, не проживающего вместе с ребенком, необходимо в каждом случае извещать этого родителя о времени и месте судебного разбирательства и разъяснять, что он вправе заявить требование о передаче ему ребенка на воспитание. Данная норма находится в противоречии с судебной практикой. Ярким примером выступает Дело N 2-1/2012. В Лесном районном суде Тверской области по данному делу, по заявлению прокурора к В., о лишении родительских прав в отношении троих несовершеннолетних детей, судом не привлечен к участию в деле отец указанных детей В. Особое внимание приковано к проблеме лишения родительских прав родителя, находящегося в местах лишения свободы. Дело в том, что суды нередко не извещают этого родителя о наличии иска о лишении родительских прав либо ограничении в родительских правах другого родителя, однако закон, по этому поводу никаких изъятий не устанавливает.

Обращаясь к Семейному кодексу, можно заметить, что факт нахождения родителя в местах лишения свободы является достаточным основанием в единственном случае: «совершили умышленное преступление против жизни или здоровья своих детей, другого родителя детей, супруга, в том числе не являющегося родителем детей, либо против жизни или здоровья иного члена семьи». В соответствии с этим хочется заметить, что любое судебное решение должно быть целесообразным и полностью обоснованным. Заключение точно так же имеет определенные права, как и все остальные граждане РФ. Однако практика диктует иное. Примером ненадлежащего исполнения своих обязанностей является заключение по делу N 2-32/2012 Пролетарским районным судом г. Твери. Так было установлено, что отцу ребенка С., находящемуся в местах лишения свободы, копия искового заявления не направлялась по месту отбывания наказания, не предлагалось представить в суд пояснения по существу спора. В связи с тем, что со стороны суда допускаются нарушения, считаю целесообразным, дополнить комментарий статьи 69 СК РФ словами: «В случае если ответчик находится в местах лишения свободы, обязанностью истца является в надлежащей форме уведомить ответчика, для того чтобы дать ему возможность предоставить свои возражения по делу. Письменные доказательства, пояснения и возражения ответчика оглашаются судом в заседании».

Обращаясь к ст. 47 ГПК РФ органы опеки и попечительства относятся к лицам, участвующим в деле в качестве государственного органа, компетентного дать заключение по существу спора. Основанием их участия по делам

по спорам о детях является интерес государства в правильном разрешении дел, имеющих важную социальную направленность, и защита интересов несовершеннолетних, не имеющих в большинстве случаев возможности самостоятельно участвовать в процессе и защищать свои интересы. Обращаясь к судебной практике, можно сделать вывод о том, что органы опеки и попечительства, участвующие в деле в качестве органа, дающего заключение по делу, нередко привлекаются судами в качестве третьих лиц, не заявляющих самостоятельных требований относительно предмета спора. Например, по делу по иску ГКУЗ "КСДР" к Б. о лишении родительских прав в отношении несовершеннолетнего Б. Московский районный суд г. Твери к участию в деле привлёк орган опеки и попечительства в качестве третьего лица, не заявляющего самостоятельных требований относительно предмета спора (Дело N 2-1086/2012). Аналогичная практика имеет место в ряде судов Тверской области: Конаковском, Вышневолоцком, Осташковском городских судах, Фировском, Калязинском, Калининском, Жарковском, Зубцовском, Пеновском, Лесном районных судах. Процессуальные права и обязанности органа опеки и попечительства, привлекаемого для дачи заключения по спору (ст. 47 ГПК РФ), и третьего лица, не заявляющего самостоятельных требований (ст. 43 ГПК РФ), являются различными.

Целями судебной практики является осуществление законотворческой и правотворческой функций. Получается, что данная практика нарушает сущность функций правотворчества, занимаясь в данном случае совсем не восполнением пробелом в праве, а напротив дестабилизацией регулирования отношений субъектов СК РФ и ГПК РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Обзор практики разрешения судами споров, связанных с воспитанием детей (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 20.07.2011).

Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 14.11.2017).

Воробьева Анна Андреевна — студентка Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (967) 179-31-83. Эл. адрес: vorobeva_anna1997@mail.ru

Воспитательная роль права в исправлении осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы

А. А. Балута

Московский гуманитарный университет

Одна из главных задач уголовно-исполнительной системы России в настоящее время — повышение воспитательной роли права путем позитивного изменения исправительной среды мест лишения свободы. Изменения будут позитивными, если они максимально способствуют воспитанию, исправлению и ресоциализации осужденных.

Ключевые слова: проблемы воспитания; воспитание заключенных; места лишения свободы; ресоциализация

В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос правового воспитания законопослушного поколения, так как именно право, осуществляя воспитательную работу, закрепляет модели общественно значимого поведения, сложившиеся в течение длительного времени существования человечества.

Содержание рассматриваемой функции состоит в способах воспитательного воздействия правового регулирования на сознание и поведение людей, а в конечном счете — на общественные отношения. В этой связи И. Е. Фарбер отмечал, что содержание воспитательной функции права «отвечает на вопрос, кого воспитывает право и как оно это делает, механизм воспитательного воздействия» (Фарбер, 1962: 126).

Воспитательная роль права проявляется на всех этапах правоприменения. Начиная от формирования правосознания несовершеннолетнего в семье и школе и заканчивая перевоспитанием лиц, преступивших закон. Именно об этом этапе воспитательного воздействия права пойдет речь в докладе.

Думается, нет необходимости говорить об особенностях отбывания наказания в виде лишения свободы. И речь идет не только об изолированности и режимности. Здесь особую роль занимает и психологический аспект. Достаточно ярко об этом свидетельствует фраза из кинофильма «Побег из Шоушенка»: «Первая ночь — самая тяжелая без всяких сомнений. Вы как бы заново рождаетесь с обожжённой кожей и полуслепой от всех этих дезинфицирующих средств. И когда вас бросают в камеру, когда засовы с грохотом закрываются, только тогда вы понимаете, что все это правда. Прошлая жизнь улетучивается в мгновение ока. Сначала ты ненавидишь эти стены, потом — привыкаешь, ну а когда просидишь здесь достаточно долго — получается, что ты от них зависишь. Страх делает тебя пленником. Надежда дает тебе свободу. Тебя отправляют сюда на всю жизнь, и именно жизнь и забирают».

Для реализации целей наказания и формирования правомерного поведения осужденного ключевую роль играет деятельность исправительных учреждений. Предупредительная работа сотрудников исправительных учреждений с осужденными влияет на переориентацию их взглядов и убеждений в интересах общества и государства. Сущность правового воспитания осужденного, находящегося в местах лишения свободы, заключается в осуществлении комплекса специфических мер, представляющих в процессе их реализации целенаправленный воспитательный процесс, протекающий в условиях исполнения наказания и сочетающий по своему содержанию совокупность мер исправительного назначения.

По степени корректирования сознательно-волевых установок поведения осужденного к лишению свободы следует разграничивать два вида деятельности, направленных на исправление юридико-правовых и морально-этических критериев оценки поведения личности.

Юридизация деятельности учреждений в отношении корректировки личности осужденного заключается в формировании с учетом чувственно-

эмоционального и рационального уровней правовой оценки последствий совершения противоправных посягательств, связанных как с интересами государства и общества, так и его личным правовым статусом, видоизменяемым в контексте реализации государством карательных мер правового воздействия.

Воспитательная роль права в исправлении осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы, вытекает из массива нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность учреждений, направленную на коррективку личности осужденного с учетом морально-этических критериев и заключается в формировании под влиянием нравственных устоев общества устойчивой позиции по осуществлению социально полезного поведения.

Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации (далее — УИК РФ) рассматривает воспитательную работу в качестве одного из «основных средств исправления осужденных» наряду с общественно полезным трудом, соблюдением установленного порядка исполнения и отбывания наказания (режим), получением общего образования, профессионального обучения и общественного воздействия (ч. 2 ст. 9 УИК РФ).

Под воспитательной работой следует понимать организацию воспитательных воздействий на осужденных с учетом индивидуальных особенностей личности, совершенного преступления, условий отбывания наказания. Воспитательную работу логично определить, как профессиональную деятельность воспитателя. Воспитательная работа включает организацию массово-воспитательных мероприятий, работу с отдельными группами и категориями осужденных, взаимодействие сотрудников колонии между собой в сфере создания нормального психолого-педагогического климата в коллективе воспитанников, использование его воспитательного потенциала.

Воспитательная работа в колонии строится с учетом индивидуальных особенностей осужденных, ее содержание составляют нравственное, эстетическое, правовое, физическое и другие направления процесса воспитания.

Нравственное воспитание как составная часть воспитательной работы осуществляется в пенитенциарном учреждении по следующим направлениям:

- 1) воспитание необходимых знаний о нормах морали нашего общества (моральное образование);
- 2) осознание этих норм и превращение их в убеждения личности;
- 3) превращение позитивных знаний и убеждений в навыки и привычку поведения (формирование нравственных чувств) (Вилкова, Литвишков, 2015).

Отмеченные направления представляют собой единый процесс воспитательной работы.

Воспитательная работа со спецконтингентом подразумевает и психосоциальную работу, основная цель которой заключается в преодолении осужденными социально-психологического неблагополучия посредством оказания им социально-педагогической поддержки и психологической помощи. Объектами внимания со стороны сотрудников, организующих психосоциальную работу, являются психика осужденного и оказание на нее целенаправленного воздействия для развития у осужденного умения так организовать жизнедеятельность, чтобы эффективно управлять своим поведением. Только здоровая психика че-

ловека способна обеспечить ему оптимальную жизнедеятельность — основной посыл психосоциальной работы. И естественно, жизнедеятельность человека претерпевает изменения, когда в его психике возникают различного рода нарушения, приводящие, в свою очередь, к деструктивным проявлениям в деятельности и жизни в целом.

При условии включения осужденных в различные виды творческой активности достигается наибольший эффект социального развития их личности. В исправительных учреждениях существуют разнообразные кружки литературного, художественного, театрального, декоративно-прикладного, музыкального творчества, в которые осужденных необходимо привлекать. Также для позитивного социального развития целесообразно пропагандировать вовлечение осужденных в различного рода массовые спортивные мероприятия. В социальное развитие осужденных значительный вклад вносят группы по интересам творческих направлений, где особо можно выделить создаваемые группы самоуправления осужденных, группы взаимопомощи и другие. Развитие таких процессов в конечном итоге благоприятно скажется на создании и поддержании оптимального микроклимата в их коллективах.

Особая роль социальной работы с осужденными отводится религии. Взаимодействие Русской православной церкви (далее — РПЦ) и исправительных учреждений является одной из важнейших предпосылок совершенствования социальной работы с осужденными, способствует возвращению их в общество правопослушными гражданами. Участие осужденных в культовой практике РПЦ основано на убеждении в том, что данный процесс будет содействовать скорейшему освобождению и социальной адаптации в обществе после отбывания наказания. Многие осужденные, находясь в изоляции от общества и семьи, испытывают напряженное эмоциональное состояние, и религия становится одним из факторов создания душевного равновесия, спокойствия и доброжелательности, что в результате способствует пробуждению у них положительных качеств характера и переориентации нравственных ценностей.

Сегодня практически в каждом исправительном учреждении имеются священнослужители, деятельность которых благотворно влияет на оперативную обстановку, способствует приобщению осужденных к ценностям православной веры. Формы и методы взаимодействия РПЦ и УИС многообразны: строительство храмов на территориях учреждений, проведение обрядов и таинств, духовно-просветительских бесед, концертов, конференций.

Одним из приоритетных факторов, способствующих позитивной ресоциализации и, как следствие, воспитанию осужденных, является повышение их общеобразовательного уровня. Еще в дореволюционной России тюремным администрациям было рекомендовано принимать меры по обеспечению арестантов грамоте. Школа представляла собой важное условие исправления заключенных и обязанность ее учреждения была одной из отличительных черт ее устройства.

В настоящее время в соответствии со ст. 80 Закона «Об образовании в Российской Федерации» для лиц, содержащихся в исправительных учреждениях УИС, обеспечиваются условия для получения общего образования. Лица,

осужденные к лишению свободы и не достигшие тридцатилетнего возраста, получают начальное образование, основное общее и среднее общее образование в общеобразовательных организациях субъектов РФ, созданных при исправительных учреждениях УИС.

Практика показала, что ведущими формами позитивной ресоциализации обучающихся осужденных является урочная деятельность, индивидуально-групповые занятия, факультативные курсы. Педагоги организуют учебный процесс таким образом, чтобы у обучаемого появлялся внутренний стимул к учебе. В материал учебных предметов заложен высокий воспитательный потенциал. Так, например, на уроках литературы при анализе творчества Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и других писателей создаются ситуации, при которых литературные явления становятся для осужденных стимулом осмысления себя как личности. Программы по отечественной и зарубежной истории, обществознанию также являются благоприятной основой для воспитания, способствуют социализации осужденных, осознанию ими своей принадлежности к определенной культуре, понимания многообразия современного мира.

Однако, приходится констатировать и проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в исправительных учреждениях. Это, прежде всего, отсутствие государственной политики в области образования осужденных, отсутствие обособленного статуса школ для осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы, общность планов и учебных программ. Ни на общегосударственном, ни на региональном уровне в настоящее время не существует каких-либо апробированных моделей функционирования школ при исправительных учреждениях, отвечающих требованиям современного этапа модернизации системы образования в России.

«Цели исправительного воздействия на осужденных, — говорится в первой части Европейских пенитенциарных правил, — состоят в том, чтобы сохранить их здоровье и достоинство, и в той степени, в какой позволяет срок заключения, способствовать формированию у них чувства ответственности и навыков, которые будут содействовать их реинтеграции в общество, помогут им удовлетворять свои жизненные потребности собственными силами после освобождения». Большая роль в решении этих задач принадлежит труду, как неотъемлемой составляющей процесса воспитания осужденных.

«Хорошая организация труда в пенитенциарных учреждениях составляет одно из первых условий правильной постановки пенитенциарного дела. Праздность вообще развращает человека, а при особых условиях, в которых живут заключенные, она особенно вредна. Сознание человека, что он честно работает, поднимает его в собственных глазах, оказывает на него облагораживающее влияние» (Познышев, 1923). Праздный образ жизни в условиях изоляции от общества крайне опасен, так как способен перерасти в социальные конфликты как между осужденными, так и между осужденными и администрацией учреждения, исполняющего наказание.

Труд осужденных к лишению свободы отличается своей многофункциональностью. В первую очередь необходимо признать его воспитательное воздействие как основного средства исправления осужденных (трудовая дисци-

плина, правопорядок на производстве, трудовые коллективы), способствующего созданию базы для организации их нравственного перевоспитания. От уровня трудозанятости осужденных зависит стабильность морально-психологического климата и оперативной обстановки в учреждении, исполняющем наказание в виде лишения свободы (далее — ИК). В то же время труд осужденных в условиях изоляции от общества имеет еще и экономическое значение как для самого осужденного, так и для ИК, поскольку реализация продукта труда позволяет осужденному иметь дополнительные материальные средства, с помощью которых он сможет оказывать материальную помощь семье, удовлетворить требования по искам о возмещении материального и морального вреда, причиненного преступлением, при этом накапливать необходимые денежные средства для адаптации после освобождения из мест лишения свободы, а также поддержание жизнедеятельности ИК.

Сказанное выше позволяет сделать вывод, что при исполнении наказаний в виде лишения свободы необходимо уделять большое внимание организации труда осужденных.

Организация труда осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы в учреждениях УИС, — это многосторонняя деятельность учреждения УИС. С одной стороны, это упорядоченная, приведенная в систему производственно-хозяйственная деятельность центров трудовой адаптации учреждений и органов УИС (далее — ЦТА), с другой — это трудовая деятельность лиц, лишенных свободы в соответствии с требованиями уголовно-исполнительного и трудового законодательства Российской Федерации, занятых на промышленных предприятиях УИС, а также других объектах, которые располагаются за пределами учреждений, при строгом соблюдении требований безопасности и постоянного надзора.

Основным мотивирующим фактором к трудовой активности для большинства осужденных являются предоставление условно-досрочного освобождения и уровень заработной платы, менее значимыми — внутреннее удовлетворение от трудовой деятельности и приобретение новой профессии.

В определенном смысле труд — вынужденная деятельность любого человека. Но отношение осужденного к труду, даже если ему приходится выполнять ту же работу, что и на свободе, принципиально отличается от его отношения к такому же роду занятости на свободе осознанием того, что он работает по приговору суда, по принуждению, в местах, определяемых органами, исполняющими наказание, а в случаях отбывания лишения свободы — в местах дислокации исправительного учреждения. Такой труд порождает внутреннее сопротивление у осужденных (Миняева, 2013).

Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что воспитательные службы ИК сегодня не уделяют должного внимания функциям трудового воспитания осужденных, выработке у осужденных устойчивой привычки к труду, способствующей позитивному формированию личности. Необходимо, чтобы осужденный был подведен к пониманию, что труд — это не кара, не спасительное средство от безделья или способ оплаты государству своего содержания, а труд — это ценность сама по себе.

Итак, подводя итог краткому анализу воспитательной роли права в исправлении осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы, сделаем вывод о том, что специфичность как самой среды нахождения лиц, находящихся в тюрьмах, так и их психико-социального состояния подразумевает необходимые условия для их воспитания (перевоспитания), включающие в себя: непосредственно воспитательное воздействие, организацию процесса обучения (переподготовки) и проведение трудовой адаптации осужденных.

Однако, несмотря на стремительные темпы реформирования уголовно-исполнительной системы, на практике остаются нерешенные проблемы, нивелирующие воспитательную роль права в исправлении осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы

В среде осужденных происходит падение социальной ценности труда как сферы самореализации, так как в трудовой мотивации доминирует не содержательный труд, а труд, направленный на получение материальной и физической выгоды, поскольку фактор УДО и уровень заработной платы являются преобладающими. Поэтому нельзя не отметить существование проблемы неполной трудовой занятости, к разрешению которой необходимо подходить комплексно, аккумулируя все звенья организации труда осужденных — модернизацию производственной базы ИУ, трудовое воспитание, профессиональное образование, профессиональную подготовку и переподготовку. В данном случае профессиональная подготовка и переподготовка осужденных будут выступать в качестве проявления трудовой активности осужденных. При этом следует заметить, что экономические цели труда осужденных предполагают одновременно постановку воспитательных целей и не противоречат принципу уголовно-исполнительного законодательства, согласно которому интересы исправления осужденных не должны подчиняться цели получения прибыли от их труда.

Также, нынешняя система обучения осужденных является негибкой, мало отвечающая требованиям современности. Слабо пропагандируется положительный опыт педагогических работников, занимающихся обучением осужденных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. № 303. 31.12.2012.

Закон РФ от 21.07.1993 № 5473-1 (ред. от 28.12.2016) «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» // Ведомости СНД и ВС РФ, 19.08.1993. №33. Ст. 1316.

Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 23.09.2015) «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» // Собрание законодательства РФ. 25.10.2010. № 43. Ст. 5544.

Приказ Минюста России от 28.11.2016 № 265 «Об утверждении плана мероприятий по реализации положений Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, утвержденной

распоряжением Правительства Российской Федерации от 14.10.2010 № 1772-р» // СПС КонсультантПлюс. 2017.

Приказ Минюста России № 274, Минобрнауки России № 1525 от 06.12.2016 «Об утверждении Порядка организации получения начального общего, основного общего и среднего общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.12.2016 N 44725) // СПС КонсультантПлюс. 2017.

Вилкова, А. В., Литвишков, В. М. (2015) Воспитательная работа с несовершеннолетними осужденными // Вопросы ювенальной юстиции. № 4. С. 4-7.

Минязева, Т. Ф. (2013) Труд как основное средство исправления осужденных в свете Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года // Российская юстиция. № 3.

Познышев, С. В. (1923) Основы пенитенциарной науки. М. 1923.

Фарбер, И. Е. (1962) Воспитательная функция советского права. М.

Балута Анна Андреевна — магистрант юридического факультета, кафедры уголовно-правовых и специальных дисциплин Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (925) 415-98-11. Эл. адрес: anka.baluta@yandex.ru

Участие прокуратуры в воспитательной работе и общественном просвещении

М. В. Колесов

Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации

В статье рассматриваются вопросы соотношения морали и права, подчеркивается их актуальность в настоящее время. В условиях информационного общества любой факт, содержащий признаки нарушения закона, становится достоянием общественности и вызывают общественный резонанс. В данных обстоятельствах влияние государства на воспитание населения в духе уважения к закону и праву является важнейшим направлением деятельности уполномоченных правоохранительных органов.

Ключевые слова: право; мораль; воспитание; правовое просвещение; общественные объединения; правовые отношения; закон; государство; прокуратура; деятельность прокурора

Слово «мораль» латинского происхождения; образовано от латинского слова *mos*, что означало примерно то же, что и *ēthos* в греческом — нрав, обычай. В настоящее время мораль следует определить как форму общественного сознания, вид человеческой деятельности и человеческих отношений, важный способ регуляции поведения человека в обществе, складывается из принципов, норм, правил, оценок, которыми человек руководствуется в своем поведении.

В современной теории государства и права «под правом традиционно понимаются исходящие от государства общеобязательные нормы» (Матузов, Малько, 2004: 109). Таким образом, если мораль является критерием обще-

ственных отношений, то право регулирует только наиболее важные и значимые. Вместе с тем, «моральная» составляющая распространяется и на общественные отношения и является их неотъемлемой частью.

Если закон, т. е. официальное олицетворение права будет противоречить морали, нравственности, то со временем важность законодательства в глазах общества и народа будет нивелироваться. И, соответственно, закон, отвечающий нормам морали и нравственности, отражающий его требования и дух будет, помимо прочего, базироваться на уважении общества и народа.

В условиях современного общества, которое принято называть информационным, насыщенности его технологий массового общения и распространения информации (Интернет, социальные сети, мессенджеры и т. д.) любой факт, характеризующийся как отклонение от нормального функционирования общества, становится достоянием общественности в течение крайне короткого промежутка времени. Вопиющие факты нарушения общественного порядка, попрания прав человека вызывают бурный общественный резонанс.

Данные происшествия и реакция на них государства в лице своих компетентных органов, прежде всего правоохранительных, представляют собой очень серьезный вызов для состояния законности. Именно на подобных «громких делах» общество судит о справедливости закона и правоохранительной системы. На этих ярких примерах учится молодежь прописным истинам «хорошо – плохо». И если правонарушитель, бросивший явный вызов обществу своим неуважением и пренебрежением к его моральным и нравственным устоям, не получил адекватное наказание, то его позиция вседозволенности может выглядеть более состоятельной чем робкие попытки правоохранителей привлечь его к ответственности.

Вместе с тем, в приведенном примере имеется и нюансы, не бросающиеся в глаза: правонарушитель, желая огласки своему вызывающему поведению, может использовать любые возможности недобросовестных представителей средств массовой информации по своему «черному пиару», в то время как сотрудники правоохранительных ведомств возможности самостоятельно освещать свою работу лишены. Данный аспект является весьма существенным, и его пренебрежение на практике может нанести существенный вред репутации государственных органов.

О том, что на поприще завоевание доверия населения к работе правоохранительных ведомств предстоит еще очень серьезная работа, свидетельствуют статистические данные.

По результатам опросов, проведенных ВЦИОМ, доверие к сотрудникам полиции своего региона в 2016 г. выражают 47% россиян (в 2015 г. — 46%). Чаще, чем в среднем по выборке, об этом говорят 18-24-летние (55%). Однако другая половина граждан (47%) еще относится к полицейским с недоверием. Индекс оценок работы полиции с 2013 по 2016 гг. остается практически неизменным: 47-46 п. (при возможном минимуме 0 и максимуме 100 п.) (Работа полиции ... , 2016: Электр. ресурс).

Представляется, что приведенную оценку деятельности сотрудников органов внутренних дел в целом можно экстраполировать и на другие правоохранительные органы (Колесов, 2017: 17-23).

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о том, что перед правоохранительными органами, помимо проблематики борьбы с преступностью, лежит задача по правовому просвещению граждан и воспитанию их в духе уважения к закону. Выполнить ее можно не только собственно выполняя свою основную миссию; в обязательном порядке следует доводить до общественности результаты своей деятельности, формулировать полученные из этого выводы, ориентируя граждан на правомерное и законопослушное поведение, уважение к нормам морали и корреспондирующим им требованиям законов.

В широком смысле воспитание социума в духе уважения закону в той или иной мере — задача каждого юриста, правоведа, а не только тех из них, которые связали свою жизнь со служением Отечеству.

Несмотря на кажущуюся пафосность данного взыскания, следует отметить, что именно правовая безграмотность является причиной правового нигилизма. Опасность правового нигилизма явно видна исходя из его признаков: резко критическое, крайне негативное отношение к общепринятым, объективным (абсолютным) ценностям; максималистский подход, интенсивность, бескомпромиссность отрицания; не сопряженность с позитивной программой; деструктивное, разрушительное начало (Юдина, 2008: 4).

С учетом изложенного, деятельность правоохранительных органов по правовому просвещению населения представляется важным направлением их повседневной деятельности. Так, в докладной записке об итогах работы прокуратуры г. Москвы за 2016 г. прокурором города обоснованно делается вывод, что «предание гласности результатов надзорной деятельности способствует осуществлению профилактических функций, формированию позитивного общественного мнения, положительной оценке деятельности прокуратуры.

Так, телекомпанией «Тротек» на постоянной основе проводятся прямые эфиры с участием прокурора Троицкого административного округа на тему борьбы с преступностью, профилактики противоправного поведения и предупреждения правонарушений. Прокурором Зеленоградского административного округа в прямом эфире радиокompании «Зеленоград сегодня» проводятся регулярные встречи с радиослушателями.

Интернет-портал прокуратуры столицы ежедневно востребован в среднем 5 тыс. пользователей; информация с сайта оперативно распространяется ведущими информационными агентствами («Интерфакс», «ТАСС», «Россия сегодня» и другими), печатными и интернет-изданиями, радио и телевидением федерального и регионального уровня. Работниками прокуратуры проведено 2550 лекций, бесед, иных мероприятий по правовому просвещению...»

В Московской области данная деятельность также налажена и широко применяется: «Так, Балашихинской городской прокуратурой на телевизионных экранах вблизи торгового центра размещено 2 ролика с разъяснением трудового законодательства и законодательства о противодействии незаконной игровой деятельности. Кроме этого, совместно с руководителем общественной прием-

ной уполномоченного по защите прав предпринимателей выпущены брошюры на тему: «Права граждан при взыскании задолженности коллекторскими агентствами».

Видновской городской прокуратурой подготовлены и распространяются в управляющих компаниях буклеты с разъяснением прав граждан в сфере жилищно-коммунального хозяйства.

На официальном представительстве прокуратуры Московской области в сети Интернет действует постоянная рубрика «Прокурор разъясняет», в которой сотрудниками прокуратуры Московской области размещают информации с разъяснениями законодательства в различных сферах правоотношений с учетом актуальности для информирования населения.

Работники прокуратуры области принимали активное участие в мероприятиях правового просвещения, проводимых иными организациями: в заседаниях Советов депутатов муниципальных образований, общественных комиссий, совещаниях рабочих групп при обсуждении проектов нормативных правовых актов» (по материалам докладной записки прокуратуры Московской области по укреплению законности и правопорядка, борьбе с преступностью в 2016 г.).

В других регионах работа по данному вопросу также проводится на постоянной основе. Прокуратурой Костромской области, например, внедряются новые формы взаимодействия с населением, представителями бизнес-общества, государственными и контролирующими органами, средствами массовой информации. В октябре 2016 г. прокуратурой Костромской области проведен первый открытый Форум, создан электронный почтовый ящик прокуратуры Костромской области для поступления личных сообщений Генеральному прокурору Российской Федерации от субъектов предпринимательской деятельности, проверки по которым проводятся незамедлительно, созданы аккаунты прокуратуры Костромской области в социальных сетях «ВКонтакте» и «Instagram». С использованием сайта прокуратуры области в целях изучения состояния коррупции, определения сфер правоотношений, связанных с риском коррупционных проявлений, проведен социологический опрос об уровне коррупции в Костромской области.

Резюмируя изложенное необходимо подчеркнуть следующее. Во-первых, общество нуждается в авторитетном и нравственном регуляторе общественных отношений; в данной связи роль права, как нормативно закреплённого источника морали и справедливости, неоспоримо высока. Во-вторых, следует отметить роль государственных, а, прежде всего, правоохранительных органов в воспитании населения в духе уважения к закону. В-третьих, деятельность правоохранительных органов на рассматриваемом направлении деятельности должна осуществляться на постоянной основе, с учетом вызовов и современных реалий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Работа полиции: доверие и оценки (2016) [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115938> (дата обращения: 20.11.2017).

Колесов М. В. (2017) «Еще раз к вопросу об актуальности взаимодействия органов прокуратуры со СМИ и общественностью» // Взаимодействие органов прокуратуры со средствами массовой информации: сб. статей. Акад. Ген. прокуратуры Рос. Федерации. М. С.17-23.

Матузов, Н. И. Малько, А. В. (2004) Теория государства и права: учебник. М. : Юрист.

Юдина, Ю. Ю. (2008) Правовой нигилизм российского народа [Электронный ресурс] // Уполномоченный по правам человека в Калужской области. URL: <http://www.ombudsman.kaluga.ru/library/?content=item&item=193> (дата обращения: 20.11.2017).

Колесов Михаил Владимирович — кандидат юридических наук, доцент кафедры организации и управления в органах прокуратуры Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, советник юстиции. Тел.: + 7 (925) 895-99-08. Эл. адрес: kolesov.mv@yandex.ru

Предупреждение преступности среди несовершеннолетних

Н. С. Калибаева

Московский гуманитарный университет

Статья посвящена исследованию правового воспитания детей с противоправным поведением. Правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности граждан, дают возможность правильно ориентироваться в жизни, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов.

Ключевые слова: преступность; несовершеннолетние; предупреждение правонарушения; уголовно-правовые нормы; профилактика преступлений

В наше время с пугающей частотой говорят о подростковой преступности. На наш взгляд это происходит потому, что дети зачастую не понимают в силу молодости и горячности тяжесть содеянного.

Преступность несовершеннолетних обусловлена взаимным влиянием отрицательных фактов внешней среды и личности самого несовершеннолетнего. Чаще всего преступление совершают так называемые «трудные», педагогически «запущенные» подростки. В ряде исследований отмечается, что для таких подростков характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов. На формирование идеалов такого подростка чрезмерное влияние оказывают сверстники, особенно старшие по возрасту, имеющие опыт антисоциального поведения. У большинства таких подростков в структуре личности доминируют отрицательные качества: лень, безволие, безответственность, конформизм, нечуткость, агрессивность и т. п.

Исторический обзор деятельности Российского государства в области борьбы с преступностью несовершеннолетних свидетельствует, что практически на всех ее этапах предупреждение правонарушений рассматривалось как главное и наиболее эффективное ее направление.

Руководство страны постоянно требовало от правоохранительных органов повышения эффективности предупредительной работы всех государственных органов и общественных организаций, ответственных за воспитание подрастающего поколения, проявления большей заботы о профилактике преступлений.

Идея о том, что предупреждение преступности должно иметь приоритет перед карательной политикой государства, была высказана в глубокой древности (IV в. до н. э., Платон), но ее практическое воплощение произошло сравнительно недавно. Эта идея получила правовую аргументацию в работах юристов классической школы уголовного права (XVIII в.), которые заложили основу новой политики в борьбе с преступностью. Ее суть закрепила в короткой формуле: «Мудрый законодатель предупредит преступление, чтобы не быть вынужденным наказывать за него», а также «Лучше предупреждать преступления, чем наказывать. В этом главная цель всякого хорошего законодательства ...» (Бурлаков, Кропачев, 2002).

Предупредительная функция уголовно-правовой нормы базируется на установленной в ней санкции — возможном наказании за содеянное. Тем самым оказывается предупредительно-воспитательное воздействие на лиц, способных совершить преступление. Уголовно-правовые нормы помимо этого ориентированы на воспитание у граждан потребности неуклонно соблюдать законы, на создание атмосферы нетерпимости к лицам, совершающим преступления.

Вместе с тем вполне очевидно, что основная часть населения нашей страны не совершает преступления не потому, что опасается подвергнуться уголовной ответственности, а вследствие убежденности в их безнравственности. Однако это обстоятельство не исключает общепредупредительное воздействие уголовно-правовых норм, которые осуществляют свое регулятивное воздействие.

В борьбе с преступлениями несовершеннолетних, иными негативными явлениями в их среде законодательство страны нацеливает соответствующие органы на широкое использование профилактического воздействия не только непосредственно на детей и подростков, но прежде всего опосредованным путем, через изменение, оздоровление ближайшего окружения, семейной и иной микросреды.

Содержание специально-криминологического предупреждения образуют меры, непосредственно направленные на профилактику преступлений среди подростков. Они специально предназначены для воздействия на факторы, детерминирующие преступность, на субъектов, совершивших преступления либо способных совершить их в будущем в силу присущих им личностных особенностей. Поскольку практика часто поставляет примеры ограниченного понимания содержания профилактики, важно подчеркнуть, что мерами воздействия на личность они не исчерпываются. Например, неэффективность мер индивидуального предупреждения зачастую бывает предопределена исключением из сферы влияния микросреды формирования личности. Комплекс мер специаль-

но-предупредительного уровня предусматривают, например, ФЗ № 120-ФЗ от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (Бурлаков, Кропачев, 2002).

К мерам ранней профилактики относятся меры, направленные на предотвращение, заблаговременное предупреждение действия факторов, отрицательно влияющих на формирование личности и поведение подростков, устранение источников возможных негативных влияний, компенсацию негативных последствий социальных процессов. Например, выявление неблагополучных в воспитательном отношении семей, компенсация недостатков семейного воспитания, помощь в бытовом, трудовом устройстве несовершеннолетних, обеспечение позитивной досуговой занятости.

Другую группу образуют меры собственно предупредительного характера (непосредственно предупреждение). Их комплекс составляют мероприятия по целенаправленному воспитательному и перевоспитывающему воздействию на несовершеннолетних, поведение которых уже свидетельствует об опасности совершения преступления в будущем, пресечению действий лиц, отрицательно влияющих на подростков, по устранению факторов, которые привели к нарушению несовершеннолетними моральных и правовых норм. К ним, например, относятся, меры контроля за поведением подростков-правонарушителей со стороны подразделений ОВД по предупреждению правонарушений несовершеннолетних; меры, применяемые к родителям, отрицательно влияющим на детей или уклоняющимся от выполнения воспитательных обязанностей; принудительные меры воспитательного воздействия, применяемые судами, комиссиями по делам несовершеннолетних к подросткам-правонарушителям.

К третьей группе относятся меры, направленные на профилактику рецидива. Их целью является перевоспитывающее воздействие, контроль и социальная помощь несовершеннолетним, уже совершившим преступления, нейтрализация факторов социальной среды, способствовавших совершению преступления. К таким мерам относятся воспитательная деятельность ВК (воспитательных колоний), контроль и помощь в бытовом, трудовом устройстве отбывшим наказание несовершеннолетним, перевоспитывающее воздействие в отношении осужденных к мерам наказания, не связанным с лишением свободы.

Предупреждение правонарушающего поведения несовершеннолетних осуществляется широким кругом субъектов. По роли, месту профилактического направления в их деятельности выделяют:

- 1) субъектов, выполняющих функции предупреждения правонарушающего поведения несовершеннолетних в качестве одного из направлений более широкой социальной деятельности;
- 2) субъектов, чья деятельность связана с воздействием на преступность, в том числе и преступность несовершеннолетних, включая и профилактическое направление;
- 3) специализированных субъектов, содержание деятельности которых образует именно предупреждение правонарушающего поведения лиц несовершеннолетнего возраста.

Функцию профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних в ряду более широкой социальной деятельности на разных уровнях и в различных объемах выполняют органы власти и управления, учебно-воспитательные учреждения, учреждения культуры, трудовые коллективы. Среди множества субъектов такого рода особо следует выделить учебно-воспитательные учреждения, осуществляющие предупреждение в процессе воспитания и обучения детей и подростков.

Ко второй группе следует отнести органы суда, прокуратуры, внутренних дел, согласно полномочиям участвующие в профилактике преступности и правонарушений несовершеннолетних в различных формах и на разных уровнях. Подразделения уголовного розыска — выявление подростков с устойчивым противоправным поведением, преступных группировок несовершеннолетних, лиц, вовлекающих их в преступную деятельность; полиции общественной безопасности — пресечение правонарушающего поведения подростков на улице (патрульно-постовая служба), установление вовлекающих несовершеннолетних в пьянство, преступную деятельность (участковые инспектора полиции); следствию и дознанию — обеспечение предварительного расследования по делам несовершеннолетних, выступление с соответствующей информацией в печати, перед трудовыми, учебными коллективами и тому подобном. К тому же поскольку преступность несовершеннолетних является одним из существенных элементов преступности в целом, ее структура, динамика, уровень рассматриваются, как один из критериев оценки деятельности органов внутренних дел.

3-я группа — это группа специализированных субъектов профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних, куда входят комиссии по делам несовершеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних органов внутренних дел, специальные учебно-воспитательные учреждения для несовершеннолетних с отклоняющимся поведением и прочие. Их участие в профилактике правонарушений подростков различно и играет особую роль в системе, например, если комиссии по делам несовершеннолетних, занимаются всеми ее направлениями, деятельность подразделений по предупреждению правонарушений несовершеннолетних строится по территориальному принципу, она связана прежде всего с предупреждением рецидива и собственно профилактическим направлением, включает в себя также раннее предупреждение, пресечение антиобщественных поступков, правонарушений и преступлений подростков и детей. Ни одному из прочих субъектов профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних не вменяется столь значительный объем и такое многообразие функций.

Учитывая все вышесказанное в качестве актуальных проблем совершенствования системы предупреждения преступности несовершеннолетних могут быть выделены такие, как совершенствование нормативной базы, рационализация распределения функций между ними, координации и взаимодействия субъектов профилактики, кадровое обеспечение, криминологическая и психолого-педагогическая подготовка лиц, участвующих в предупредительной деятельности.

Несмотря на предпринятые в последние годы значительные изменения в уголовно-правовом законодательстве, рост качественных и количественных по-

казателей преступности несовершеннолетних и, соответственно, необходимость адекватного реагирования на это, в том числе в уголовно-процессуальном плане, остается актуальным.

К сожалению, до настоящего времени одной из наименее разработанных в криминологии несовершеннолетних является проблема контроля государства и общества над преступным поведением подростков. Явление преступности несовершеннолетних занимает особое место среди проблем криминологической этиологии и правовой феноменологии, что определяет специфику государственной политики в этой области. С одной стороны, цель такой политики - защита прав и интересов несовершеннолетних, а с другой – защита общества от преступных посягательств с их стороны. Представляется, что идеальной моделью суда, занимающегося несовершеннолетними, был бы суд межотраслевой судебной юрисдикции, решающий в комплексе вопросы судебной защиты прав несовершеннолетних и их юридической ответственности за совершенные проступки и преступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бурлаков В. Н., Кропачев Н. М. (2002) Криминология : учебное пособие. СПб.: Изд-во. СПбГУ. 432 С.

Калибаева Наталья Сергеевна — студентка 2-го курса магистратуры, кафедры уголовно-правовых и специальных дисциплин, Московский гуманитарный университет. Тел.: +7 (916) 470-95-57. Эл. адрес: natalya.kalibaewa@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕН

Проблемы воспитания студентов экономических специальностей в реформируемой рыночной экономике

Е. Б. Крылова

Московский гуманитарный университет

В статье описывается основной круг проблем воспитания студентов экономических специальностей. Раскрывается связь между отдельными реформами современной экономики и выявленного круга проблем.

Ключевые слова: экономика; экономическая специальность; реформа; образование; воспитание; студент

«И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно»

Л. Н. Толстой

«Если обучение дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельностьную личность»

В. М. Бехтерев

Проблема воспитания — вечная проблема, какой бы тип экономической формации не существовал. Процесс передачи знаний без воспитательной составляющей приводит к воспроизводству не человеческого капитала, а множества субъектов, механически, бездумно осуществляющих трудовой процесс, не задумываясь о его последствиях.

Можно условно разделить будущих выпускников экономических специальностей на работающих по найму и осуществляющих предпринимательскую функцию. Особенно остро издержки в осуществлении воспитания встанут завтра в отношении второй группы выпускников. Будущие предприниматели в свою очередь будут создавать новые рабочие места и их социально-экономическую роль в российской экономике трудно переоценить.

Воспитание в образовательной сфере — проблема многоаспектная. Остановимся на трех — нормативно-правовом, экономическом и социальном.

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании» (Ст. 2) «...образование — единый целенаправленный процесс **воспитания** и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». При этом в Законе дается точное определение: «**Воспитание** — деятельность,

направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Как видно из текста закона, образование и воспитание нераздельны, а при попытке отделить воспитание от образования в определении воспитания остаются те же целевые установки формирования личности. Причем выделяются не субъекты интересов, а их уровни — личность, семья, общество и государство.

Экономический аспект воспитания можно выявить исходя из сопоставления экономических интересов отдельных социальных групп субъектов. В экономической науке принято делить общество на классы (по отношению к имеющимся факторам производства). Растущая дифференциация доходов приводит к поляризации интересов. Сложно сформировать мотивацию социальную, если потребности физиологические не удовлетворены.

Социальный аспект воспитания связан с формированием у обучаемого целого ряда нравственных качеств, определяющих социальную ответственность.

Остановимся на основных приемах воспитания обучаемых, используемых при изучении экономических дисциплин.

К ним относятся:

- убеждение;
- требование;
- практическое задание;
- положительный пример;
- поощрение;
- наказание;
- творческое саморазвитие.

Компетенции, провозглашаемые в образовательных стандартах, предполагают общекультурную и профессиональную составляющие. При их формировании вышеперечисленные приемы весьма действенны.

Образовательный процесс не безлик, он определяется личностью педагога. Авторитет преподавателя позволяет ему активно использовать прием убеждения, основанный на доверии обучаемого. Поэтому велика ответственность преподавателя, который в свою очередь, должен не «почивать на лаврах», а непрерывно заниматься самообразованием, не взирая на имеющиеся степени и звания. Есть дисциплины, которые весьма подвержены изменениям из-за подвижного нормативно-правового преобразования внешней среды. К таким дисциплинам относятся: экономика предприятия, предпринимательство, бизнес-планирование, экономика труда, налоги и налоговая система, управление персоналом и ряд других. Но вместе с тем следует отметить, что такие дисциплины как экономическая теория, микро и макроэкономика, история экономических учений, история экономики и современные экономические концепции несмотря на видимую независимость от внешних экономических тенденций имеют политэкономическую ангажированность и определяются интересами той группы экономических субъектов, которые в настоящее время обладают собственностью на основные группы

ресурсов. Так, в 1990-е годы в России основными учебниками, рекомендуемыми грифом министерства образования для студентов экономических специальностей, были проводники монетарной неоклассической концепции, финансируемые из зарубежных фондов.

Фонд оценочных средств и определяемые в нем формы контроля (зачеты, экзамены) осваиваются успешно при внедряемом промежуточном контроле. Одной из важных форм такого контроля выступают коллоквиумы. Успех возможен только при до конца ясной студенту системе требований. Важную роль в данном вопросе играет институт кураторства. Поскольку при переходе из средней школы в вуз студент начинает считать, что контроль ослаблен и подготовиться к зачетам и экзаменам можно за сессию. Кураторы в простой и доходчивой форме могут разъяснить студенту проблемы системы вузовского обучения, выступить посредником между студентами и преподавателями, а иногда и родителями, если студент столкнулся со сложностями социального характера.

Для успешной сдачи итогового контроля существует множество форм практических заданий. Самой интересной формой практического задания является кейс-задание. Итоговый экзамен бакалавров (ФИЭБ), пока сдаваемый выпускниками добровольно, предполагает решение таких задач. В одной постановочной задаче можно поставить сразу целую группу проблем и опереться на практический опыт как макро так и микросистемы.

Интересным воспитательным приемом для студентов являются положительные примеры. Это проведение открытых кафедр, мастер-классов, на которых выступают знаменитые выпускники Университета, почетные профессора и работодатели.

Воспитание невозможно без поощрения и наказания. Эти формы должны применяться справедливо и обоснованно. Например, внедрение рейтинговой системы оценки позволяет студентам эффективно использовать время, отведенное на самостоятельную работу и получать высокие результаты. Важно поощрять лучших студентов, расширяя формы поощрения (именные стипендии, грамоты, полезные призы, часто с символикой вуза).

Самой инновационной и эффективной формой воспитания является творческое саморазвитие. Его основой выступают студенческие форумы.

Во время экономического форума:

- проходят встречи с известными учеными и практиками;
- происходит общение с работодателями;
- появляется возможность участия (вместе с преподавателями) в его подготовке и проведении;
- осуществляется реализация самых современных креативных технологий на практике (квесты, деловые игры, бизнес-школы, конкурсы, мастер-классы и т. п.);
- возможна публикация полученных достижений и результатов;
- происходит участие в выявлении и награждении победителей.

Безусловно, процесс воспитания студентов-будущих экономистов не свободен от целого ряда проблем.

К ним можно отнести следующие.

1. Рыночная среда антисоциальна. Часть студентов сталкивается с социальными проблемами и пытается их решить самостоятельно, игнорируя вузовское сообщество, хотя отдельные проблемы можно решить с помощью администрации вуза, кураторов и старост.

2. Авторитет преподавателя-теоретика ниже авторитета практика. Эта проблема разрешима путем комбинирования вышеназванных приемов. Так, на экономических форумах работают на одну задачу и практики и теоретики бок о бок со студентами. Например, теоретики легко осуществляют научное обоснование поставленной практиками задачи.

3. Рыночная экономика быстро меняется и знания устаревают. Воспитательная функция образования не стремится к накоплению массы быстроустаревающего знания, а состоит в формировании навыков мыслительного процесса, так называемого социально-экономического мышления, состоящего в отсеке неактуального, ложного и восприятии важного и перспективного для российской экономической практики.

4. Завышенная самооценка обучаемых. Данная проблема исчезает, как только студент получает четкое представление о системе требований программы подготовки в разрезе каждой дисциплины.

5. Подготовка к ЕГЭ вытесняет классическое школьное образование. Перед целым рядом вузов стоит проблема снижения уровня подготовки абитуриентов — будущих студентов. В этом вопросе самое важное — сформировать мотивацию студента, связанную с успешными результатами обучения.

6. Занятость студентов. Проблема многих направлений подготовки. Особенно остра для Москвы. На московском рынке труда огромное число вакансий для студентов экономических специальностей. Растет инфраструктура бизнеса — растет предложение. Не все студенты могут успешно учиться при свободном или ограниченном посещении занятий. Вузы решают данную проблему с помощью развития электронных дистанционных форм обучения. Появился проект Открытое образование, который в простой доступной форме позволяет осваивать даже сложные дисциплины.

7. Множественность менталитетов обучаемых. Институциональные факторы, определяющие экономическое развитие в России во многом влияют и на воспитательный процесс. Многонациональная экономика, с поляризацией доходов как в капле воды отражается и в образовательном процессе. Каждая студенческая группа — образовательная единица весьма неоднородна. И каждый преподаватель, используя весь арсенал воспитательных приемов способен получить положительный результат.

Подводя итог всему сказанному, следует подчеркнуть, что несмотря на непрерывную трансформацию российской экономики, человеческий капитал, в основе которого результаты образовательного и воспитательного процессов является главной основой национальной экономики, фактором ее настоящего и будущего поступательного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета, № 303, 31.12.2012.

Меньшикова О. И. (2001) Управление социальными процессами в условиях реформируемой экономики. М.: СОЦИУМ, 2001.

Ситаров В. А. (2017) Воспитательные приоритеты современной студенческой молодежи // Alma mater (Вестник высшей школы). № 7. С. 12-16.

Крылова Елена Борисовна — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономических и финансовых Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-73-61. Эл. адрес: EKrylova@mosgu.ru

Роль воспитательного процесса в вузе при переходе к четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0)

Т. В. Подсветова

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются различные аспекты воспитания: национальное, экономическое, экологическое. Формирование экономической культуры личности в условиях перехода к Университету 3.0, Индустрии 4.0.

Ключевые слова: воспитание; экономическая культура; Университет 3.0; Индустрия 4.0

В соответствии с инновационной стратегией Российской Федерации приняты государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг. и Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. Основное внимание направлено на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Образование должно быть конкурентоспособным на мировом образовательном рынке, и практически ничего не сказано о формировании образованной и развитой личности, служащей отечеству.

Высшее учебное заведение в современной рыночной экономике должно выполнять, по крайней мере, две основные функции:

- а) предоставить студенту профессиональное образование,
- б) сформулировать у студента образ и понимание современного мира.

Первая функция предполагает формирование конкурентоспособного выпускника, обладающего компетентностным подходом к профессиональной деятельности, владеющего новейшими технологиями труда.

Вступление России в Болонский процесс выдвигает новые требования к уровню подготовки бакалавров, специалистов, магистров; необходимость разработки компетентной модели специалиста, в которой найдут отражение качественные результаты образовательного процесса, выраженные в компетенциях.

Но образование — это не только набор знаний, это мировоззрение, система взглядов, отношение к истории, к культуре.

Вторая функция реализуется в процессе воспитательной работы. В 2015 г. была утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение, 2015), но речь в ней идет о воспитании детей (о студентах не упоминается), что, безусловно, очень важно. Как говорят, сегодня дети — завтра народ. Но методы воспитания студенческой молодежи отличается от воспитания детей, что не нашло отражение в Стратегии.

Начиная с 1990-х годов в России в условиях перехода к рыночной экономике и плюрализму мнений, изменилось отношение к воспитанию. Основной тезис был такой: всем цветам цвести, зачем воспитывать, у нас демократия, пусть они сами, не будем им мешать.

Советское образование прививало чувство патриотизма, любовь к Родине, семье; уважение к человеку, трудящемуся на благо страны. В конечном итоге гордость за свою Родину, за свой народ толкает людей на трудовые и научные подвиги, помогает сплотиться и выстоять в трудные годы испытаний. Завоевание ведущих рубежей в освоении космического пространства зависело не только от финансовых вознаграждений, а от страстного желания ученых и специалистов в данной области знаний вывести СССР на передовые рубежи науки и техники.

Современная рыночная экономика, особенно в странах с недостаточно развитым рынком труда, способствует оттоку рабочей силы, в том числе высококвалифицированных кадров в страны с более высокой оплатой труда. Для многих современных специалистов приоритетным является самореализация и достойное финансовое обеспечение, чем интересы родной страны (Рогожин, Елагина, 2017).

Надо отметить, что миграция интеллектуального труда в долгосрочном периоде создает непредсказуемые риски для развития экономики данной страны. Профессиональное образование дает значительный экономический эффект, если знания и умения используются в рамках национальной экономики, а не за ее пределами.

Студент, воспитанный в духе патриотизма, любви и уважения к своей стране и своему народу, не будет впоследствии вывозить капитал, тем самым способствуя экономическому развитию других стран.

В современный период развития человеческого общества чисто «знаниевое» образование оказывается уже неэффективным и нецелесообразным, а моральные основы деятельности современного человека при принятии ответственных решений становятся равнозначными или даже превосходящими технологические, экономические и экологические обоснования.

В последнее время в педагогической литературе появились такие термины как национальное воспитание и этнизация, что подразумевает наполнение воспитания национальным содержанием, обеспечивает формирование у личности национального сознания. В чем отличие воспитания гражданина в духе патриотизма и национального воспитания. Если в национальном воспитании культивируются общечеловеческие ценности, принципы гуманизации и демократизации в сочетании с исторической судьбой и ментальностью народа, то это приведет к формированию гармоничной целостной личности. Если же в национальном воспитании культиви-

руется превосходство одной нации над другой, то это вызывает такие качества как агрессия, фашистские настроения (Гревцева, Циулина, 2014).

Рыночная экономика требует надлежащего экономического воспитания студентов высшей школы. Задача профессорско-преподавательского состава вузов состоит в том, чтобы дать студентам не только экономические знания, а сформировать экономическое сознание, то есть осознание студентом реальной картины экономических отношений на национальном и международном уровнях, взаимосвязь между экономической активностью и уровнем удовлетворения личных и общественных потребностей. Составной частью экономического сознания является экономическое мышление. И, самое главное, необходимо сформировать экономическую культуру личности — усвоенные экономические знания, сформированное умение применять их на практике, моральные качества, которые проявляются во всех видах экономических отношений. Если посмотреть на эту проблему через призму моделей развития вузов, то экономическое сознание и экономическое мышление можно сформировать, а рамках моделей Университет 1.0 и Университет 2.0. Экономическую культуру личности достаточно трудно сформировать только в рамках студенческой скамьи, даже применяя современные интерактивные методы обучения, включая деловые игры, ситуационные задачи, кейсы, симуляторы. Экономическая культура личности формируется в реальной профессиональной деятельности. Модель Университета 3.0 позволяет формировать экономическую культуру, так как его ключевой компетенцией является создание предпринимательской экосистемы, умение управлять результатами интеллектуальной деятельности, развитие городской среды вокруг себя. Особенность данной модели университета заключается в том, что он может выступать одновременно в следующих качествах: научно-образовательного учреждения, консалтинговой компании, владельца/учредителя инновационной инфраструктуры, производственной компании.

Не стоит забывать, что существует тесная связь между экономическим, нравственным, экологическим воспитанием, что может сыграть существенную роль при принятии решений в профессиональной деятельности.

При разработке программ воспитания в вузе и в ходе проведения занятий необходимо учитывать прогнозируемые глобальные изменения, связанные с переходом к четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0), вследствие чего предполагается внедрение киберфизических систем, искусственного интеллекта, который будет принимать решения, что может рассматриваться как вызов для человечества. Коренные изменения могут произойти в самых разных сферах человеческой жизни: технологический уклад, политические системы, жизненная среда, рынок труда. В ближайшее время роботизированные системы отнимут места у сотен миллионов людей на планете, низко- и среднеквалифицированный труд теряет свою ценность, что приведет к расслоению населения. ООН уже сейчас бьет тревогу по поводу переобучения 70% человек на планете.

В исследовании, проведенном в Германии в Институте экономики труда, пришли к выводу, что в условиях четвертой промышленной революции изменятся требования к набору персонала — основным критерием станут способности кандидатов, а не уровень квалификации, зависящий от полученного образования и

опыта работы. Образовательные учреждения должны готовить специалистов с более широкой квалификацией и навыками, предложить новые форматы повышения квалификации, решить проблему дефицита IT-специалистов (Лоренц, 2015).

Таким образом, воспитательный процесс в вузе в условиях реформируемой экономики и предстоящими изменениями в связи с прогнозируемой четвертой промышленной революцией должен настраивать студентов на готовность к постоянному обучению, междисциплинарному сотрудничеству, развитию личностных качеств, развитию адаптационных возможностей, не отбрасывая при этом нравственные и моральные ориентиры. Сейчас наметилась опасная тенденция — прогресс в области науки и техники, регресс — в области человеческих и общественных отношений. В условиях создания искусственного интеллекта, на который будет возложена функция принятия решений, пробелы в воспитании студентов сегодняшнего дня впоследствии могут иметь негативные последствия для всего человечества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 № 996р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2015) // Российская газета. Федеральный выпуск, 8 июня. № 6693 (122).

Гревцева Г. Я., Циулина М. В. (2014) Воспитание гражданина и патриота: теория и практика : учебное пособие. Челябинск.

Лоренц М. и др. (2015) Человек и машина в четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0) // The Boston Consulting Group [Электронный ресурс] // URL: http://img-stg.bcg.com/Machine_RU_tcm27-41511.pdf

Рогожин В. М., Елагина В. С. (2017) Современная модель подготовки специалистов // Современные проблемы науки и образования. № 6.

Подсветова Татьяна Валентиновна — кандидат технических наук, доцент кафедры экономических и финансовых дисциплин Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-73-61. Эл. адрес: kaf.40@mail.ru

Вопросы социализации молодежи

А. М. Петрова

Московский гуманитарный университет;

Ассоциация учебных заведений металлургического комплекса России,

С. А. Петрова

Ресурсный центр развития государственной службы ФГБУ

«ВНИИ труда» Минтруда России

В статье рассмотрены вопросы воспитания в контексте профессионального развития кадров применительно к планированию и выбору направлений воспитательной работы в условиях инновационной экономики. Рассмотрена ключевая роль системы образования в формировании социальных, надпрофессиональных компетенций и квалификаций.

Ключевые слова: воспитание; социализация; надпрофессиональные навыки; рынок труда; обеспечение качества подготовки; WorldSkills

Мир стремительно и динамично меняется. Настоящий момент в развитии человечества характеризуется не только беспрецедентным процветанием, но и углублением пропасти между богатыми слоями населения и бедными, между теми, кто может и хочет работать и теми, кто не видит возможности реализовать свои стремления, вопросами гендерного неравенства и расширения прав и возможностей женского населения, миграционными проблемами. Точно также быстро растут требования по экологической и экономической устойчивости.

Российский рынок труда характеризуется высвобождением не только малоквалифицированных работников, но и квалифицированных рабочих и специалистов. Одновременно происходит значительное расслоение населения, как по доходному, так и квалификационному и в целом — социокультурному признаку.

Необходимо инвестировать в человеческий капитал не только с целью достижения экономики страны мирового уровня, но и с целью достижения гражданами России мирового уровня в области их подготовки и профессиональной конкурентоспособности. При этом важно рассматривать и решать задачи по развитию общества, здоровья наций и экономической инфраструктуры не только на федеральном уровне, но и, в первую очередь, на региональном и муниципальном.

Стоящие перед Россией первоочередные проблемы в области образования в настоящее время — это обеспечение качества образования; грамотная профориентация; выстраивание профессиональной карьеры; прогнозирование потребности в кадрах и др. Все они требуют всестороннего анализа и разработки механизмов быстрее реагирования.

Разрешить существующие противоречия исключительно за счет реализации программ обязательного образования, в том числе профессионального, и традиционной системы повышения квалификации кадров не представляется возможным. Должен быть пересмотрен принцип управления структурой и содержанием образования, обеспечивающий переход к диверсификации всего образовательного процесса.

В условиях инновационной экономики важнейшей составляющей новой модели профессионального образования становится развитие системы профессиональных квалификаций. Это означает и активное вовлечение работодателей в разработку федеральных государственных образовательных стандартов, и участие в профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, в процедурах контроля качества профессионального образования. Для этого необходимо формирование инновационных моделей управления, многоцелевых, направленных не только на обеспечение доступа к образованию различного уровня максимально широких групп населения за счет создания возможностей реализации индивидуальных образовательных траекторий, но и за счет усиления воспитательной работы.

Вместе с тем, сегодня мы должны говорить не о воспитании в том контексте, который применялся ранее, а скорее всего о социализации личности. Тогда

естественно возникает вопрос, как разобраться в понятийном аппарате? Что такое «воспитание», а что такое «воспитательная работа», и что же такое «социализация»?

Существует достаточно много научных работ, посвященных данному вопросу. Не останавливаясь на теоретических аспектах, все же сформулируем, что мы имеем в виду. Во-первых, совершенно очевидно, что воспитание — это одна из составляющих процесса социализации каждого человека. Во-вторых, воспитание — это интерактивный процесс, в котором участвуют, если мы говорим об образовательных организациях, две стороны: студент и педагог. Необходимым условием их совместной деятельности является учет особенностей личностных проявлений студенческой молодежи, а также особенностей личностно-значимой для них микросреды.

Поскольку в последнее время этим вопросам уделялось недостаточное внимание, то молодое поколение быстро заполнило существующий вакуум неконтролируемой информацией, носящей, порой, весьма негативный, не свойственный нашей стране, нашей исторической правде, характер. Пропало такое чувство, как коллективизм, растет разобщенность и расслоение молодежи, ее индивидуализм (не путаем с индивидуальностью).

Очевидно, что необходимо усиливать и восстанавливать гуманистическое воспитание во всех его проявлениях с учетом как индивидуальности каждого студента, так и с учетом коллективистской направленности, которое характеризуется осознанием своей гражданственности, ответственности, профессиональной и гуманитарной культурой, а также культурой взаимодействия с окружающим миром. Не последнюю, а, возможно, первую роль здесь играют коммуникативные навыки молодежи. И нельзя останавливаться только на студенческом самоуправлении. Это только один из инструментов, который может повлиять на решение сложной проблемы социализации личности.

И этот вопрос, вопрос социализации молодежи, выступает сегодня на первое место. Об этом говорит и бизнес. Система образования в современных условиях, в первую очередь, должна быть направлена на формирование будущего. Именно сегодняшние 17-22-летние студенты к 2020-2030 гг. будут составлять основу российского общества, и от уровня их подготовки, интеллектуального и профессионального развития, включенности в социокультурную среду зависит эффективность реализации сценария инновационного развития государства. При этом, по свидетельству работодателей, сегодня в приоритете не только вопросы профессиональной компетентности выпускников, но и их коммуникативные способности, определяющие умение работать в команде, находить пути решения возникающих проблем и пр.

Центральным условием реализации рассматриваемой проблемы является развитие социального партнерства образовательных организаций и их взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами, включая органы государственной власти, органы по труду и занятости, органы соцзащиты, органы по делам молодежи.

Несомненно, образование призвано обеспечить максимальное удовлетворение потребностей граждан в приобретении востребованных рынком труда

профессиональных квалификаций различного уровня и возможности непрерывного профессионального развития, обеспечивая как горизонтальную, так и вертикальную мобильность, предоставляя возможность перехода с одного образовательного уровня на другой, более высокий, или давая возможность изменять образовательную траекторию в рамках одного уровня. Но вопросы социализации не должны быть вне внимания системы образования.

Студенты нуждаются в социально-психологической поддержке, консультациях по стрессоустойчивости и снятии психологических нагрузок. Подтверждением вышесказанного является тот факт, что для подготовки членов национальных сборных для участия в чемпионатном движении WorldSkills Russia (WSR), около трети общего времени подготовки уделяется коммуникативным компетенциям. При этом системно проводится мониторинг не только профессиональных навыков, но и мониторинг социально-психологического мониторинга личностного состояния и социальных ориентаций студентов. Значительное внимание уделяется психологической подготовке. Образовательная программа является многокомпонентной, состоящей из двух программ, направленных как на формирование профессиональных компетенций участников чемпионатов, так и на развитие надпрофессиональных умений и навыков (softskills). В ходе подготовки стоит задача сформировать и развить у участников национальной сборной социально-личностные компетенции, в т. ч. навыки технической коммуникации, межличностного и международного общения (в т. ч. на английском языке), развить навыки работы в команде и управленческие навыки, повысить психофизиологическую устойчивость для подготовки к успешному участию в чемпионатах WorldSkills International по различным компетенциям. Результаты правильности такой подготовки были подтверждены в этом году на чемпионате WS, в Абу-Даби, где национальная сборная нашей страны заняла первое командное место. Это безусловный успех, учитывая, что в 2013 г., когда Россия впервые приняла участие в Чемпионате мира в Лейпциге, мы заняли последнее, 41-е место, не завоевав ни одной медали. В 2017 г. национальная сборная из 58 конкурсантов, участвовала во всех 52 компетенциях и показала отличный результат. И практика такой подготовки должна быть реализована в образовательных организациях всех уровней, на это обращать внимание при планировании образовательных программ и при планировании внеаудиторной работы.

И если говорить о том, какой уровень образования сегодня более готов решать эти проблемы, то это, прежде всего, профессиональное образование, которое практически не отменяло задач решения вопросов воспитания студентов все прошедшие годы. Практически во всех учебных заведениях были сохранены специализированные службы, включая заместителей руководителя по воспитательной работе, социальных педагогов, психологов. В высшем образовании этот процесс начался активно развиваться и выделился в самостоятельное направление не так давно.

Еще одно направление, о котором хотелось бы сказать. Работа с уже работающей одаренной молодежью как с лидерами (выявление, отбор и организация подготовки молодых специалистов — будущих руководителей системы профессионального образования). В настоящее время Министерством образо-

вания и науки Российской Федерации активно реализуется проект подготовки лидеров профессионального образования «Школа лидеров». Причем подготовка ведется не одного руководителя или заместителя руководителя учебного заведения, а именно команды, которая совместно сможет решать вопросы развития учебного заведения. Очевидно, что синергетический эффект от такого обучения намного выше, чем был бы, если бы каждый такой лидер обучался отдельно, вне команды. Этот проект уже стал популярным, на него сложно попасть, он востребован.

Почему бы не использовать такой опыт и для подготовки лидеров среди студентов? Для выявления возможных лидеров важен такой инструмент, как мониторинг формальной и неформальной микросреды общения студенческой молодежи (академическая группа, дружеская компания и т. д.) и обеспечение ее психолого-педагогического сопровождения. Необходимо создать и дополнять или, наоборот отсеивать, банк данных о студентах, способных стать лидерами, а также о тенденциях, характерных для микросреды общения студентов.

Несколько слов по организации самостоятельной работы. Следует отметить, что ведущую роль в усилении и увеличении объема самостоятельной работы студентов играет коуч-технология, согласно которой преподаватель выступает в роли тренера, помогает студентам самостоятельно разрабатывать пути изучения необходимого для производственной деятельности материала, подбирать для себя наиболее продуктивные методы обучения, основанные на личностных качествах человека, вести консультационную деятельность, руководить экспериментально-исследовательской и опытно-конструкторской работой, помогать и работать в тесном сотрудничестве. Самостоятельная работа сформирует такую обучающую среду, которая позволит не только передавать знания обучающимся, но и, вследствие постоянного обновления учебно-профессиональной информации, формировать у них потребность в самостоятельном обучении в течение всего трудоспособного жизненного периода.

Обобщая вышесказанное, необходимо понимать, что существующие проблемы ведут за собой возникновение комплекса рисков, способных дискредитировать весь накопленный опыт и потенциал системы профессионального образования в Российской Федерации. Среди них выделим следующие:

1. Низкий уровень методической обеспеченности по вопросам социализации;
2. Продолжает сохраняться общесистемный риск несоответствия подготовки кадров требованиям рынка труда, обусловленный высоким уровнем инерционности системы образования;
3. Новые подходы в решении новых задач требуют существенного повышения квалификации всех работников профессионального образования. Риски обусловлены высоким уровнем неопределенности данного процесса:
 - что будет являться предметом повышения квалификации педагога, социолога, психолога, преподавателя?
 - овладение содержанием какого конкретного направления деятельности, какого уровня квалификации требуется?
 - где, на какой базе конкретно будет проходить повышение квалифика-

ции, каково конкретное содержание такой программы?

4. Наблюдается низкая мотивация преподавателей в данном направлении развития. Эффективность и качество работы преподавателей должны соответствовать запросам сферы труда и общества. Это может вызвать риск «необязательности» исполнения требований обучения надпрофессиональным навыкам, требований привития и развития социальных навыков студентами и получения недостоверной информации о результатах их реализации.

В то же время, есть и положительный опыт. Причем опыт, подтверждающий заинтересованность студентов в участии в подобной работе. Приведем пример работы по данному направлению общественной организации — Ассоциации учебных заведений металлургического комплекса (АУЗМК). В металлургии потребность в квалифицированных кадрах за последние годы возросла в разы. Но при этом необходимы не только профессиональные навыки, но и коммуникативные, надпрофессиональные, как было сказано выше. Требуется вовлеченность потенциальных работников в социальную среду. Именно поэтому в рамках АУЗМК системно ведется воспитательная работа со студентами. В соответствии с ежегодным Планом работы АУЗМК (осуществляет деятельность с 1991 г.) проводятся, например, такие конкурсы среди выпускников средних профессиональных организаций металлургического комплекса, как «Лучший дипломный проект». Очень интересным является конкурс медиа-проектов «Я — специалист» и пр. В ряде учебных заведений — членов ассоциации ведется собственная социально-ориентированная работа. Системно проводится и развивается сотрудничество с промышленными предприятиями в социально-культурной сфере: студенты колледжей регулярно принимают участие в интеллектуально — познавательных турнирах (например, «Брейн-ринг», проводимый Советом молодёжи ОАО «Челябинский металлургический комбинат»; военно-спортивные игры, посвящённые Дню защитника Отечества; знакомство с трудом прославленных мастеров кузнечного дела из России, Швеции и Франции и пр.).

Значительное внимание уделяется экологическому воспитанию как неотъемлемой характеристики социально-ответственной личности. Так, на финальный конкурс медиа-проектов в номинации «2017 год — год экологии» было представлено сразу несколько проектов о необходимости сохранения экологии региона, об участии в месячниках «Дни защиты от экологической опасности», в региональных и всероссийских конкурсах «Не дадим земле родной погибнуть», «Сохраним озоновый слой и климат Земли!», во всероссийском конкурсе студенческих проектов по использованию «зеленых технологий» в профессиональной деятельности по направлениям: «Формирование культуры энергосбережения у населения», «Не забудем! Не простим!», «Операция “Белый медведь”» и во многих иных мероприятиях.

Для студентов становится делом чести не оставаться равнодушными. Так, в г. Красный Сулин Ростовской области силами студентов был проведен среди местного населения социологический опрос, в результате которого опроса выявлено, что большая часть людей даже не задумывается об окружающей среде. Поэтому сами студенты поднимают вопрос необходимости формирования экологического сознания и чувства уважения к планете, бережного отношения и

любви к окружающему миру.

Принимают участие студенты ассоциации и во всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов, направленных на социально-экономическое развитие российских регионов «Моя страна — моя Россия».

Представленные материалы лишь частично отражают происходящие изменения и не отражают всего многообразия протекающих процессов в вопросах воспитания молодежи. Очевидно, что практику и ресурс АУЗМК, в рамках которого накоплен и реализован уникальный опыт создания межрегионального образовательного кластера для подготовки кадров для металлургической отрасли, необходимо изучать, транслировать и использовать, в том числе в вопросах воспитания молодежи.

Примеров можно привести очень много. Но очевидно, что студенты стремятся к успешности. А успешность — это что? Оценка личности? Личности профессиональной? Личности социальной? Какой? Студентам сложно ответить на этот вопрос. А способности — они даны от природы, или могут формироваться в процессе деятельности? Задача системы образования так выстроить работу образовательной организации, так интегрировать вопросы профессиональные и социальные, чтобы у молодежи не возникало такого вопроса. Оба понятия должны быть взаимосвязаны друг с другом, дополнять и развивать каждую составляющую.

Итак, необходимы видоизменения воспитательной работы, направленной на социальную и профессиональную адаптацию молодежи. Какие формы работы можно еще предложить:

1. Развитие способности к самостоятельному поиску истины, способности критически воспринимать противоречивые идеи в эпоху напряженной интеллектуальной работы и постоянного инновационного развития окружающей среды. Не умаляя достоинств компьютерных технологий, необходимо вернуть студентов к работе с книгой. Такие формы, как творческий конкурс, учебная конкуренция, публичная лекция, сократовская беседа (развернутое рассмотрение множества вариантов решений при множестве разнообразных условий во имя принятия единого принципиального решения) и т. п. отвечают данной тенденции воспитания.

2. Проведение референдумов (форма выражения мыслей и желаний каждого, и одновременно форма коллективного осмысления своих собственных мыслей и желаний), студенческих конференций, открытых микрофонов и пр.

3. О таком важном аспекте, как психологизация воспитательной работы, выше было сказано много, но это очень важный момент и на него необходимо обратить самое пристальное внимание. Например, регулярные встречи с психологами, помощь в организации самовоспитания, регулярное тестирование с обсуждением его результатов, проведение по итогам тестирования тренингов и консультаций — это только небольшое перечисление возможных методов работы.

4. Этика и мораль. Без внимания на эти вопросы невозможно планировать воспитательную работу.

Как видно, воспитательная работа сегодня проходит этап переосмысления. И выстраивается эта система работы в логике педагогической, а не административной. Это позволит решить серьезные социальные проблемы, связанные с социальным отчуждением и маргинализацией общества. Комплексный характер взаи-

модействия, который может быть реализован в образовательных организациях, ориентирует молодежь на удовлетворение не только потребностей в обучении, но и обеспечивает гибкость учебного заведения и мобильность студентов, ту самую социализацию. Интеграция образовательных программ в целях формирования умений, востребованных в различных сферах профессиональной деятельности (так называемых ключевых умений, в т.ч. hard skills), а также социальных умений (soft skills), необходимых человеку для жизни и работы независимо от выбранной образовательной траектории, расширит возможность социальной и профессиональной адаптации для различных категорий целевых групп и, прежде всего, молодежи, повысит привлекательность образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Петрова А. М. (2010) Решение задач профессиональной адаптации выпускников в условиях социально-экономической динамики современного общества // Разработка технологий профессионального обучения специалистов в условиях современной динамики развития производства : сборник. М.: Металлургиздат. С. 7-14.

Петрова А. М. (2012) Социальные аспекты кадрового обеспечения экономики // Высшее образование для XXI века. IX Международная научная конференция. М.: Изд во Моск. гуманит. ун-та.

Петрова А. М., Голубева Т. А. (2013) Социокультурная среда образовательной организации как условие профессионального становления личности обучающегося // Вестник Тверского государственного университета. № 2.

Петрова А. М., Петрова С. А. (2011) Интеграционные процессы в профессиональном образовании и наукоемком производстве как ключевой фактор инновационного развития экономики // Metallurg. № 7. С. 24-28.

Петрова А. М., Петрова С. А. (2013) Анализ составляющих, характерных для настоящего момента развития системы образования // М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та.

Петрова А. М., Петрова С. А. (2016) Практические аспекты подготовки кадров в современных условиях // Ценности и интересы современного общества. Материалы 4-ой международной научно-практической конференции Москва, 17-21 октября 2016 г. МОН России, Российский гуманитарный научный фонд, МосГУ, РАН. С. 264-267.

Петрова Алла Михайловна — кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Московского гуманитарного университета; исполнительный директор Ассоциации учебных заведений металлургического комплекса России, заслуженный учитель России. Тел.: +7 (916) 439-22-35. Эл. адрес: am-petrova@yandex.ru

Петрова Светлана Александровна — кандидат технических наук, доцент, Ресурсный центр развития государственной службы ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России. Тел.: +7 (495) 917-26-89. Эл. адрес: sa-petrova@mail.ru

К вопросу о самоактуализации по А. Маслоу
М. И. Тимофеев, В. И. Мысаченко, В. И. Жеребцов
Национальный институт бизнеса, г. Москва

Целью данной статьи является раскрытие сущности и содержания как самого термина «самоактуализация», так и опровержение ряда установок, предложенных А. Маслоу, и приводящих к неверному пониманию самоактуализации и самореализации, а также чреватых искажением мировоззренческих установок учащейся молодежи

Ключевые слова: самоактуализация; самореализация; мотивация; теория иерархии потребностей; низшие потребности; высшие потребности; потребность в соревновании

В настоящем исследовании мы продолжаем критический анализ работ западных специалистов и экспертов по рыночной экономике, в таких сферах знаний, как экономика, менеджмент и маркетинг (Жеребцов, Миронова, Мысаченко, Тимофеев, Петров, 2016, Тимофеев, Мысаченко, Жеребцов, 2016, Тимофеев, Мысаченко, Жеребцов, 2017).

Актуальность данной статьи определяется тем, что сегодня «самоактуализация» — это довольно популярный термин в обиходе не только психологов, но и менеджеров, специалистов по управлению персоналом и экономистов. При этом с подачи поклонников А. Маслоу самоактуализация превращается в некий абстрактный фетиш.

Еще в 1937 г. американский психолог Гордон Олпорт описал основные черты зрелой личности, где утверждал, что стремление к самоактуализации (self-actualization), и самореализации относится к мотивам развития, и является изначально заложенной в человеке потребностью (Гордон, 1967). Таким образом, у А. Маслоу нет приоритетного права на «открытие» того, что самоактуализация является чем-то вроде «венца мотивации».

Отметим, что критики А. Маслоу не уделяют достаточного внимания тому факту, что он не дифференцирует такой блок потребностей, как духовные, выделяющие homo sapiens из остального животного мира. Между тем, современные теории мотивации рассматривают в виде высших потребностей человека — потребности духовного свойства. Это те потребности или мотивы, которые свойственны только людям: потребности в красоте, творчестве, в вере, в логике и, как следствие, — в справедливости (Мысаченко, 2001, 2006, Тимофеев, 2016).

Для саморазвития нужен мотив, как и для любого другого действия. Целенаправленное саморазвитие требует больших трудов и усилий над собой, отказа от сиюминутных удовольствий. Кроме того, необходимо преодолеть природную лень, которая, в сущности, является проявлением принципа экономии энергии. Поэтому необходимы сильные мотивы, которые обещают достаточно ощутимые эмоциональные вознаграждения за достижение поставленных целей, например, такие как мотивы творчества и соревнования (Решетов, Мысаченко, Игнатов, 2016).

Заблуждение А. Маслоу заключается в том, что он, слишком однобоко трактует понятие самоактуализации как потребность в реализации своих потенциальных возможностей и росте как личности. Заметим, что «рост личности» происходит и сам по себе, по мере взросления нормального человека, благодаря жизненному опыту и накоплению информации. Например, дети, можно сказать, если не спят, не едят, не слушают сказки или читают, то они играют во что-нибудь. Игра — это и есть как раз одна из форм самореализации. При этом цель всякой игры — соревнование с другими игроками. Но ребенок никогда не скажет, что он начал играть для «личностного роста». Он хочет выиграть, чтобы ощутить положительные эмоции от чувства победы в игре — получить одобрение окружающих и повысить самооценку. Мало кто из нас не рисовал или не лепил в детстве. И это было проявление природной потребности в самоактуализации в виде изобразительного творчества. Но потребность в творчестве остается не у всех людей, а только у тех, у кого это получалось лучше, чем у других.

Так что, по нашему мнению, корни потребности в самоактуализации лежат в генетической потребности в соревновании, в достижении победы, в общественном одобрении. То есть, это сугубо социальная потребность. По словам А. Маслоу «Общим свойством потребностей в самоактуализации является то, что их проявление обычно опирается на некоторую предварительную (выделено нами, — авторы) удовлетворенность физиологических потребностей, а также потребностей в безопасности, любви и уважении» (Маслоу, 2014).

Ниже мы приведем примеры того, что потребность в самоактуализации возникает не после удовлетворения «базовых» потребностей, а зачастую наоборот, до их удовлетворения.

Если древний охотник придумал свои хитроумные силки и капканы, то он самоактуализировался интеллектуально, чтобы получить пищу. Если он просто загнал зверя до изнеможения, то он актуализировал свои мощные физические возможности. Разве сам А. Маслоу никогда не обдумывал свои творческие идеи (то есть самоактуализировался) во время принятия пищи, вдыхания воздуха, отдыха — т. е. одновременно с удовлетворением физиологических потребностей?

Для удовлетворения своей безопасности люди самоактуализируются, применяя свой интеллект, например, для строительства дома, чтобы он был труднодоступным для воров и разбойников.

Самоактуализация субъекта может происходить не только после обеспечения безопасности, но и прямо в условиях опасности. Мы не будем брать такие редкие примеры, как экстремальные виды развлечений или спорта. Достаточно вспомнить, что сотни тысяч людей рискуют и гибнут, калечатся в автокатастрофах по той причине, что торопятся «по делам», либо потому, что торопятся побыстрее заняться любимым делом. А возьмем ученых, которые знают, что их опыты смертельно опасны. В конце концов, к неврозам, угрожающим здоровью, в той или иной степени приводит всякое длительное упорное изучение какого-то предмета или ремесла.

Или, будучи отвергнутым группой, человек станет искать способы добиться каких-то результатов, чтобы референтная группа их признала как достижения. То есть, осознание своего более низкого статуса является сильным

стимулом для того, чтобы самоактуализироваться. Если у человека все хорошо, многие его принимают и любят, то нет стимула (кроме, пожалуй, — принуждения или развлечения) тратить энергию и время на какие-то достижения.

Характерно, что самоактуализация может быть и как социально одобряемой, так и антисоциальной, когда субъект, стремится не к любви со стороны людей, а к повышению своего статуса за счет получения криминальной власти над ними.

Таким образом, по нашему мнению, стимулами для такого мотива, как самоактуализация, могут быть:

- 1) генетическая программа на достижения;
- 2) комплексы неполноценности или детские обиды;
- 3) природная потребность/инстинкт в соревновании;
- 4) фрейдовское либидо, поскольку самоактуализация приводит к большим возможностям в поисках полового партнера.

В итоге можно сказать, что принципиально нового А. Маслоу не внес и в понятие потребности в самоактуализации, а лишь попытался обосновать свою «иерархию потребностей».

Теперь рассмотрим, насколько достижима самоактуализация для всех людей вообще. Так, например, А. Маслоу, поддерживая американскую официальную пропаганду «общества равных возможностей», утверждает, что достижению самоактуализации способствует именно «абсолютное» равенство возможностей: «...мне представляется ... чрезвычайно сильный довод в пользу абсолютного равенства возможностей для каждого ребенка, который появляется на свет» (Маслоу, 2014).

Но далее, он сам себе противоречит, говоря, что самоактуализации препятствует «... «биологическая несправедливость», определяющаяся тем, что дети рождаются на свет с различным генетическим потенциалом» (Маслоу, 2014). И еще: «... достаток и высокое социальное положение делают самоактуализацию более вероятной» (Маслоу, 2014). Итак, «абсолютное равенство возможностей для каждого ребенка» опровергается самим же А. Маслоу на основе как генетических факторов, так и социальных.

Вот еще одно спорное утверждение А. Маслоу: «... самоактуализация не свойственна молодым людям» (Маслоу, 2014), коротко говоря, из-за недостатка жизненного опыта. При этом А. Маслоу не уточняет даже приблизительно время этой «молодости». Но ведь многие открытия, шедевры искусства, спортивные достижения и даже подвиги сделаны людьми до 30 лет.

Вспомним, что А. Маслоу делал свои выводы о самоактуализации, наблюдая пожилых людей — своих учителей — Макса Вертаймера и Рут Бенедикт. Если бы он изучал молодых людей, то не исключается, что пришел бы к выводу, что самоактуализация затруднительна для стариков, поскольку у них уже нет сил и способностей для развития своих возможностей и своего потенциала.

Обращает на себя внимание и собственное мнение А. Маслоу о своих исследованиях феномена самоактуализации: «К моему великому облегчению, я должен признать, что мое исследование самоактуализирующихся личностей было по-настоящему результативным. В конце концов, оно представляло собой

грандиозную авантюру, неотступное следование интуитивному убеждению, а затем и вызов, брошенный базовым канонам научного метода и философского критицизма» (Маслоу, 2014). В этом просматривается смелое признание А. Маслоу, что научного подхода к самоактуализации у него не было. Значит, вся его «теория мотивации» — лишь идея, гипотеза.

Возможно, для тех, кто не читал Библию, самоактуализация по А. Маслоу — это открытие. Но известна, например, евангельская притча о зарытом таланте, которая в переложении А. Маслоу звучит как «человек много потеряет, если не будет развивать свои способности».

В сущности, самоактуализация — это развитие своих способностей, которое осуществляется через упорный труд. Но об этом давно сказано классиками, например: «Труд и любовь — это базисные ценности. Там, где их нет, есть неврозы» (Теодор Рейк); «Жить значит сделать художественное произведение из самого себя» (Ф.М. Достоевский); «Труд избавляет человека от трех главных зол — скуки, порока и нужды» (Вольтер); «Итак увидел я, что нет ничего лучше, как наслаждаться человеку делами своими...» (Екклесиаст); «Работа — лучший способ наслаждаться жизнью» (Иммануил Кант) и др.

Итак, разве любой целенаправленный труд не является средством самоактуализации?

Обратим внимание на то, что, по мнению А. Маслоу испытывают потребность в самоактуализации своей личности всего лишь 1% человечества. Но тогда выходит, что самоактуализация — это не фундаментальная, врожденная потребность всех нормальных людей, раз она свойственна только такому ничтожному проценту населения Земли. Или потребность в самоактуализации, понимаемую как потребность в творчестве, можно определить, как патологию. Это подтверждает теорию Цезаре Ломброзо, изложенную в его исследовании «Гениальность и помешательство», где он доказывал, что творческие порывы совпадают с обострением неврозов и даже безумия (Ломброзо, 2014).

Потребность в самоактуализации/самореализации как потребность в достижении, социальном соревновании и самоутверждении дана от природы всем людям. Но все самореализуются по-разному. Кто-то не стремится к карьерному росту, потому что самоактуализируется в семье, либо в своих хобби. Диоген, например, самоактуализировался тем, что юродствовал, сидя в бочке и эпатируя сограждан своими аморальными выходками. Американские миллиардеры с Уолл Стрит самоактуализируются на финансовых операциях-махинациях. Миллионы людей самоактуализировались в борьбе против захватчиков через страдания и смерть, став настоящими героями, и обретя подлинную вечную славу.

По нашему мнению, один из вариантов толкования слова «самоактуализация» — это самостоятельные целенаправленные действия индивида по реализации своих способностей для достижения своей востребованности со стороны общества.

Возможно, было бы точнее эту потребность рассматривать как потребность в выполнении генетически заложенной в каждом человеке своей частички Большой Космической Программы. К сожалению, сегодня многие принимают самоактуализацию как творческий процесс создания чего-то нового незави-

симо от того, нравится это человечеству, полезно ли это ему. Отсюда возникает извращенное понятие искусства, в котором художники-концептуалисты соревнуются в создании всё новых уродств, в то время, как у нормальной части человечества есть потребность в красоте, а не в уродстве.

А. Маслоу утверждает: «Человек должен быть тем, чем он может стать» (Маслоу, 2014). Беда в том, что никому не дано знать границы своих возможностей и всего своего потенциала. Такое явление, как «выгорание» сотрудников зачастую вызывается хроническими стрессами, и, как следствие, — неврозами. Не вызывает сомнений тот факт, что неврозы развиваются в двух крайних точках: 1) когда нет условий для приложения имеющихся способностей, и 2) когда человек сильно их переоценивает, в результате перегорает, и надрывается как физически, так и психически.

Глубокое понимание сущности мотива самоактуализации, имеет крайне важное значение для выстраивания эффективной системы стимулирования не только через карьерный рост подчиненных и материальное поощрение. В конечном счете, деньги во многом служат лишь способом повышения социального статуса. Статуса достойного сотрудника можно достичь и за счет повышения своей квалификации, а также получения признания своих достижений, особенно в публичной форме.

Как бы ни был высок уровень общего управления и комплекса маркетинга, но без активного стимулированного персонала, осуществления инноваций организация успеха не добьется (Мысаченко, Колегов, 2007).

Что касается учебного процесса, то преподавательскому составу, по нашему мнению, необходимо усиливать внедряемую интерактивность обучения посредством следующих приемов, способствующих самореализации студентов:

- 1) стимулировать студентов на высказывание своего мнения, как на лекциях, так и на семинарах, что дает им возможность блеснуть перед аудиторией своим интеллектуальным уровнем;
- 2) больше времени отводить на групповой разбор персональных аналитических и творческих заданий;
- 3) не скупиться на публичную похвалу за хорошо выполненные задания;
- 4) стимулировать участие студентов в конкурсах студенческого творчества, причем как по линии науки, так и в художественной самодеятельности и спорте;
- 5) предлагать помощь плохо успевающим студентам, вникать в проблемы, мешающие их самореализации в учебном труде.

С точки зрения педагогики преподаватели должны давать студентам не только профессиональные компетенции в своих дисциплинах, но и, не побоимся этого слова, по-отечески напоминать, что нельзя всю самоактуализацию сводить только к построению деловой карьеры. Студентам надо объяснять, что личность может самореализоваться в любом виде деятельности, если она приносит пользу людям и государству. При этом необходимо только одно требование — любая порученная работа и вид деятельности должны выполняться: 1) добросовестно и 2) квалифицированно. Следовательно, студентов необходимо настраивать на известные цели — получить специальность, которая нравится

ему самому, и в которой надо стать Профессионалом. Любой специалист, овладевший секретами своей профессии, будет получать удовольствие от своей работы, от благодарности окружающих, от признания и уважения. Материальный успех будет заслуженной наградой этому упорному стремлению молодого человека. При этом достижение высокой руководящей должности, безусловно, может приносить удовлетворение, но, порой, лучше быть отличным исполнителем, чем худым начальником (Мысаченко, 2007).

Таким образом, можно заключить следующим.

1. Самоактуализация не сводится только к творчеству, а может осуществляться через любую деятельность, приводящую к достижениям.

2. По теории иерархии потребностей А.Маслоу потребность в самоактуализации является вершиной мотивации, в то время, как сегодня высшим проявлением зрелости личности считается развитие блока его духовных потребностей.

3. Самоактуализация и «рост личности» происходит и сам по себе, по мере взросления нормального человека, благодаря жизненному опыту и накоплению информации.

4. Корни потребности в самоактуализации лежат в генетической потребности в соревновании и в достижении, в общественном одобрении. То есть, это сугубо социальная потребность.

5. Потребность в самоактуализации возникает не после удовлетворения «базовых» потребностей, а зачастую наоборот, для их удовлетворения и во время удовлетворения.

6. Принципиально нового А.Маслоу не внес в понятие потребности в самоактуализации, а лишь выдвинул идею «иерархии потребностей».

7. Утверждение об абсолютном равенстве возможностей для каждого ребенка опровергается самим А.Маслоу на основе как генетических факторов, так и социальных.

8. Потребность в самоактуализации — это фундаментальная, врожденная потребность всех нормальных людей, а не свойственная, как заявляет А. Маслоу, только 1% человечества.

9. Преподавательскому составу следует усилить внедряемую интерактивность обучения, способствующую самореализации студентов.

10. Студентам надо объяснять, что личность может самореализоваться в любом виде деятельности, если она приносит пользу людям и государству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Жеребцов В. И., Миронова Н. Н., Мысаченко В. И., Тимофеев М. И., Петров В. В. (2016) Критика теоретических положений М. Портера по структурному анализу глобальной конкуренции // Микроэкономика. № 6. С. 57-62.

Тимофеев М. И., Мысаченко В. И., Жеребцов В. И. (2016) Бессилие «Пяти сил М. Портера» // Ценности и интересы современного общества. Материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2-х т. Т.1. С. 173-180.

Тимофеев М. И., Мысаченко В. И., Жеребцов В. И. (2017) Критика взглядов М. Портера на ключевые положения конкурентной стратегии // Экономика и предпринимательство. № 4-2 (81-2). С. 444-448.

Мысаченко В. И. (2001) Формирование качества управленческой деятельности в организациях // Консультант директора. № 17 (149). С. 29-36.

Мысаченко В. И. (2006) Образование молодежи и современные тенденции изменений требований к персоналу на рынке труда // Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция, Москва, 20–22 октября 2005 г.: Доклады и материалы / отв. ред. И. М. Ильинский. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 230-236.

Тимофеев М. И. (2016) Психология менеджмента : учеб. пособ. М. : РИОР.

Решетов К. Ю., Мысаченко В. И., Игнатов Н. Г. (2016) Инновационная среда как основа обеспечения конкурентоспособности инновационного предпринимательства // Экономика и предпринимательство. № 9 (74). 290-297.

Маслоу А. (2014) Мотивация и личность. 3-е изд. / пер. с англ. СПб: Питер, 2014.

Ломброзо Ч. (2014) Гениальность и помешательство. М.

Мысаченко В. И., Колегов М. Н. (2007) Повышение конкурентоспособности предприятий машиностроительной отрасли на основе совершенствования управления затратами. М.: Национальный институт бизнеса.

Мысаченко В. И. (2007) Структурная перестройка промышленности и конкурентоспособность предприятий. М. : Национальный институт бизнеса.

Тимофеев Михаил Иванович — кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления на предприятии Национального института бизнеса. Тел.: +7 (499) 374-75-09. Эл. адрес: teemofeev@mail.ru

Мысаченко Виктор Иванович — доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедры экономической теории и актуальных проблем экономики, Национального института бизнеса. Тел.: +7 (499) 374-75-09. Эл. адрес: mysviktor@yandexl.ru

Жеребцов Владимир Иванович — кандидат экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления на предприятии Национального института бизнеса. Тел.: +7 (499) 374-75-09. Эл. адрес: zherebtsov49@mail.ru

Проблемы воспитания студентов в современных социально-экономических условиях

Н. Н. Малахова

*Всероссийский государственный институт кинематографии
им. С. А. Герасимова (Ростовский-на-Дону филиал)*

В статье освещается проблема осуществления преподавателем вуза воспитательной функции в современных социально-экономических условиях. Демонстрируются обусловленность изменения социальной роли и функций преподавателя вуза, понижения его статуса, как в глазах студента, так и в общественном сознании, в целом, спецификой современных экономических отно-

шений. Дается оценка рассмотренных изменений с позиции возможности воспитательного воздействия на студентов и его качества

Ключевые слова: образование; воспитание; университет; инновационные изменения

Существование и функционирование современного социума настолько пронизано постоянными и все время ускоряющимися изменениями, что утверждение «основной характеристикой современного мира является изменение» выглядит справедливым. Одной из важнейших детерминант подобного состояния социума выступает переход капиталистической экономики к современному этапу своего развития — к инновационной экономике. Создатели термина «инновационная экономика» Дж. Сэйпрстайн и Д. Руах определяют быстрое распространение экономических отношений, где в основе экономического роста и создания нового богатства лежит быстрое распространение изменений через инновации, как «одно из наиболее важных изменений на рубеже веков» (Saperstein, Rouach, 2002). Изменения в сфере экономических отношений неминуемо влекут за собой и изменения в остальных сферах общественной жизни, поскольку необходимость создания социокультурной среды, обеспечивающей эффективное функционирование институтов инновационной экономики, «перестраивает и трансформирует не только структурные элементы социально-экономического устройства общества, все системы взаимодействия между ними, ориентиры и движущие силы социальных процессов, их экономические и общественные механизмы, показатели и способы измерения эффективности» (Лебедева, 2007), но и сферу культурного производства: образование, науку, искусство.

Система образования на всех уровнях своего функционирования не могла остаться в стороне от этих изменений, и, в частности, университет, выступая в качестве активного субъекта инновационной экономики, претерпевает значительные трансформации, касающиеся его структуры, принципов деятельности, традиционных направлений деятельности, ролей основных участников образовательного процесса, культуры, ценностей и пр. Последствия этих трансформаций, в свою очередь, сказываются на особенностях выполнения университетом своих основных функций по отношению к студентам — образовательной и воспитательной. На наш взгляд, в основе изменений в выполнении этих функций лежит качественная трансформация роли преподавателя, выступающего основным субъектом традиционно взаимосвязанных в отечественной педагогике процессов образования и воспитания. Рассмотрим это явление более подробно.

Традиционно высокий статус преподавателя, определявший уровень его авторитета и уважения к нему, базировался на роли преподавателя как монополиста в передаче и интерпретации основанных на результатах научных исследований знаний академического характера, необходимых для жизни и профессиональной деятельности обучаемого, причем объем этого знания был заведомо больше, а качество лучше, чем у обучаемого. Кроме того, преподаватель более организован, владеет определенной профессиональной позицией и навыками организации учебного процесса и управления им, а также обладает технологическими преимуществами. Процесс взаимодействия преподавателя и студента,

в соответствии с этим выстраивался по вертикали, то есть протекал как процесс коммуникации заведомо неравных сторон, где задача обучаемого состояла в как можно более тщательном усвоении информации, а задачей обучающего, помимо трансляции знания входил и контроль за качеством его усвоения, а также оценка качества работы и уровня знаний студента. Собственно, именно властная вертикаль отношений и давала преподавателю право контролировать и оценивать студента и не подразумевала, во всяком случае, на формальном уровне, обратных процессов оценки студентом преподавателя. Наличие властной вертикали в сочетании с авторитетом преподавателя, на наш взгляд, позволяло осуществлять и воспитательную функцию, поскольку наличие авторитета (от лат. *auctoritas* власть, влияние) подразумевает, что воспитатель, пользуясь своей властью или статусом, осуществляет процесс целенаправленных воспитательных влияний на воспитуемого. В то же время воспитуемый, *признавая за воспитателем право* принимать ответственные решения и изменять поведение, усваивает транслируемые ему нормы и ценности. два этих взаимосвязанных, процесса и составляют суть воспитания. Таким образом, авторитет воспитателя является обязательным условием осуществления процесса воспитания, а традиционная роль и статус преподавателя, фундируя его авторитет, обеспечивали возможность проведения и эффективность воспитательных процедур.

Однако обучение, сутью которого является наследование опыта и знаний предшествующих поколений, эффективно в условиях стабильного или, относительно стабильного социума. Ускорение темпов и увеличение масштабов перемен, причинами которых является, в том числе, и инновационная направленность социально-экономического развития современного общества делают обучение, построенное по модели транслятор — реципиент не эффективным. По данным В. Л. Макарова, «из всего объема знаний, измеренных в физических величинах, которыми располагает человечество, 90% получены в последние 30 лет (Макаров, 2003). По оценкам Gartner Group, объем знаний удваивается каждые пять лет, а в 2020 г. знания человечества будут удваиваться каждые 72 дня. Рост количества информации сопровождается увеличением разнообразия источников информации и свободы доступа к любым информационным каналам и формам образования. В этих условиях преподаватель больше не может сохранять свое монопольное положение носителя и владельца знания и он, как и все академическое сообщество в целом лишается своего прежнего права эксклюзивного контроля над источниками знания и путями, к нему ведущими, что отрицательно влияет на его статус и авторитет как производное от этого статуса.

На изменение роли и функций преподавателя также оказывает влияние возрастание неопределенности относительно перспектив содержания востребованных инновационной экономикой знаний и профессиональных навыков. Прирост знаний, необходимых для деятельности в рамках той или иной профессии сопровождается лавинообразным ростом числа самих профессий и специальностей. В этих условиях система образования может снабдить студента только актуальными на сегодняшний день знаниями, но не может предложить адекватного ответа на вопрос, чему же следует учиться и какие знания будут востребованы человеком в его профессиональной деятельности в будущем.

Система образования нашла выход из сложившейся ситуации в переходе к гуманистической парадигме образования, к основным принципам которой относятся возможность построения индивидуальной траектории обучения с учетом способностей и потребностей учащегося, самостоятельность и активность учащихся, в том числе студентов, в осуществлении процессов познания, а также ответственность самих же учащихся, как за результаты образования, так и за выбор образовательной траектории. Все эти принципы нашли свое отражение в положениях Болонской конвенции, в которой декларируется «автономность» студента в получении теоретических и практических знаний в период обучения в вузе, а также в дальнейшей жизни, т. е. самостоятельное непрерывное обучение в течение всей жизни, ориентирующее человека на саморазвитие и на способность учиться самостоятельно.

По сути, за привлекательными декларациями о возможностях саморазвития, свободного самоопределения и полноты самореализации скрывается перекалывание ответственности за ошибочный выбор специализации на самого студента. Это объяснимо, но странно, поскольку студент в условиях практически тотальной неопределенности перспектив обладает еще меньшими, чем система образования возможностями прогнозирования ситуации, так как у него отсутствуют не только необходимая информация, касающаяся рынка труда и прогнозов его развития (при желании эту информацию он может получить), но и необходимые для полноценного анализа этой информации навыки, а также знание множества факторов, влияющих на структуру занятости и уровень востребованности тех или иных специальностей. Чтобы хоть как-то определиться в многообразии предлагаемых ему (в соответствии с гуманистическими принципами организации учебного процесса) дисциплин и программ, студент нуждается в консультациях того, кто владеет соответствующими знаниями и навыками. Лишенному роли монопольного транслятора уникального знания, однако, по-прежнему владеющему приемами организации и управления учебным процессом, методиками обучения, а также определенной профессиональной позицией, сохранившему технологические преимущества, и, несмотря ни на что находящемуся, благодаря своей научно-исследовательской деятельности, на острие научной мысли преподавателю, ничего не остается, кроме осуществления консультационных услуг по вопросам выбора направления образования, определения образовательной траектории и т. п. Роль преподавателя в этом случае — это роль «проводника», который должен обеспечить организацию, планирование и контроль учебного процесса и направить студента в «нужное ему (студенту) русло», а основными функциями преподавателя в этих случаях становятся руководство учебной деятельностью студента, организация образовательной среды, а также сопровождение и поддержка самостоятельной деятельности студента в осуществлении процессов познания. Ответственность преподавателя распространяется на организационные моменты занятия, подбор учебного материала и проведение самого занятия, оценивание работы студентов и планирование последующих занятий, хотя преподаватель может разделить часть этой ответственности со своими студентами, вовлекая их в процесс учебного управления и постепенно передавая им часть ответственности за их

обучение (Насонова, 2009).

Для преподавателя, таким образом, становятся актуальными роли консультанта, академического консультанта, руководителя проектов, тьютора, модератора образовательного процесса, куратора образовательной программы и т. д. Новоприобретенные роли концентрируются на управлении процессом получения знаний, что сближает работу преподавателя с работой менеджера. Преподаватель также должен быть специалистом в нескольких смежных областях знания, и уметь находить контакт с любой аудиторией вне зависимости от уровня ее подготовки.

Казалось бы, такое изменение роли преподавателя при выполнении им образовательной функции не должно принципиально повлиять на качество осуществляемого им воспитательного процесса, однако, на наш взгляд, это не так. Поскольку консультирование носит по определению рекомендательный характер, а значит, советам консультанта можно следовать, а можно и не следовать, оно не предполагает выстраивания властной вертикали. В общественное сознание активно продвигается мысль о равноправно-партнерских отношениях студента и преподавателя в вопросах приобретения знаний и проведения исследований. По мнению сторонников отсутствия иерархии в отношениях преподаватель — студент, это способствует установлению более доверительных отношений между преподавателем и студентом, возрастанию активности студента в процессах обучения и т. п. Однако, можно отметить здесь влияние рыночной идеологии, проникающей в деятельность университета как субъекта рыночных отношений. Как отметил Р. Вахитов, «равноправно-партнерские отношения больше соответствуют рыночной парадигме, согласно которой отношения на рынке — это отношения, основанные на взаимовыгодном договоре, а значит предполагающее формальное равенство сторон» (Вахитов, 2012). Между тем такое формализованное равенство не только формирует у студентов завышенную самооценку, «зачем учиться, если ты уже на равных с преподавателем» и оборачивается снижением статуса преподавателя и его авторитета, но и блокирует возможности выполнения воспитательной функции — равные не воспитывают, или студент как равный имеет такое же право воспитывать преподавателя.

Отрицательно действует на возможность осуществления преподавателем воспитательной функции и такое явление как публичная оценка преподавателей студентами. В этом также проявляется проникновение рыночных механизмов и принципов в отношения студент-преподаватель, выражающееся в том, что, выступая в роли производителя образовательных услуг, университет пытается совершенствовать качество обслуживания, применяя для этого различные технологии получения обратной связи, такие как опрос или анкетирование клиентов-студентов, выставление ими соответствующих оценок преподавателям, отзыв, оставляемый в интернете. При этом даже не поднимается вопрос об этичности подобного выставления оценок, не говоря уже о самой возможности оценивания студентами преподавателей. Для того, чтобы оценить качество обслуживания в любом предприятии сферы услуг не требуется наличие специальных знаний, поскольку оценивается вежливость, предупредительность, внимательность и тому подобные качества. Для того же, чтобы оценивать преподавателя, студент должен, во-первых, обладать таким же, если не большим объемом знаний,

а также специальными знаниями по методике преподавания, позволяющими адекватно оценить педагогические приемы, используемые преподавателем в процессе обучения. Кроме того, при наличии возможности публичной оценки преподавателя студентом (например, на сайте университета), такая же возможность у преподавателя отсутствует, поскольку публичное оценивание интеллектуальных и других особенностей студента, как раз считается неэтичным. Но в таком случае, формально равноправные отношения трансформируются в отношения доминирования студента как клиента университета.

В результате, как отметил Т. А. Хагуров, «из образования стремительно исчезают отношения, которые должны связывать обучающегося и обучаемого: отношения долга, уважения, дисциплины, послушания, создающие необходимые условия для увлеченности и творчества» (Хагуров, 2010), и, заметим, для воспитания. Преподаватели из людей, приобщенных к недоступным другим истинам, превращаются в группу экспертов, ничем не отличающихся от других субъектов рыночных отношений. Развитие личности студента заменяется его удовлетворенностью как клиента, а принцип «клиент всегда прав» переворачивает традиционную властную вертикаль «преподаватель- студент» с ног на голову, определяя доминирование и наличие властных полномочий у студента, что ликвидирует саму возможность воспитательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вахитов, Р. (2012) Служилый российский университет // Отечественные записки. № 5 (50).

Гуманитарные образовательные технологии в вузе: метод, пособие / под ред. С. А. Гончарова (2007). СПб.

Лебедева, Е. А. (2007) Инновационное развитие и образование // Мировая экономика и международные отношения. № 12. С. 45-54.

Макаров, В. Л. (2003) Экономика знаний: уроки для России // Вестник Российской Академии наук. Том 73. № 5.

Насонова, Е. А. (2009) Развитие учебной автономии студентов языковых вузов при обучении иноязычному поведению // Вестн. гуманит. фак. ИГХТУ. № 4. С. 318-322.

Хагуров, Т. А. (2010) Образование в стиле пепси (полемические заметки) // Социс. № 7. С.96-103.

Saperstein J., Rouach D. (2002) Creating Regional Wealth in the Innovation Economy: Models, Perspectives FT press.

Малахова Наталия Николаевна — доктор философских наук, доцент, профессор факультета экранных искусств Ростовского-на-Дону филиала Всероссийского государственного института кинематографии им. С. А. Герасимова. Тел.: +7 (951) 524-05-72. Эл. адрес: vmalakh@yandex.ru

Формирование основ экономической культуры как элемент воспитания и социализации личности

О. И. Меньшикова

*Всероссийский научно-исследовательский институт труда
Минтруда России*

В статье обосновывается необходимость целенаправленной политики формирования основ экономической культуры российских граждан, начиная с самого раннего возраста. Экономическая культура рассматривается как неотъемлемая часть культуры вообще и социокультуры, в частности

Ключевые слова: экономика; культура; образование; воспитание; активная жизненная позиция

Культурный человек — это не только всесторонне образованный и соблюдающий правила этикета человек. В последнее время все большее число людей признает, что культурный человек не может быть экономически безграмотным. Отсюда следует, что экономическая культура — это неотъемлемая часть общечеловеческой культуры.

Формирование основ экономической культуры необходимо рассматривать в качестве фактора социальной адаптации личности к условиям рыночной экономики. Особую значимость эта проблема приобретает в периоды социально-экономических трансформаций, вызванных проводимыми реформами.

Экономические реформы любого типа осуществляются не в абстрактной среде производителей и потребителей продукции, а в конкретной социальной среде, имеющей свою историю развития, свою социокультуру, в том числе экономическую культуру, заметно различающуюся по отдельным группам населения, но имеющую общие для всех групп признаки. Под социокультурой в данном случае понимается тот самый российский менталитет, который веками формировался в сознании людей, постоянно корректируемый нашей многострадальной российской историей (Захаров, Винокурова, 2011).

Характерной особенностью российского менталитета является патернализм, дословно означающий покровительство, опеку. Социальная сущность патернализма выражается такой организацией иерархических отношений в обществе, когда управляющая подсистема не только осуществляет власть, но и берет на себя ответственность за обеспечение определенного минимума благ (в первую очередь материальных) для индивидов, составляющих управляемую подсистему, а последняя воспринимает эти отношения как единственно возможные и оценивает степень совершенства общественных отношений по реальному или воображаемому уровню заботы высокостоящих звеньев системы о низестоящих.

По мнению социологов, патерналистский менталитет является одним из базовых ценностных образований высокого ранга, то есть входит в число образующих основу личности. Для изменения этой основы нужен срок, соизмеримый с жизнью целого поколения при условии, что это поколение будет формироваться в условиях, способствующих развитию самостоятельных ориентаций. Причем эти условия должны предусматривать проведение целенаправленной

государственной политики в отношении подрастающего поколения, стержнем которой должна стать четкая ориентация системы образования на воспитание социально активной, творческой личности. В этой связи особого внимания требуют проблемы гуманитарного образования, как в общеобразовательной, так и в высшей школе.

Кроме того, учитывая колоссальную экономическую безграмотность подавляющей массы россиян, особое внимание следует уделить экономическому образованию детей, начиная этот процесс с самого раннего возраста. Экономическая культура — это тоже одна из составляющих общей культуры человека, показатель цивилизованности личности. Ведь не только зарабатывать деньги, но и тратить их нужно с умом и, если хотите, с достоинством, не уподобляясь так называемым «новым русским», снискавшим уже дурную славу во всем цивилизованном мире.

Таким образом, реформирование экономики следует рассматривать постоянно в тесной взаимосвязи с формированием новых признаков социокультуры, что в свою очередь предполагает реформирование и самой личности как таковой. Это один из наиболее значимых социальных процессов в реформируемой России.

Элементарные экономические знания являются одним из основных компонентов экономической культуры. Эти знания могут быть получены не только из учебников и не обязательно в школе.

Знания об экономике — это знания особого рода, которых никогда не бывает много. Навыки экономического мышления, формируемые в сознании человека на протяжении всей его жизни, позволяют адекватно реагировать на окружающий мир, способствуют выработке активной гражданской позиции, помогают правильно оценивать ту или иную жизненную ситуацию и должным образом в ней ориентироваться.

Недостатком культуры вообще и экономической культуры, в частности, является также и то, что мы в большинстве своем так легко и быстро поддаемся соблазнам и уходим от самооценки, завидуем ближнему, и не стремимся добиться того же, клянем действительность и не пытаемся ее изменить. Отчасти все эти качества объясняются все тем же российским менталитетом и как бы существуют объективно. Но ведь и сам менталитет — это нечто производное, но только от более глобальных вещей, которые, по-видимому, соотносятся друг с другом в настоящее время как-то не так.

Анализируя социальные последствия российских реформ, можно сделать вывод, что переживаемые нашей страной сложности на пути перехода к рынку связаны не только с объективными экономическими и политическими причинами, но и с общей неготовностью населения к рынку, незнанием элементарных экономических понятий и законов социальной жизни.

Проблема формирования основ экономической и социальной культуры, соответствующих цивилизованным формам проявления рыночных отношений во всех сферах жизни, представляет собой одну из актуальнейших на сегодняшний день социальных проблем в России. Ее значимость определяется тремя главными обстоятельствами:

- 1) сложностью адаптации населения к условиям рыночной экономики;
- 2) существующими диспропорциями в механизмах реализации либеральных законов и возникающими в связи с этим трудностями социальных преобразований;

- 3) отсутствием в российской практике сквозной системы базового экономического образования (начиная с дошкольного и младшего школьного возраста).

Таким образом, создание условий, способствующих осуществлению целенаправленной деятельности по воспитанию и распространению среди населения знаний об основах экономической и социальной культуры, без которых невозможна жизнь современного человека, должно стать не только важнейшей составной частью государственной политики, но и объектом внимания всевозможных неправительственных организаций (ассоциаций, фондов и т. п.), а также служить отправной точкой для построения наиболее оптимальной системы начального экономического образования (по типу «Ликбеза»).

Это чрезвычайно важно для получения позитивных результатов от проводимых в России реформ не только с точки зрения решения внутренних российских проблем, но и в интересах полноправного и достойного позиционирования России в мировом сообществе.

Исходя из этого гораздо больших результатов можно добиться, изначально формируя у детей правильное экономическое мышление, обучая их «правилам игры» на рынке. Исходной посылкой такого обучения является то, что экономическое мышление — это не просто владение определенным багажом экономических знаний, но и способность переварить знания, использовать их в реальной жизни и более того — руководствоваться ими в практической деятельности.

Исходя из того, что экономическое мышление формируется постепенно и не только за счет получения специальных знаний, можно с уверенностью утверждать — остро назрела необходимость серьезных, продуманных действий в области целенаправленной работы по экономической ориентации детей, начиная с самого раннего возраста, включая дошкольный период.

Важно понимать: от того, насколько эффективной будет помощь детям и подросткам в расширении их экономических представлений, во многом зависит наше ближайшее будущее.

Кстати, вопросы, связанные с экономическими представлениями у детей, широко изучаются западными психологами, которые все чаще приходят к выводу о необходимости обязательного школьного обучения по экономической тематике, несмотря на то, что на Западе дети с самого раннего возраста получают достаточно серьезное экономическое образование в семье (на личном примере родителей, а также с помощью раннего приобщения детей к расходованию денег).

В настоящее время идея экономического образования детей уже не является новаторской. Несмотря на то, что ее решение на наш взгляд пока еще находится в зачаточном состоянии, появилось достаточно много энтузиастов, пропагандирующих эту идею и пытающихся реализовать ее на практике. Подтверждением тому является возникновение бизнес-классов, бизнес-школ, биз-

нес-колледжей, программы обучения в которых основаны на использовании главным образом зарубежных, и, прежде всего, американских, технологий.

Следует, однако, заметить, что не всегда прямой перенос на нашу почву зарубежного опыта показывает хорошие результаты. Тем более, что все зарубежные методики экономического обучения рассчитаны на детей, выросших и сформировавшихся в совершенно иной среде, где многие экономические понятия усваиваются так же естественно, как, например, осознание необходимости ежедневно чистить зубы.

В наших же условиях, когда начальная стадия экономического образования (семейное воспитание) пока еще не обеспечивается должным образом в силу объективных обстоятельств, очень большое значение имеет качество школьного экономического образования, необходимость которого теперь уже общепризнана. Весь вопрос в том, каким образом эта идея реализуется на практике.

Существующие на сегодняшний день методики экономического обучения ориентированы в основном на старшеклассников и представляют собой в той или иной степени адаптированные варианты вузовских программ. В отношении же детей среднего и младшего возраста подходы к экономическому образованию представляют собой сплошные «белые пятна». Вместе с тем, именно эти возрастные группы наиболее восприимчивы не только к получению знаний, но и к формированию самых начальных экономических представлений (Меньшикова, 2001).

Вполне понятно, что в данном случае требуются неординарные решения и нестандартные подходы. Одним из таких решений является методика экономического образования детей, начиная с дошкольного возраста, в основе которой лежит подход, который обеспечивает формирование экономического мышления у детей не в процессе обучения в классическом понимании, а как бы «исподволь», т. е. через художественную литературу, включая произведения народного творчества, кино- и телепродукцию, специально разработанные игры, максимально приближенные к реальной жизни и т. п.

Главная идея такого подхода состоит в том, что знания об экономике нужны ребенку в первую очередь не для того, чтобы стать грамотным бизнесменом, а для того, чтобы стать просто грамотным человеком, понимать сущность экономических явлений, разбираться в понятиях, с которыми приходится встречаться ежедневно. А главная цель заключается в том, чтобы поднять экономические знания до уровня естественной потребности человека, а для этого необходимо так же естественно, без какого-либо принуждения, учить экономике (Слезингер, 2001).

При построении учебных программ с элементами предлагаемой методики особенной популярностью пользуется так называемый экономический практикум, т.е. задачи, вопросы, кроссворды, загадки на экономические темы, направленные на тренировку наблюдательности, памяти, логического мышления, способствующие более основательно усвоить прочитанное. Подавляющее большинство этих вопросов и задач построены на ситуациях, описанных в известных детских сказках и популярных книжках или просто взяты из жизни. С помощью таких занимательных заданий можно создать наиболее эффективную систему овладения азами экономической грамотности.

Практика показывает, что, несмотря на акселерацию и ускоренные темпы прохождения учебной программы начальной школы, в которой частенько не остается места для более основательного ознакомления детей с лучшими образцами детской литературы, природа, все-таки, берет свое. Потребность детей в чтении многочисленных произведений детской литературной классики огромна. Тем не менее, эта потребность не всегда вовремя выявляется и удовлетворяется как преподавателями, так и родителями. И одни и другие сетуют на нехватку времени и загруженность детей «уроками», не подозревая порой, что для этих самых «уроков» и могут сгодиться лучшие детские книги, которые могут быть прочитаны теперь уже несколько по-иному, т. е. не просто для развлечения, как раньше, а «со знанием дела». На этом и других педагогических приемах может быть основана методика преподавания экономики в начальной школе и даже, как показывает уже имеющийся опыт, в детских дошкольных учреждениях и в домашних условиях.

Такие формы подачи материала, как викторины, тесты, кроссворды и т. п., которые разработаны в рамках данной методики, вполне наглядно иллюстрируют, каким образом, например, книги Алексея Толстого «Золотой ключик», Карло Коллоди «Приключения Пиноккио», Николая Носова «Незнайка на Луне» и многие другие с успехом могут быть использованы для того, чтобы сделать занятия с детьми не только познавательными, но и интересными.

Необычные повороты в изложении, собственная интерпретация хорошо известных детям сюжетов сказок, мультфильмов и т. п., акцентирование их внимания на тех или иных сторонах жизни, разъяснение смысла достаточно сложных экономических понятий устами любимых с детства персонажей — Буратино, Незнайки, Винни-Пуха, Мухи-Цокотухи т. п. — все это приносит благодатные результаты.

Таким образом, достигается, по меньшей мере, трехкратный эффект: во-первых, происходит обращение к литературным произведениям, что само по себе весьма ценно; во-вторых, идет активный познавательный процесс; в-третьих, имеет место занимательный момент, что также очень важно.

И самое главное — восприятие детьми подобных педагогических приемов вполне адекватно тем целям, которые в данном случае преследуются, а именно: возбудить интерес к знаниям, способствовать расширению кругозора, повышению эрудиции детей, создать необходимые предпосылки для формирования экономического мышления.

Таким образом, может сформироваться прочный фундамент для воспитания социально активной личности, способной не только накапливать полученные знания, но и уметь использовать эти знания в рыночной экономике с наибольшим эффектом. С точки зрения государства такой результат образовательной деятельности уже на начальном её этапе послужит важным фактором нового качественного прорыва в управлении человеческими ресурсами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Захаров Д. Н., Винокурова Д. М. (2011) Социокультура как важнейший фактор модернизации отношений высшего образования и рынка труда // Историческая и социально-образовательная мысль. № 5 (10). С. 153-157.

Меньшикова О. И. (2001) Управление социальными процессами в условиях реформируемой экономики. М.: СОЦИУМ.

Слезингер Г. Э. (2001) Социальная экономика : учебник. М.: Издательство «Дело и Сервис».

Меньшикова Ольга Ивановна — доктор экономических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Всероссийского научно-исследовательского института труда Минтруда России. Тел.: +7 (499) 374-73-61. Эл. адрес: om-g@yandex.ru

Воспитательный аспект изучения проблем эколого-экономической безопасности

И. А. Назарова

Московский технологический университет

Воспитание студенческой молодежи является одним из ключевых элементов формирования человеческого капитала в стране. Оно формирует интеллектуальные стереотипы научного мышления, которые закрепляются в культурных кодах молодых специалистов. Очень важно в настоящий момент включать в программы экономического образования курс по эколого-экономической безопасности планеты.

Ключевые слова: воспитание студенческой молодежи; эколого-экономическая безопасность; экосистема; биосфера; русский космизм; коэволюция общества и природы

Уникальность момента в эволюции современного индустриального общества состоит в том, что в системе координат «общество-природа» на первый план вышли проблемы перехода к постиндустриальному типу хозяйства и биосферной безопасности нашей планеты. Однако ресурсосберегающие технологии не в состоянии снять с повестки дня проблемы сохранения «живого вещества» нашей планеты.

Проблемы устойчивого развития социально-экономических систем, актуальность которых трудно переоценить в настоящее время, находятся в центре внимания в российской и зарубежной научной литературе уже более столетия. Главным условием обеспечения динамического равновесия любой хозяйственной системы в настоящем времени и перспектив ее выживания и развития в ближайшем будущем является приоритетность задач биосферной безопасности и защиты цивилизации от природных катаклизмов и глобальных военных катастроф. В данном контексте следует отметить, что в обстановке геополитической напряженности, в условиях продолжения политики международных санк-

ций в отношении России внешние угрозы для страны многократно возросли (Васильева, Назарова, 2017).

Выдающийся российский естествоиспытатель В. И. Вернадский писал, что «биосфера есть область трансформации единой для всех существ космической энергии», благодаря которой поддерживается целостность биосферы, как «космопланетарной системы». Общество, подчеркивал ученый, подошло к «великому перевороту в жизни человечества... Сумеет ли человечество воспользоваться новой силой, направить ее на добро, а не на самоуничтожение?...» (Назарова, Васильева, 2016).

Предостережение В. И. Вернадского, прозвучавшее в 1904 г. с трибуны Московского университета, помогает определить задачи экономического роста и развития цивилизации будущего с учетом эколого-экономической безопасности Земли. Более чем сто лет назад В. И. Вернадский писал, что человек, чтобы сохранить себя в биосфере, должен взять ответственность не только за судьбы общества, но и планеты в целом. К такому тревожному выводу ученого привело понимание того, что в биосфере происходит биогеохимическая эволюция, в которой человек принимает активное участие. Дело в том, что человек, связанный с материально-энергетической структурой биосферы, в ходе своих интенсивных геологических изысканий и преобразований ресурсных запасов планеты активно воздействует на круговорот вещества и ее природные режимы. Следовательно, можно сделать выводы о том, что современное человечество становится новой преобразующей силой. Оно вносит изменения в геологические процессы, увеличивая масштабы своей производственной деятельности (Вернадский, 1990).

Выдающиеся отечественные ученые, химик Д. И. Менделеев, естествоиспытатель и доктор медицинских наук С. А. Подолинский, считали, что сохранение запасов солнечной энергии на нашей планете является необходимым условием сбережения экономического потенциала общества (Назарова, Васильева, 2016). Один из основоположников космического естествознания А. Л. Чижевский пришел к выводу, что понимание циклической динамики (связанной с процессами периодической солнечной активности) и общества откроют в будущем возможности для более точных хозяйственных прогнозов.

Прошло уже более ста лет с момента выступления В. И. Вернадского. Однако использование атомной энергии (несмотря на современные меры защиты) все еще несет в себе большие риски, о чем свидетельствуют крупные аварии на АЭС в последние десятилетия.

В 2000 г. известный российский ученый-естествоиспытатель академик Н. Н. Моисеев пришел к выводу, что «человек сегодня подошел к краю пропасти... И только Коллективный Разум человечества способен предотвратить грядущую катастрофу». В ретроспективном анализе смены «эволюционных парадигм» и этапов «восхождения к Разуму» ученый отметил следующие ступени формирования интеллекта и трудовых навыков человека. Среди масштабных событий «взросления» первобытного человека он выделил такие ступени его «восхождения», как формирование сознания, первых табу и духовного мира человека; появ-

ление первых цивилизаций в процессе неолитической революции; появление культуры земледелия и институтов частной собственности (Моисеев, 2000).

Особенностью современного понимания эколого-экономической обстановки в мире является обращение к идее «планетарного подхода», с которой выступали представители оригинальной школы «русского космизма» в середине XIX — начале XX в. (Сухорукова, 2010).

Академик Н. Н. Моисеев и экономист-эколог и эксперт ООН М. Я. Лемешев рассмотрели две модели устойчивого развития цивилизации. Согласно «мягкому» варианту предполагается корректировка темпов экономического роста с учетом состояния биосферы. «Жесткий» вариант концепции исчерпания «жизненной силы» планеты сформулировал профессор В. Г. Горшков, рассматривая состояние естественных экосистем (биоты), подчеркивал, что антропогенное воздействие на биосферу превысило порог ее восстановления (Горшков, 1995).

Решение проблем воспитания студенческой молодежи и подготовки молодых специалистов в университетах предполагает комплексный подход к характеристике внутренних и внешних угроз для хозяйственной системы. Изучение экономической теории и специальных экономических дисциплин направлено на формирование высококвалифицированных профессионалов, владеющих навыками самостоятельного анализа рыночной конъюнктуры, способностью критически оценивать варианты приемлемых управленческих решений с учетом показателей социально-экономической эффективности общественного производства.

Развитие цивилизации в момент перехода к новым хозяйственным формам, делает особенно востребованными высокопрофессиональных интеллектуалов, способных делать рациональный выбор новых технологий и ставить экономические цели, не вступающие в противоречие с главной онтологической задачей человечества — сохранения жизни на Земле (Назарова, 2017).

В связи с настоящей необходимостью решения этой актуальной задачей бытия, на наш взгляд, следует включить в систему экономических дисциплин раздел, посвященный эколого-экономической безопасности планеты. На наш взгляд, этой проблеме следует посвятить специальные научные конференции и студенческие семинары. С целью формирования у студенческой молодежи ответственного отношения к судьбе нашей планеты необходимо привлекать ее к дискуссиям по данной проблеме. Такая научная практика будет способствовать расширению общего экономического кругозора, вырабатывая навыки самостоятельного анализа сложных социально-экономических ситуаций.

Новые технологии и судьба цивилизации в XXI веке будут зависеть от способностей человечества поставить свою активную хозяйственную деятельность в рамки системы «общество-природа».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вернадский В. И. (1990) Научное мировоззрение // На переломе: философские дискуссии 1920-х годов. М.: Издательство «МИР». С. 31-80.

Васильева Н. И., Назарова И. А. (2017) Стратегия экономической безопасности России до 2030 года. Об основных угрозах национальным интересам

России в экономической сфере // Конгресс «Глобалистика-2017», Секция «Глобальное управление и безопасность». М.: МГУ.

Горшков В. Г. (1995) Физические и биологические основы устойчивости жизни. М.: ВИНТИ.

Моисеев Н. Н. (2000) Судьба цивилизации. Путь Разума. М.: Языки русской культуры.

Назарова И. А., Васильева Н. И. (2016) Концепция динамического равновесия в свете эколого-экономических исследований российских экономистов XX века. История проблемы // Современная экономика: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей III Международной научно-практической конференции. Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». С. 331-335.

Назарова И. А. (2017) Проблемы «коэволюции общества и природы» в российской эколого-экономической литературе (XX-XXI вв.) // Сборник материалов XIII Международной научной конференции «Экологические и природоохранные проблемы современного общества и пути их решения». М., Московский Университет имени С. Ю. Витте.

Сухорукова С. М. (2010) Эколого-экономическое направление в России (XVIII-XXI вв.). М.: ООО «Издательский Дом «Орион».

Назарова Ирина Александровна — кандидат экономических наук, доцент кафедры бизнес-технологий и управления Московского технологического университета. Тел.: +7 (499) 374-73-61. Эл. адрес: mitht.ira@yandex.ru

О некоторых ошибках в понимании баланса экономических интересов в контексте воспитания молодежи

И. Ф. Суслов

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при
Президенте РФ,
Е. И. Сулова*

Московский гуманитарный университет

Воспитание студенческой молодежи является составной частью образовательного процесса. В связи с этим крайне важным является как понимание социально-экономических перемен, происходящих в стране, так и осознание ошибок, допущенных в теории и практике для формирования активной жизненной позиции молодого поколения

Ключевые слова: экономические интересы; баланс интересов; воспитание; марксизм; реформы

В проблемах воспитания студенческой молодежи, формирования активной жизненной позиции молодого поколения важное место занимает понимание сложившейся ситуации в стране, закономерностей социально-экономи-

ческого развития. Это весьма непростая задача для молодых людей, особенно в условиях динамичных социально-экономических перемен.

Кардинальные изменения, произошедшие за последние 30 лет, привели сначала к банкротству советской власти с идеологией марксизма-ленинизма и распаду СССР, а затем к формированию «асоциального семейно-кланового, плутократического капитализма» с огромным социальным расслоением населения, с резким расхождением интересов наемных работников, работодателей и государства. Для осознания этих негативных процессов существенное значение имеет уяснение ошибок марксизма, с одной стороны, и трудностей практической организации согласования экономических интересов, с другой.

Марксизм потерпел банкротство во всех странах, осуществивших пролетарскую революцию на его принципах. Но процесс раскрытия ошибочных положений марксизма затянулся.

Раскрывая понятие экономического базиса К. Маркс пишет: «Общий результат, к которому я пришел и который послужил затем руководящей нитью в моих дальнейших исследованиях, может быть кратко сформулирован следующим образом. В общественном производстве своей жизни люди вступают в определенные, необходимые, от их воли не зависящие отношения — производственные отношения, которые соответствуют определенной ступени развития их материальных производительных сил. Совокупность этих производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания» (Маркс, 1949).

Но производственные отношения людей, формируемые без их воли — это отношения при рабовладельческой системе, при феодальной, при организации концлагерей, в колхозной системе при И. Сталине. Однако и там один из субъектов отношений руководствовался определенной волей, волевыми решениями. А в нормальном общественном воспроизводстве люди вступают в производственные отношения по своей воле, предопределяемой своими интересами, ради их реализации путем принятия определенных волевых решений. Игнорирование интересов и воли людей при раскрытии экономического базиса является серьезной ошибкой К. Маркса.

По Гегелю — «интересы двигают жизнью народов». По А. Смиту интересы — это невидимая управляющая рука рыночных отношений. Утверждение К. Маркса о том, что производственные отношения должны соответствовать «определенной ступени развития материальных производительных сил» верно отчасти, поскольку в структуре производительных сил главную роль играет человеческий фактор, человек с его интеллектом, который к тому же способствует развитию материальных производительных сил, переводя их на более высокую ступень. Человек-труженик представлен в трудах К. Маркса как придаток к технике при капитализме. И при социализме он рассматривался как «винтик», «кирпичик», «строительный материал».

«На известной ступени своего развития материальные производительные силы общества, — утверждал К. Маркс, — приходят в противоречие с существующими производственными отношениями, или — что является только

юридическим выражением последних — с отношениями собственности, внутри которых они до сих пор развивались. Из форм развития производительных сил эти отношения превращаются в их оковы. Тогда наступает эпоха социальной революции» (Маркс, 1949).

Однако цивилизационное развитие человечества происходит в процессе реформ и улучшения производственных отношений людей, а не революций. Все восстания и революции неизменно ухудшали социально-экономические отношения, резко снижали благосостояние людей и ухудшали реализацию экономических интересов. И только созревшие реформы, осознанные необходимые изменения в достаточной степени обеспечивают прогрессивное развитие экономического базиса на основе совпадения интересов работников, работодателей и государства.

Вопреки утверждениям К. Маркса, не заметившего совпадения интересов субъектов производственных отношений по мере развития производительных сил, известный английский экономист А. Маршалл раскрыл это явление. Уже в конце XIX в. им был доказан рост доходов квалифицированных рабочих до уровня работодателей предыдущего поколения с помощью надстроечных механизмов и деятельности профсоюзов. При этом возрастают доходы и работодателей, а расхождения их интересов с интересами наемных работников преодолеваются к взаимной выгоде.

Многообразие экономических интересов хозяйствующих субъектов, их диалектику и возможность взаимовыгодного согласования на основе созидательного взаимодействия всех участников хозяйственной деятельности (работников, работодателей, государства) чрезвычайно важно осознавать в современных условиях, поскольку от этого зависит и экономическая политика, и хозяйственная практика, и система социально-экономических отношений в обществе. В этой системе важную роль играют поведенческие отношения, формируемые в процессе воспитания на основе морально-нравственных норм декларируемых, устанавливаемых и признаваемых обществом.

Либерально-радикальная модель самоорганизующейся рыночной экономики, реализованная в нашей стране в 1990-х годах, породила и алгоритм поведения, соответствующий эпохе первоначального накопления капитала, со стремлением к обогащению любой ценой одних слоев населения и выживанию любой ценой — других. В этих условиях вопросы воспитания подрастающего поколения ушли на второй план. Реализация концепции «созидательного разрушения» привела к фактическому вытеснению государства из экономики, развалу производительных сил, распаду межрегиональных связей, отраслей и сфер хозяйства, катастрофическому росту цен, обесцениванию денежных сбережений населения, обнищанию большей его части и существенному расхождению интересов наемных работников, работодателей и государства. Эта модель показала свою несостоятельность в попытках создать стабильную эффективную систему хозяйствования. Реформаторы рубежа XX–XXI вв. повторили ошибку марксистов столетней давности: разрушение не может созидать, оно может только уничтожать созданное усилиями предыдущих поколений.

В современных условиях успешное развитие по силам только такому государству, которое ориентируется на модель «государства развития», преодолевая либеральные идеи минимального присутствия государства в национальной экономике. Оно объективно призвано создавать необходимые условия для активизации предприимчивости тружеников во всех отраслях и сферах деятельности в качестве полноценного субъекта производственных отношений со своими интересами в тесной увязке с интересами работодателей, с одной стороны, и интересами государства, регионов, муниципалитетов — с другой.

Новый мирохозяйственный уклад с инновационной технологией предполагает обеспечение взаимовыгодности интересов всех хозяйствующих субъектов как объективную основу эффективной экономики. Наиболее успешно функции государства развития реализовали за последнее столетие скандинавские страны и Швейцария. Они создали политико-юридическую надстройку с главной функцией обеспечения взаимовыгодности совпадающих интересов субъектов национальной экономики. Основным звеном ее явилась семья и интересы ее членов во взаимовыгодных отношениях с партнерами в процессе производства, распределения, обмена и потребления. При этом взаимовыгодные отношения выстроены и с бюджетами разного уровня. Именно эта модель экономического развития обеспечивает и высокую эффективность трудовой деятельности, и высокий уровень качества жизни населения в целом и каждой конкретной семьи в отдельности. И именно семье принадлежит решающая роль в воспитании молодого поколения, формировании морально-нравственных ценностей и установок будущего экономического поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Маркс, К. (1949) К критике политической экономии. 1949.

Сулов Иван Федорович — доктор экономических наук, профессор, профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. Тел.: +7 (499) 242-06-37. Эл. адрес: covet_ekonom@mail.ru

Сулова Елена Ивановна — кандидат экономических наук, доцент, профессор Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 127-72-87. Эл. адрес: esuslova@mosgu.ru

Воспитание экономического патриотизма молодежи России в современных социально-экономических условиях

Е. А. Гурина

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается понятие «экономического патриотизма» в отношении процессов воспитания современной российской молодежи. Подчеркивается значимость сформированных социально-экономических условий торговой и производственной политики государства в условиях экономических санкций.

Ключевые слова: социально-экономические условия; импортозамещение; экономический патриотизм; потребительская активность молодежи

Социально-экономические условия жизни общества характеризуются рядом взаимосвязанных компонентов и дополнительных составляющих, определяющих политику государства в области формирования доходов населения. Особо следует выделить среди первых, такие как качество и уровень жизни, конкурентоспособность экономики, производительность труда, условия и охрана труда, уровень безработицы, уровень образованности населения, доступность системы здравоохранения, показатель реальных доходов населения, а также степень обеспеченности жителей страны материальными благами и услугами. Система налогообложения и установление минимального размера заработной платы, которая обеспечивает прожиточный минимум населения и соответственно определенный размер пенсий — составляют основу государственного воздействия.

Прогноз Министерства экономического развития России на текущий год во многом оправдал ожидания. В социальной сфере за счет умеренного увеличения социальных обязательств государства и бизнеса стал восстанавливаться потребительский спрос. На фоне этого в 2017 г., а также в силу расширения потребительского кредитования произошло умеренное замедление инфляции и рост доходов населения.

Согласно мониторингу социально-экономического положения и самочувствия населения России (Малева, 2017), в текущем году по сравнению с аналогичным периодом прошлого года индекс физического объема валового внутреннего продукта увеличился на 1,8%. В целом за девять месяцев 2017 г. произошло увеличение физического объема выпуска товаров и услуг по базовым видам экономической деятельности. Темпы роста оборота розничной торговли также превысили показатели прошлых месяцев. С начала года наблюдается устойчивая тенденция восстановления кредитования граждан. Укрепилась позиция по повышению потребительской активности населения. По предварительным оценкам Росстата заработная плата в реальном выражении за сентябрь текущего года оказалась выше уровня сентября прошлого года на 2,6%. Уровень доходного неравенства не изменился. В тоже время, реальные располагаемые денежные доходы населения сократились по сравнению с аналогичным периодом 2016 г. на 0,3%. Также численность занятых снизилась (по предварительным итогам выборочного обследования рабочей силы в октябре 2017 г. она составила 52% (Росстат, 2017) от общей численности населения страны). Несмотря на вышесказанное, в обществе в целом доля населения, ощущающая тяготение личных рисков, связанных с возможной потерей работы, снижением размера зарплаты или задержкой ее выплаты, переходом на неполную рабочую неделю, вынужденным уходом в неоплаченный отпуск или ухудшением ситуации вообще, снизилась. Важно отметить, что наиболее позитивную оценку перспективам развития экономической ситуации в стране дают именно молодые респонденты. А они, как будущее страны являются значимым субъектом производственных отношений.

Нельзя забывать, что современная социально-экономическая ситуация развивается в условиях санкций, введенных в отношении России. Центральный Банк называет их основным фактором, препятствующим росту национальной экономики (Центробанк, 2017). Вместе с этим по ожиданиям Министерства экономического развития положительной динамике в ближайшие несколько лет будет способствовать преобладание внутреннего спроса над внешним. В связи с чем, актуальным становится вопрос возмещения дефицита товаров отечественного производства. Реализация государственной программы по импортозамещению продукции и промышленных товаров «Развитие промышленности и повышение её конкурентоспособности» намечает курс к подъему национальной экономики до 2020 г. и решению проблемы кризиса в стране через исполнение комплекса мер по наращиванию производства на территории России в таких сегментах национальной экономики как машиностроение, информационные технологии и сельское хозяйство, в частности за счет увеличения объемов кредитования организаций реального сектора экономики на долгосрочных и льготных условиях («Замещающий импорт», 2014). Благодаря этому на отечественном рынке в перспективе возрастет спрос на рабочие места и как следствие повысится престиж рабочих профессий. В этом аспекте молодежь, на которую во все времена делалась ставка властей с ее силами и позитивным настроем, может стать существенным подспорьем.

Ситуация во многом может повлиять на уровень патриотизма населения страны. Социальное чувство любви и гордости за свою Родину также подвергается влиянию экономического и политического реформирования. Особенно ярко это выражено у молодежи. В настоящее время «некоторые исследователи маркируют патриотизм молодежи как прагматический. В данном случае патриотизм выступает как определенный способ присоединения к большинству, который может быть выгодным коммерчески или статусно» (Селиверстова, Курганская, 2015).

С точки зрения социокультурного подхода в рамках концепции научной школы социологии молодежи МосГУ патриотизм трактуется как одновременное проявление общественного и индивидуального сознания, самосознания, культуры, истории, а также психологии и идеологии и предстает в качестве одной из высших индивидуальных и общественных ценностей, обеспечивающих успешность развития важнейших сфер жизни общества (Селиверстова, Курганская, 2015).

Молодые люди как прогрессивная часть рабочей силы в эру потребления ориентирована на быстрый карьерный рост, саморазвитие, внезапный успех при минимизации усилий. Мотивом зачастую выступает не просто стремление к личному обогащению, а скорее соответствие социально популярным интересам общества (Сбербанк, 2017).

Таким образом, наблюдается двойственный тренд (противостояние интересов). С одной стороны — приоритет общенациональных экономических интересов, проблемы кризиса и их решение в условиях санкций; с другой — прагматизм трудовых ценностей российской молодежи, граничащий с эгоизмом и примитивизмом (Гнатюк, 2016). Последнее направление затрагивает не только поведение

молодежи как части рабочей силы, но и как активных потребителей на рынке товаров и услуг.

Потребительские предпочтения молодых людей определяются многообразием факторов: психологическими, социальными, культурными, личностными и другими. На процесс социализации, сопровождающийся поиском идеалов и авторитетов, самоидентичности и ролевым экспериментированием, влияют самопроизвольно установившиеся в социуме стандарты, которые в настоящее время выражаются в моде на гурманство, товары «необходимой» роскоши, здоровый образ жизни, культ красоты. При чем, если учесть важную черту молодого поколения — демонстративность, то эти предпочтения чаще всего концентрируются в динамично развивающихся областях. В период глобализации и становления рыночной экономики Россия не просто отстала во многих из них, но и сформировала определенные стереотипы относительно товаров и услуг отечественного производства. Многолетнее разочарование в их качестве в совокупности с разнообразием аналогов, предлагаемых зарубежными производителями, часто становилось причиной выбора не в пользу отечественного производства. У россиян с начала 1990-х сложилось определенное представление об отечественных товарах и услугах. Реальность также помогала поддерживать всеобщий негатив: регулирование качества и безопасности их производства и реализации фактически отсутствовало, на рынке появлялись и контрафакты, и аферисты. За текущий период ситуация кардинально изменилась: государство ужесточило регуляторные нормы стандартов качества, лицензирования, появились законодательные акты и правила, гармонизированные с аналогичными нормами, действующими в странах Евросоюза. В настоящее время весь вопрос сводится к повышению доверия потребителей, а для этого нужна их совместная работа с производителями и государством: например, это за счет удачных общенародных коммерческих проектах. Успех даже в отдельно взятой отрасли может поднять престиж отечественного производства в целом.

Важнейшее направление государственной политики в современных реалиях российской действительности — патриотическое воспитание молодежи. С 2001 г. по 2015 г. реализовано три государственные программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», актуальной сегодня является программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (Постановление Правительства РФ № 1493 от 30.12.2015 г.). В советское время в патриотизме был сделан упор на военно-трудовое воспитание молодежи. Однако при переходе к рыночным отношениям из социализационной системы российского общества была устранена трудовая составляющая, поэтому во многом сегодня молодежь демонстрирует преимущественные досуговые практики времяпрепровождения, не связанные никак с трудом. Конечно, государственная программа предполагает ряд комплексных мер по гражданско-патриотическому воспитанию с применением с раннее возраста наиболее передовых форм и методов, таких как развитие волонтерского движения, однако, она мало учитывает меняющиеся под воздействием социально-экономических перемен потребности молодых людей.

Важно отметить, что формирование у студенческой молодежи экономического патриотизма, а именно его воспитательный аспект, способствует стабилизации ситуации на отечественном рынке, росту уровня экономической ответственности и в целом экономической культуре молодых людей (Вербицкая, Оринина, Стреляева, 2016). Термин «Экономического патриотизма» был определен в начале 21 века французским политиком Б. Карейон. Понятие «экономический патриотизм» довольно универсальное, однако, в гуманитарных науках оно нашло свои специфические оттенки. Так в экономике термин отражает идею продовольственной независимости страны, где задаче импортозамещения придается статус национальной безопасности (Барсукова, 2010). Мнения социологов, психологов и педагогов схожи по своей сути, экономический патриотизм понимается ими как система общекультурных и общеобразовательных способностей личности, включающих когнитивный, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный и поведенческий компоненты, помогающих успешно решать определенный круг задач и быстро адаптироваться в условиях социально-экономических перемен в России (Оринина, 2010). С точки зрения политологии экономический патриотизм является эффективным рычагом международных отношений, способствующим сглаживанию этнорегиональных стереотипов и межэтнических конфликтов. По мнению самого автора, термин обозначает скорее не идеологию, а своего рода вид общественной политики, направленной на повышение конкурентоспособности отечественных предприятий, поддержку национального капитала, возрождение более или менее скрытого протекционизма как «ответа глобализации» (Клинова, 2008).

Таким образом, в контексте формирования у студенческой молодежи чувства экономического патриотизма одной из ключевых идей должна быть необходимость социально-экономической ориентации молодежи больше на включение в национальное потребление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гнатюк, М. А. (2016) Российская молодежь в условиях глобализации: особенности социализации и формирования трудовых ценностей // Гуманитарий Юга России. Том 17. № 1. С. 219-228.

Селиверстова, Н. А., Курганская, М. Я. (2015) Патриотизм [Электронный ресурс] // Социология молодежи: Электронная энциклопедия / под ред. проф. В. А. Лукова. URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/youth/374-patriotizm.html>

Вербицкая, Н. О., Оринина, Л. В., Стреляева, В. С. (2016) Воспитание экономического патриотизма у представителей студенческой молодежи в условиях глобальных перемен в стране // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. С. 143-153.

Барсукова, С. Ю. (2010) «Экономический патриотизм» на продовольственных рынках: импортозамещение и реализация экспортного потенциала (на примере мясного рынка, рынка зерна и рынка соков) // Журнал институциональных исследований. Том 2. № 2. С. 118-134.

Оринина, Л. В. (2015) К вопросу о выборе адаптивных копинг-стратегий студентов технического университета в современных экономических условиях Рос-

сии // Современные тенденции в науке и образовании: сб. научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ч. 4 от 28 февраля 2015 года. М. С. 108-109.

Клинова, М. В. (2008) Новый «экономический патриотизм» в Европе: хорошо забытое старое? // Мировая экономика и международные отношения. № 4. С. 32-41.

Гурина Елена Алексеевна — кандидат экономических наук, доцент кафедры экономических и финансовых дисциплин Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 584-12-07. Эл. адрес: egurina@mosgu.ru

Проблемы молодых семей в Республике Северная Осетия-Алания

И. А. Жажиев

Московский гуманитарный университет

В статье анализируются содержание и механизм реализации института социального обеспечения молодых семей Автор считает, что целесообразно актуализировать проблематику социального обеспечения. Акцент при этом делается на вопросах обеспечения справедливого перераспределения средств как неперемennого условия эффективного функционирования системы социального обеспечения в обществе.

Ключевые слова: молодая семья; социальная политика; жилищная политика; социальные стандарты; семейная политика

Семейная политика является целью укрепления молодой семьи как социального института. Семейная политика — это деятельность государства, политических партий, общественных организаций, групп интересов и т. п., направленная на возрождение семьи, семейного образа жизни, утраченной на длительном историческом пути развития общества, возвращение семье присущих ей социальных функций, политика направленная, на укрепление семьи как социального института. Семейная политика предполагает наличие механизмов, которые обеспечивали бы институту семьи эффективную защиту, адекватную целям социальной и экономической политики Российской Федерации, направленной в том числе на повышение рождаемости как важной составляющей сохранения и развития многонационального народа России, и позволяющую создавать условия для реализации гражданами их прав и обязанностей в сфере семейных отношений, включая оказание помощи молодым семьям в решении жилищной проблемы, а семьям, имеющим детей, — предоставление дополнительных мер государственной поддержки.

На всём протяжении своей жизни семья сталкивается с различными социальными проблемами, порождающими напряжение, стрессы и оказывающими положительное или отрицательное воздействие на семью и на её судьбу.

На сегодняшний день существует несколько основных самых крупных социальных стандартов для молодых семей, в которых могут участвовать молодые семьи:

1. Заработная плата.

В Северной Осетии, по данным Росстата, средняя зарплата составляет 22 тысячи рублей, а по опросу ОТР — чуть больше 10 тысяч рублей. При этом максимальный размер зарплаты, обозначенный респондентами в ходе опроса, составляет 12700 рублей, а минимальный — 7600. Средняя зарплата в России в 2 раза меньше, чем по официальным данным и составляет 15 158 рублей. Росстат говорит, что средняя зарплата россиян в этом году выросла на тысячу и составляет 36 746 рублей. Самый бедный регион, по данным Росстата, это Дагестан. Самые богатые — получают больше 40 тысяч рублей — север с его надбавками: Мурманск, Санкт-Петербург, Ненецкий и Ямало-Ненецкий автономные округа, Ханты-Мансийск, а также Восточная Сибирь, Сахалин, Камчатка, Москва и область.

Средняя зарплата по стране — 15 158 рублей. В итоге более чем в 2 раза разнятся цифры с официальными данными.

2. Обеспечение жильем согласно социальному стандарту:

- для одиноко проживающего гражданина — 33 кв. метра общей площади жилого помещения;

- для семьи, состоящей из двух человек, — 42 кв. метра общей площади жилого помещения;

- для семьи, состоящей из трех и более человек, — 18 кв. метров общей площади жилого помещения на каждого члена семьи.

- В РСО-Алания на каждого из жителей в среднем приходится порядка 27 квадратных метров. В Северо-Кавказском федеральном округе ближайшим «преследователем» республики является Ставропольский край, в котором, однако, этот показатель равен всего-навсего 21. Если же обратиться к другим соседям Северной Осетии по федеральному округу, то обнаружим еще большие разрывы: Дагестан — 14 «квадратов», Ингушетия — 13,5, Кабардино-Балкария — 14,5.

- По сравнению с началом 2016 г. в 2017 г., по республике средняя цена квадратного метра на первичном рынке снизилась на 4,5 процента. В 2015 г. — средняя цена одного квадратного метра достигала 41 тысячу рублей, в 2017 г. она снизилась до 37 тысяч. То есть, если раньше квартира площадью 50 квадратных метров стоила приблизительно 2,5 млн рублей, сегодня жилье той же площадью можно подыскать за 1,5 млн.

- Ипотека на жилье. В банках ипотечная ставка снизилась до 11,5%. Для оценки региональных различий покупки жилья в ипотеку семьями эксперты РИА Рейтинг провели исследование, выявив, какая доля семей может позволить себе приобрести двухкомнатную типовую квартиру, взяв ипотечный кредит. При этом объем кредита рассчитывался для квартиры площадью 54 квадратных метра (стандартная двухкомнатная квартира) при первоначальном взносе в 20%.

Как отмечают эксперты, для значительного количества семей в большинстве части регионов России приобретение двухкомнатной квартиры без значи-

тельного первоначально взноса является крайне сложной задачей. Наибольшие возможности, понятно, содержатся в регионах с высокой зарплатой работающих (Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский автономные округа), либо в регионах с невысокими ценами на жилье (Магаданская область, Камчатский край, Мурманская область).

В то же время в 14 регионах из 82, включенных в рейтинг, менее 10% семей могут приобрести типовую двухкомнатную квартиру в ипотеку. Северная Осетия находится как раз на указанном водоразделе, имея по этому показателю как раз ровно 10%. Но, что очень значимо, в отличие от всех других республик Северного Кавказа, только в Северной Осетии-Алании доля семей, способных пойти на ипотеку, незначительно, но возросла: в 2016 г. она составляла 9,6%.

- Строительство бюджетного жилья. За январь-апрель 2017 г. на территории РСО-Алания введено в эксплуатацию 59665 кв. метров общей площади жилья, что составляет 101,2% от аналогичного показателя 2016 г.

Индивидуальное строительство: объем ввода в эксплуатацию составил 9992 кв. метра общей площади — это 113,4% от объема индивидуального жилья, введенного за январь-апрель 2016 г.

Объем ввода жилья экономического класса в многоквартирных домах в РСО-Алания за период январь-апрель 2017 г. составил 49348 кв. метров общей площади.

3. Здравоохранение.

Согласно территориальной программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на территории РСО-Алания на 2018 г. и плановый период 2014–2017 гг. на 1 койко-день в многопрофильном стационаре КБ СОГМА приходится за счёт средств федерального бюджета на 2014 г. — 1714,8 рубля, на 2017 г. — 2231,1 рубль, а за счёт средств ОМС на 2014 г. — 2034,2 рубля, на 2017 г. — 2428,8 рублей.

Финансирование КБ СОГМА на выполнение плановых показателей специализированной медицинской помощи, в объёме 1253 человека составило 24409211,31 руб. Таким образом, финансовое обеспечение одного пролеченного больного в рамках государственного задания в 2018 г. составило 14349,08 руб., что на 27% меньше (5131,53 руб.), чем финансовое обеспечение одного пролеченного больного за счёт средств ОМС 19480,61 руб. Для своевременного и качественного оказания специализированной медицинской помощи расчётная потребность КБ СОГМА на приобретение лекарственных средств и расходного материала по формулярному перечню составляет 27995060,20 руб.

4. Рабочие места.

Количество рабочих мест на территории РСО-Алания по официальной статистике 2016 г. составило 41 585 единиц. В качестве главного критерия выступает заработная плата по группам отраслей, в том числе учитывается сфера нематериального производства. Создание высокопроизводительных рабочих мест во многом зависит от нацеленности малого и среднего бизнеса на внедрение передовых технологий производства товаров и услуг.

Кризисная ситуация в экономике порождает рост социальных потребностей, государство объективно не способно удовлетворять эти потребности и финансировать социальную сферу в полном объеме.

Термин «молодая семья» давно и прочно укоренился в демографической, социологической, педагогической и правовой литературе, его происхождение связано с другим понятием: «молодожены».

В соответствии с документами и постановлениями, принятыми правительством в отношении помощи и поддержки семей (Например, Жилищная Программа «Молодая Семья»), молодой семья считается до тех пор, пока оба супруга не достигнут 30 лет.

Брак должен быть официально зарегистрирован в ЗАГСе, и в семье должен быть хотя бы один ребенок.

Но это относится к так называемым благополучным полным семьям, нуждающимся в поддержке государства. Но могут быть и другие категории:

- Неполная семья не перестает называться молодой семьей, если в ее состав не входит второй родитель. То есть молодой семьей можно назвать и одинокую маму (или папу), которым нет 30 лет, и их ребенка или детей.

- Семьи молодых людей, служащих в армии, так же относятся к категории молодых.

- Несовершеннолетние, вступившие в официально зарегистрированный брак;

- Семьи, где один или оба супруга относятся к группе риска.

В большинстве российских регионов многодетной считается семья, в которой имеется трое и более детей в возрасте до 16 лет. Соответственно, молодая семья, возраст супругов в которой не превышает 35 лет, считается многодетной молодой семьей (Кострова, 2014).

Для исследователей было важно выделить эту «структурную единицу» в связи с тем, что любая (в некотором смысле, «классическая») семья имеет жизненный цикл: вступление в брак; рождение первого ребенка; окончание деторождения (последний ребенок); «пустое гнездо» — уход из семьи последнего ребенка; прекращение существования семьи, которое исследователи связывали со смертью одного из супругов.

О молодой семье общество и государство должны проявлять особую заботу, так как именно с этим типом семьи связано улучшение демографической ситуации в современной России, что в настоящее время является одним из приоритетных национальных проектов и основным направлением государственной семейной политики. С другой стороны, именно молодая семья ввиду отсутствия у нее прочной экономической базы, достаточного опыта построения семейных отношений и целого ряда других обстоятельств более всего неустойчива, подвержена влиянию всей совокупности негативных факторов, воздействующих на семью как изнутри, так и извне (Якунин, Роик, Сулакшин, 2017).

Вот почему все проблемы, связанные с жизнедеятельностью молодой семьи как одного из типов современной российской семьи, нуждающегося в особой социальной и правовой защите, вызывают в современном российском обществе самый живой интерес.

Одной из доминантных для молодой семьи в России считается жилищная проблема. По данной проблематике защищено несколько диссертаций и написано много научных статей, однако решение проблемы требует серьезных капиталовложений и системного участия государства, общества, социально-ответственного бизнеса. Демографические проблемы семьи обозначены в работах отечественных исследователей (А. Вишневский, Е. Захарова, А. Кваша). Были обнаружены ярко выраженные закономерности сокращения рождаемости и отсутствие внятных перспектив и механизмов ее повышения в развитых странах и России в связи с общим кризисом современной семьи.

В завершение отметим, что молодая семья является на сегодняшний день потенциальным клиентом социальной работы, потребителем социальных услуг. Но специальных служб для молодых семей практически нет, или их явно недостаточно, поэтому социальная работа с молодыми семьями проводится в основном через территориальные службы социальной помощи молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ветрова, Е. А. (2015) Проблемы молодых семей в Российской Федерации // Социально-экономические явления и процессы. № 12. С. 116–119.

Гончарова М. В. (2014) Экономическое содержание социальной поддержки населения как социально ориентированной финансовой политики // Финансы и кредит. № 3. С. 65–85.

Кострова Ю. А. (2014) Молодая семья в контексте социальной политики трансформируемого социума // Отечественный журнал социальной работы. № 4. С. 18–20.

Степанов, А. Б. (2016) Проблемы социально-правовой защиты молодых семей и возможности их решения // Молодёжь третьего тысячелетия: сборник научных статей. Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского. С. 544.

Холостова Е. И. (2011) Социальная политика. СПб.: Лань. 367 с.

Якунин В. И., Роик В. Д., Сулакшин С. С. (2017) Социальное измерение государственной экономической политики. М. 345 с.

Жажиев Ирлан Альбертович — магистрант кафедры менеджмента Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-70-13. Эл. адрес: justirlo@yandex.ru

Воспитание в XXI веке и его научное обеспечение в свете тезаурусной методологии

В. А. Луков

Московский гуманитарный университет

В статье, основанной на докладе, открывающем секцию «Научное обеспечение в области воспитания», рассмотрено изменение научного обеспечения воспитания, связанное с развитием позитивных и негативных черт информационного общества в XXI в. В этой связи показано, что такие изменения относятся как к строю самих гуманитарных наук, так и к их применению в воспитательном процессе, где культурфилософский, социально-философский, социологический аспекты становятся более важными, чем педагогический. Тезаурусный подход дает возможность связать результативность воспитания с концептами, лежащими в основе культурных картин мира разных народов и стран. Утверждается, что парадигма воспитания в коллективе сверстников, соответствующая ведущим тезаурусам и присущим им культурным картинам мира в России, и должна разрабатываться как первостепенная в рамках государственной молодежной политики и представлять воспитание в XXI в. в аспекте его научного обеспечения в свете тезаурусной методологии.

Ключевые слова: воспитание; гуманитарные науки; тезаурусный подход; социология молодежи; философия культуры

Мы трактуем воспитание не столько в педагогическом аспекте, сколько в социологическом и культурфилософском, что означает выделение на передний план его понимание, во-первых, как социального института и совокупности социальных практик, направленных на удовлетворение потребности общества в передаче от поколения к поколению ценностей и норм социальной жизни, культурных образцов, знаков и символов с целью обеспечения социального контроля, поддержания социальной солидарности и воспроизведения общественных отношений, а, во-вторых, как социокультурного процесса, состоящего в целенаправленном и планомерном воздействии на личность. Это процессуальное измерение воспитания характеризуется тремя основными функциями: оно формирует у человека ориентационные механизмы для жизни в данном обществе, оно создает условия для духовного и физического развития личности в соответствии с моделью отношений «воспитатель–воспитуемый», наконец, оно обеспечивает целенаправленную передачу социального и культурного опыта старших поколений младшим. Три обозначенные функции определяют место воспитания среди всех других социальных и культурных процессов, хотя, конечно, есть и встречные процессы влияния младших поколений на старшие, которые в переходные периоды могут становиться особенно заметными и даже признаваться определяющими культурную жизнь тех или иных народов (Mead, 1978).

Воспитание в научном смысле со времен эпохи Просвещения подвергалось критике или по крайней мере сомнению, что, между прочим, свидетельствует об особенностях этого социокультурного процесса, которые плохо поддаются утвердившемуся во времена Просвещения взгляда на гуманитарные науки как на совершенно то же, что характерно для так называемых «положительных наук» («социальная физика» и т. д.). Эти особенности стали ясны в конце XIX в., в рамках Баденской школы неокантианства (Луков, 2017), но не в полной мере, что определило попытки представить воспитание как одну из сфер педагогики, трактовавшейся в качестве науки о формировании человека, а значит, предполагавшей детальную разработку понятийной системы, выявление законов и т. д.

Между тем воспитание относится к другой сфере общественного сознания, и о нем правильнее говорить не в логике непротиворечивых понятий, а как о концепте в смысле тезаурусного подхода, т. е. таком построении картины мира, которое через хотя бы и противоречиво сочетающиеся в себе представления об этой картине как слияние эмоционально окрашенных образов — верных или вымышленных, но и в том и в другом случае позволяющих ориентироваться в субъектно организованном мире и развивать его (Луков В., Луков Вл., 2014: 23). В литературе по тезаурусному подходу подчеркивается, что концепты не равны понятиям и с ними нужна иная аналитическая работа, нежели принятая в отношении понятийного ряда той или иной теории. Концепты — это предпонятия (Луков, 2015), они не могут столь же определенно подвергаться операционализации (т. е. логического разделения на части, не вступающие в противоречия и имеющие однозначный смысл), как понятия. У них (концептов и понятий) разное назначение, которое наилучшим образом видны из наблюдений великого русского писателя Л. Н. Толстого.

Л. Н. Толстой еще в середине XIX в. замечал, что «в поколениях работников лежит и больше силы, и больше сознания правды и добра, чем в поколениях баронов, банкиров и профессоров... работник так же саркастически и умно обсуживает барина и смеется над ним за то, что он не знает — что соха, что волока, что гречиха, что крупа; когда сеять овес, когда гречиху; как узнать, какой след; как узнать, тельна ли корова или нет? и за то, что барин живет всю жизнь, ничего не делая, и т. п. Точно так же, как обсуживает барин работника и подтрунивает над ним, за то, что тот говорит тебе и себе, фитанец, плант и т. п., и за то, что он в праздник напивается, как животное, и не знает, как рассказать дорогу. То же наблюдение поражает меня, когда два человека, разойдясь между собою, совершенно искренне называют друг друга дураками и подлецами» (Толстой, 1964: 73). Тезаурусный подход, ядро тезауруса в котором составляет картина мира, позволяет в концептном ключе трактовать и ориентационные культурные коды целых народов. Характерны опять-таки наблюдения Л. Н. Толстого, выступающего не как ученый-позитивист, что было обычно для его времени, а как писатель-реалист, т. е. лицо, не связанное понятийной системой отграниченной от других науки. Л. Н. Толстой в той же статье пишет: «Еще более поражает меня это наблюдение в столкновениях восточных народов с европейскими. Индийцы считают англичан варварами и злодеями; англи-

чане — индийцев; японцы — европейцев; даже самые прогрессивные народы — французы, считают немцев тупоголовыми; немцы считают французов безмозглыми» (там же: 73–74). Эти давний наблюдения вполне современны. Точно так же на уровне предпонятий могут рассматриваться «общество риска», «общество знаний», «сетевое общество» и др., которые скорее являются образным аналогом реальности, имеющей некоторые обозначившиеся доминанты на фоне совершенно не совпадающих с ними черт, с одной стороны, и приписывающие нынешним обстоятельствам в качестве уникальных свойства, которые были свойственны и другим обществам, в том числе древним.

По сути такие различия обществ (или обществ и народов, как у Толстого) лежат в сфере действия тезаурусной оси «свое-чужое-чуждое». Эти три характеристики (свое-чужое-чуждое) выступают как *первозлементы тезауруса* (Луков В., Луков Вл., 2013). Опираясь на них, можно понять совершенно фантастические, неприемлемые, смешные факты из повседневной жизни других («чужих», «чуждых») народов и стран.

Приведем некоторые из этих фактов. С 1993 г. в США, Канаде, а потом и в других странах Запада стали обычными свадьбы «с собой», т. е. без второго участника этого события – жениха или невесты. Тогда в США появился сайт под названием «I Married Me», в Канаде — агентство «Marry Yourself Vancouver», в Японии — туристическое агентство, которое проводит свадебные церемонии для одиноких женщин. В ноябре 2017 г. в интернете опубликована статья о том, что итальянка Лаура Меси «вышла замуж за саму себя»; там же сообщено, что в мае 2017 г. аналогичную свадьбу справил житель Неаполя Нелло Руджиеро (Сказка без принца... Электронный ресурс). В том же году появилось сообщение, что в Великобритании девушка собралась замуж за люстру, которую она купила за 400 фунтов и дала ей имя Люмбер. Мотивы представлены ею следующим образом: «Люди часто не могут понять, что это — моя естественная ориентация, я нахожу объекты красивыми и могу почувствовать их энергию, — объясняет Аманда Либерти (имя девушки. — В. А.). — Я ведь не причиняю никому боль, завязывая отношения с ними, я просто следую влечению сердца» (В Великобритании ..., Электронный ресурс).

Подобные факты в определенные картины мира вписываются как вполне приемлемые, в других не только кажутся смешными и нелепыми, но порождают обобщения, подобные толстовским. Точно также нелепыми и полной дурью нам кажутся многие правовые нормы ряда, казалось бы, цивилизованных стран. В их законодательстве есть, например, такие нормы. В канадской провинции Альберта законодательно установлено, что преступник, выпущенный из тюрьмы, должен получить заряженный пистолет и коня, чтобы он мог покинуть город. В Германии владельцам овощных магазинов запрещено продавать пупырчатые огурцы, клубнику, которая «не напоминает по форме сердце», и короткие бананы (за нарушение предусмотрен штраф до 1000 евро). В США законодательство штатов и нормативные правовые акты городов пестрят невероятными с точки зрения здравого смысла нормами. В Лос-Анджелесе муж не вправе бить жену ремнем шире двух дюймов, не получив от нее предварительного согласия, а в городе Джаспер (штат Алабама) муж не может колотить жену палкой, диа-

метр которой больше толщины его большого пальца на руке. В Сент-Луисе (штат Миссури) запрещается сидеть на мостовой и распивать пиво из ведра. В штате Флорида нельзя разбивать более трех тарелок в день. В Хартфорде (столице штата Коннектикут) запрещено переходить дорогу на руках, а супругам запрещено целоваться по воскресеньям. В Балтиморе запрещается швырять копны сена со второго этажа. В Форт-Медисоне (штат Айова) пожарные обязаны провести 15-минутную тренировку перед каждым выездом на пожар. В городе Девон (штат Коннектикут) запрещается ходить задом после заката солнца, а в Оклахома Сити нельзя ходить по улицам задом, поедая на ходу гамбургер. В штате Нью-Йорк запрещено охотиться из трамвая за кроликами, в штате Калифорния из автомобиля — за китами. В Огайо особым законом запрещено предлагать рыбам спиртные напитки. В городе Кармел (штат Калифорния) недопустимо есть мороженое, стоя на тротуаре. В Оклахоме собакам запрещено собираться в группы, числом три и более, если они не имеют специального разрешения, подписанного мэром города (Социология права, 2015: 77–99). Некоторые из таких законов имеют забытые ныне исторические основания. Так, в городе Мобил (штат Алабама, США) мужчинам запрещено быть по-волчьи в публичных местах. Этот запрет появился во времена, когда здесь квартировала воинская часть, носившая на нарукавном шевроне изображение волка. По вечерам солдаты собирались в местных барах и страшно выли, подражая волкам. Это раздражало горожан, и городские власти отреагировали, установив соответствующую правовую норму (там же).

В этой «дури», как и во всякой другой (Луков, Агранат, 2005), следует видеть *несовпадение ожиданий*. Тезаурусный анализ показывает, что в приведенных примерах правовых установлений в первую очередь представлены свидетельства исключительных ожиданий от закона, от правовых норм как основы правосознания, при этом законы морали не учитываются и нередко кажутся нелепыми. В законодательстве Германии сексуальные насилия описаны со всеми подробностями и больше похожи на порнолитературу, чем на нормы права, но это идет от установившегося на уровне нации представления, что в вопросах секса, как и во всех остальных, не должно быть недосказанности и двусмысленности, иначе такое право неприменимо. Подобное признание сексизма захватило США и странах Европы в 2016–2017 гг., которое неприемлемо для взаимоотношений мужчин и женщин во многих так называемых «традиционных» обществах и оценивается как покушение на традицию. Напротив, в названных странах сексуальные домогательства уголовно наказуемы, при этом под ними понимаются в одних случаях соответствующие анекдоты, в других — подмигивание или приглашение на просмотр порнофильма и т. д., здесь нет какого-то единого мнения, и если, по данным исследования, проведенного в 2017 г. социологической службой YouGov в семи странах Евросоюза (N=8500), рассказывание мужчиной женщине «пикантного анекдота» 68% опрошенных в Великобритании читают сексуальным домогательством, то в Германии 35%; в Северной Европе разброс мнений очень широк — от 67% в Финляндии и 47% в Норвегии до 17% в Дании (Сексуальные домогательства... Электронный ресурс).

Таким образом, восприятие/невосприятие определенных позиций и социокультурных практик в масштабах целых народов, на поверхности имеющее обозначение правильности или «дури», свидетельствует о принятых в обществе концептах повседневности. Эти концепты повседневности отличают основную ориентацию, которую можно представить как соотношение коллективизма/индивидуализма. От ориентации на коллективизм идет признание соборности, неприятие богатства одних на фоне бедности других, нежелание личной свободы любой ценой, подчинение более сильным. От ориентации на индивидуализм идет признание высшей ценности человеческой жизни, прав человека, личной свободы при любых внешних условиях.

Ориентация на коллективизм/индивидуализм выступает как ядро культурной картины мира, которая воспроизводится в новых поколениях разных народов и составляет наиболее принятые в них тезаурусы. Следовательно, роль *воспитания* состоит в том, что это естественная (природная) технология, т. е. ансамбль методов передачи тезаурусов. Технология предполагает *желаемый результат*. Возникает вопрос — кем желаемый? Если встать на путь повседневной ориентации, то ответ ясен: тем, кто стремится передать свой тезаурус (свою картину мира) близкому человеку или тому, кто в силу воспитывающего воздействия может стать таким близким человеком. Таким образом, это *сознательная* деятельность по отбору того, что даст желаемый результат.

В XXI в. передача тезауруса все дальше отходит от индивидуальных действий воспитателя, что было основой даже группового воспитания и в XVII в., и в последующих веках вплоть до века XX-го (М. Монтессори, А. С. Макаренко, Р. Баден-Пауэлл, Я. Корчак и др.). Это связано не с педагогическими концепциями, а с характеристиками информационного общества, в том числе такими, как: отсутствие границ (между регионами, странами, континентами и т. д.; отсутствие языковых барьеров; ослабление личных контактов — в семье, школе, вузе; изменение некоторых природных свойств человека. Надо определенно заметить, что сложившиеся в тех или иных гуманитарных науках объяснительные концепции в этих условиях нуждаются в существенной коррекции в связи с перспективами передачи тезаурусов. Так, отсутствие границ не может не изменять существо, не вести к переосмыслению социальной географии, политической географии. Менее подвержена изменениям физическая география, но и она должна учитывать перемещения больших потоков мигрантов. Отсутствие языковых барьеров, связанное с усилением роли английского языка как языка международных контактов и как собственно замены национального языка не может не иметь своим следствием переосмысление гипотезы Сепира-Уорфа. Большое значение имеет нарастающее в промышленно развитых странах движение от многопоколенной и развитой структуры семьи к нуклеарной, что влияет на структуру воспитания, а тем более новое социокультурное явление конца XX — начала XXI в., каким стал в школе и вузе *кибер-барьер* между учителем (преподавателем) и учеником (студентом). В целом это разные стороны одного и того же процесса — ослабления личных контактов воспитуемого и воспитателя. Наконец, движение к трансчеловеку, а далее к постчеловеку уже не является фантастикой, его надо также учитывать в факторах современного

воспитания. Таким образом, тематика воспитания в аспекте ее обеспечения на уровне научного знания удаляется от педагогики как такой и все определенное включается в сферы философии культуры, социальной философии, социологии детства и молодежи.

Соответственно меняются и основные парадигмы воспитания или границы между ними: 1) парадигма авторитарного воспитания (она сохраняет свое значение в творческих профессиях), 2) парадигма природосообразного воспитания, 3) парадигма воспитания в коллективе сверстников, 4) парадигма индивидуального выживания в обществе риска (Луков, 2007).

Парадигма воспитания в коллективе сверстников, соответствующая ведущим тезаурусам и присущим им культурным картинам мира в России, и должна разрабатываться как первостепенная в рамках государственной молодежной политики и представлять воспитание в XXI в. в аспекте его научного обеспечения в свете тезаурусной методологии, именно в этом ключе в новом поколении патриотизм способен предстать как желаемый результат воспитания и выступить как национальная идея.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

В Великобритании девушка собралась замуж за люстру [Электронный ресурс] // Вокруг света. URL: <https://vokrugsveta.ua/people/britanka-sobiraetsya-vyjti-zamuzh-za-lyustru-06-12-2017> (дата обращения: 12.11.2017).

Луков, В. А. (2007) Воспитание и глобализация: Проблемы социологии воспитания : науч. монография. М.: Флинта : Наука. 144 с.

Луков, В. А. (2017) Разделение наук о природе и наук о культуре в Баденской школе неокантианства и перспективы исследований молодежи [Электронный ресурс] // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 5. URL: <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/597> (дата обращения: 11.11.2017). DOI: 10.17805/ggz.2017.5.1

Луков, В. А., Агранат, Д. Л. (2005) Курсанты: Плац. Быт. Секс: Социологическое и социально-психологическое исследование. М. : Флинта : Наука. 272 с.

Луков, В. А., Луков, Вл. А. (2013) Тезаурусы II: Тезаурусный подход к пониманию человека и его мира. М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса. 640 с.

Луков, В. А., Луков, Вл. А. (2014) Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 18–35.

Сексуальные домогательства: что под этим понимают в Европе [Электронный ресурс]// DW: Made for minds. URL: <http://www.dw.com/ru/a-41405078> (дата обращения: 12.11.2017).

Сказка без принца: итальянка вышла замуж за саму себя [Электронный ресурс] // Вокруг света. URL: <https://vokrugsveta.ua/lively/skazka-bez-printsa-italyanka-vyshla-zamuzh-za-samu-sebya-01-11-2017> (дата обращения: 12.11.2017).

Социология права : курс лекций : в 2 т. / отв. ред. М. Н. Марченко. М. : Проспект, 2015. Т. 2. 344 с.

Толстой, Л. Н. (1964) Прогресс и определение образования (Ответ г-ну Маркову. «Русский вестник», 1862 г., № 5) // Толстой, Л. Н. Собр. соч. : в 20 т.

Т. 16. Публицистические произведения 1855–1909 гг. М. : Изд-во «Худож. лит-ра». 679 с. С. 51–83.

Mead, M. (1978) *Culture and Commitment: The New Relationships Between the Generations in the 1970s*. Columbia University Press. 178 p.

Луков Валерий Андреевич — главный научный сотрудник Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации, эксперт РАН, академик-секретарь отделения гуманитарных наук Русской секции Международной академии наук (Инсбрук, Австрия). Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374/75/95. Эл. адрес: v-lukov@list.ru

Знание–понимание–умение как формула воспитывающего воздействия

Ч. К. Ламажаа

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается формула «знание — понимание — умение», которая фиксирует современную стратегию образовательной деятельности и отражена в редакционной политике и в названии научного журнала «Знание. Понимание. Умение». Один из ключевых терминов данной триады представляется важной для работы с молодыми учеными — авторами журнала — в плане воспитания научных кадров.

Ключевые слова: Знание. Понимание. Умение; проблема понимания; проблема воспитания; научный журнал; молодежь в науке; гуманитарные науки; социальные науки

В 2004 г. в свет вышел первый номер научного журнала Московского гуманитарного университета «Знание. Понимание. Умение». На сегодня — за 13 лет работы редакционной коллегии — в свет вышло 52 выпуска, на днях выходит 53-й — последний номер 2017 года. В концепции журнала была заложена триада «знание — понимание — умение», которая и стала названием издания и рассматривается авторами проекта как формулы перспективной образовательной политики и дальнейшей интеграции гуманитарных наук (Ильинский, 2004). На 10-летие издания главный редактор журнала, ректор Московского гуманитарного университета, профессор И. М. Ильинский подвел итоги работы журнала, как количественные, так и качественные (Ильинский, 2014).

«Знание. Понимание. Умение» был зарегистрирован как периодическое издание, освещающее результаты фундаментальных и прикладных исследований в области гуманитарных наук. Этим решением за журналом закреплена предметная область, не ограниченная какой-либо одной научной специальностью, что позволило ему стать своего рода перекрестием многих наук и этим способствовать развитию современного гуманитарного знания как междисциплинарного, освобожденного от барьеров строгого разграничения наук по объ-

екту, предмету и методу. Многопрофильность журнала нашла признание в научном и образовательном сообществах. С 2006 г. журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук и до сих пор он остается в нем (на сегодня — по социологии, философии, культурологии), регулярно успешно проходя экспертизы ВАК.

«Знание. Понимание. Умение» с самого начала виделся как проект, не замыкающийся на одном вузе, даже и университетского статуса, и на его интеллектуальных ресурсах. Он сразу проектировался как своего рода плацдарм для развертывания широкого общественного диалога по насущным проблемам науки и образования, включая и диалог научной общественности с властью по этим вопросам, и площадка для апробации сил для молодых ученых. Именно кризис образования, который обусловлен различными причинами, но прежде всего ошибочными представлениями о том, что такое образование и каким оно должно быть, в чем высший смысл и высшая цель (предмет) образования, и породил такую глобальную проблему человечества, как кризис понимания. Мы все хуже понимаем происходящее в новейшей истории вследствие нарастания темпов перемен, сложности, хаоса и абсурда происходящего; при этом мы не понимаем, что именно не пониманием и не хотим признать этот факт. Объем происходящего столь велик и многопланов, в обществе происходит так много нового, что многие аспекты происходящего оказываются за пределами понимания. Все это не может не отражаться в практике образовательной деятельности. В обращении к читателям журнала, опубликованном в его первом номере, И. М. Ильинский утверждал: конечный смысл образования — не знание, а именно понимание (Ильинский, 2004: 6). Он также утверждал, что кризис понимания берет свое начало в избытке информации и что идти дальше в образовании и науке путем наращивания только компонента знаний бессмысленно. Это значит, что пониманию надо учить. Вуз должен через знание развивать мышление до стадии понимания. В этом и состоит назначение высшей школы. Эта позиция остается как концептуальная основа журнала и сегодня.

Помимо прочих задач, которые были поставлены редакционной коллегией и постоянно решаются, одной из важной задач стала задача воспитания молодых авторов. Современная ситуация в научной периодике отражает всю сложность и огромное число задач, которые вынуждены решать российские ученые. Научные журналы не просто являются площадкой для апробации результатов научных исследований в классическом понимании. Это передовая научного знания, где ученые доказывают и новизну своих работ, и оригинальность, и умение представлять свои работы по новым стандартам.

Общими проблемами для российской научной периодики сегодня являются требования, которые предъявляются Министерством образования и науки России к ученым авторам — иметь публикации журналах, которые индексируются в международных базах научной индексации. Для ученых социального и гуманитарного профиля самыми актуальными базами стали *Scopus* издательства *Elsevier* (Нидерланды) и *Web of Sciences* издательства *Thomson Reuters*

(США). Соответственно, журналам надо перестраиваться под требования международных баз научной индексации, для того чтобы быть в них включенными или чтобы просто не выпасть из системы научной индексации, которая также охватила в обязательном порядке и российский рынок, учитывая требования к журналам Перечня ВАК, среди которых минимальным является индексация в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), принадлежащем Научной электронной библиотеке (НЭБ). Количественные измерители работы гуманитариев — тема довольно болезненная, а в случае с журналами, которые десятилетиями работали по иным стандартам и другим принципам, — оказалась и вовсе крайне болезненной. Одни журналы новые вызовы и весь процесс интеграции в международное научное сообщество восприняли с энтузиазмом, но среди специалистов других изданий было много и противников новаций. Хотя очевидно, что процесс этот касается всех.

Позиция журнала «Знание. Понимание. Умение» высказывалась нами на международной научно-практической конференции «Философский журнал как феномен интеллектуальной культуры: проблемы и перспективы», которая была посвящена 70-летию журнала «Вопросы философии» и проходила в октябре 2017 г. в Институте философии. Журнал изначально замысливался как междисциплинарный, в том числе и для того, чтобы обществоведы, гуманитарии не только понимали предмет своих исследований, понимали сложный социальный фон происходящего, но и понимали друг друга. Тем самым издание не вписывается в требования международных баз, ориентированные на эксклюзивность контента каждого нового претендента. Журнал решил пойти другим путем: взять все лучшее, что есть в международных стандартах, и оставаться самими собой. Редакция изучила и продолжает изучать вопросы публикационной этики, организации редакционного дела, для повышения качества работы журнала старается оперативно корректировать правила, перешла на специализированную издательскую платформу в Интернете, стала регистрировать международные цифровые идентификаторы DOI для статей, занимается вопросами лицензирования и многим другим.

В этих условиях работа с авторами также претерпела ряд изменений, причем связанных с подготовкой авторов. Старшее поколение авторов вынуждено перестраиваться с новизной задач, прежде всего технического плана. Младшее же поколение — молодые ученые — легче выполняют технические задачи, однако показывают существенно ниже уровень академической подготовки: знания теоретических основ, умения работать с методологическими подходами. И с теми, с другими мы работаем (консультируем, в том числе организуем семинары, прежде всего для сотрудников Московского гуманитарного университета) для того, чтобы они понимали суть новых правил, новых требований и к ним, и к научным журналам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ильинский, И. М. (2004) К читателям журнала «Знание. Понимание. Умение» // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 4–13.

Ильинский И. М. (2014) «Знание — понимание — умение» как формула перспективной научной и образовательной политики // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 5-17.

Ламажжаа Чимиза Кудер-ооловна — доктор философских наук, заместитель директора Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-59-30. Эл. адрес: chlamazhaa@mosgu.ru

Субкультура как часть тезаурусной сферы потенциала молодежи и форма адаптации к возможностям «улучшения» человека¹

В. А. Лапшин

Московский гуманитарный университет

В статье в рамках тезаурусного анализа исследуется процесс влияния улучшение / изменения человека и человеческого потенциала на тезаурусную сферу молодежи. Молодежь в статье рассматривается как один из источников социокультурных изменений, а также как часть общества, обладающая наиболее адаптивными свойствами. Делается вывод о том, что в условиях строящегося информационного общества, молодежь, через построение социальных практик и субкультур способна выстроить эффективные адаптационные модели. Рассматриваются адаптационные и социокультурные функции молодежных субкультур. Раскрыт процесс социокультурного трансформирования субкультур молодежи по мере развития технологий «улучшения» человека и формирования информационного общества.

Ключевые слова: человеческий потенциал; субкультура; тезаурусный подход; молодежь; «улучшение» человека; социальная адаптация

Вопрос эффективной социальной адаптации человека к нарастающим темпам социокультурных и техногенных изменений все больше актуализируется с построением общества информационного типа. Профессор Б. Г. Юдин, один из ведущих экспертов в области биоэтики, отмечал, что становятся все более востребованными технологии и практики, направленные на улучшение как физических, так психических, интеллектуальных, ценностных характеристик человека (Юдин, 2016).

Исследования в разных областях науки показывают, что строящееся общество информационного типа быстро вытесняет старые социальные практики, делая неэффективными ранее широко употребляемые компетенции, умения, навыки, методы адаптации к обществу. Так, например, в учебной деятельности становятся неэффективными образовательные методы, основанные на запоми-

¹ Статья подготовлена при поддержке РНФ, проект № 15-18-30057 («Гуманитарный анализ биотехнологических проектов «улучшения» человека»).

нении точных знаний, так как компьютерные сети передачи данных (например, Интернет) и электронные базы данных компенсируют их отсутствие.

Процесс быстрого изменения и трансформации затрагивает в первую очередь нормы социального поведения, статусно-ролевые отношения, модели гендерного поведения, социальные практики, структуру ценностных ориентаций (Лапшин, 2017). Так многие социальные практики возникают на фоне феноменов массовой культуры, развития индустрии гаджетов и развития интернет технологий приобретают все более кратковременный характер. Мода почти неизменная в традиционном обществе и меняющаяся в течение десятилетий в обществе индустриального типа, в информационном обществе носит сезонных характер, а сезоны моды сменяются несколько раз за год.

При этом разные социальные группы обладают разными способностями адаптации к быстро меняющимся социальным условиям. По нашему мнению, в качестве группы с наибольшими способностями к социальной адаптации, благодаря своей природной новационности (Луков, 2011), выступает молодежь.

В нашем исследовании были рассмотрены процессы социальной адаптации молодежи к возможностям «улучшения» человека и человеческого потенциала в условиях информационного общества. Исследование включало в себя проведение 15 фокус-групп (фокусированных интервью) со студенческой молодежью, как частью молодежи с наиболее адаптивным культурно-ценностным потенциалом (где культурно-ценностный потенциал рассматривается как часть системы человеческого потенциала) (Лапшин, 2015; 2013). Одной из гипотез исследования было рассмотрение современных субкультур молодежи как одной из форм адаптации социокультурным изменениям, а также к возможностям «улучшения» человека и человеческого потенциала в условиях информационного общества. В рамках фокус-групп рассматривались механизмы построения тезаурусной сферы молодежью и ее влияние на формирование человеческого потенциала молодежи в контексте «улучшения» человека.

Исследование показывает, что молодежные субкультуры, являясь частью доминирующей культуры общества, за счет собственной системы ценностей, языка, социального поведения, отказа от табуирования тех или иных социальных практик, позволяет выработать новые формы социальной адаптации к меняющейся социальной действительности (Лапшин, 2017). Современные субкультуры молодежи оказываются под влиянием быстроразвивающихся информационных технологий, массовой культуры, развития индустрии гаджетов, быстрого течения социокультурных изменений. Если ранее субкультуры носили статичный характер, устойчивую атрибутику, состав их участников имел более-менее четкую структуру, то, по мнению респондентов, на современном этапе субкультуры быстро видоизменяются. Идентификация себя с субкультурой все чаще формируется через сетевые сообщества и взаимодействия. Участники субкультуры могут не собираться вместе, никогда не видеть вживую других представителей, но, тем не менее, четко отождествлять себя с сообществом. Процесс включения в тезаурусную сферу (Луков В., Луков Вл., 2008) ценностей сообщества, может носить полностью дистанционный характер, также как и идентификация в рамках тезаурусных конструкторов «свой-чужой-чуждый» ста-

новится все более вынесенной в пространство интернет-взаимодействий. Возник целый ряд субкультур молодежи ценностные ориентации которых возникают вокруг интернет-технологий, гаджетов и электронной коммуникации. В качестве наиболее ярких примеров здесь выступают субкультура «гиков» и движение «анонимус», практика «Покемон-гоу» (Лапшин, 2017). Опрос в рамках фокус-групп показывает неустойчивый характер привязки участников к таким сообществам. Так принадлежность к субкультуре «гиков» может носить кратковременный характер, выраженный во внешней атрибутике, определенным увлечением, стиле речи, которые легко отбрасываются со сменой моды или социальных установок транслируемых массовой культурой. «Покемон-гоу», яркий пример быстрого освоения и вовлечения в социальную практику, связанную с распространением гаджетов с функцией дополненной реальности и столь же быстрое деактуализация практики (Лапшин, Электронный ресурс) (Андропов, Электронный ресурс). Молодежь на современном этапе охотно включается в новые субкультуры, которые использует как один из способов адаптации к обществу, и столь же быстро отбрасывает те из них, кто перестал выполнять адаптационную функцию.

Одним из показателей изменения отношения молодежи к возможностям «улучшения» человека, рассмотренных в рамках фокус-групп, стала так же тема био-модификаций. Био-модификация, рассматривалась здесь как один из элементов принятия в тезаурус молодежи «улучшений» человека связанных с био-изменениями (улучшение тела имплантами). В частности, респонденты подтвердили мнение проф. д.ф.н. Вал. А. Лукова, о том, что на современном этапе общественного развития в отличие от традиционных форм биомодификаций, «субкультурные трансформации тела сочетают в себе игровое начало с демонстративной десоциализацией, выступают именно как эксперимент с телесностью» (Луков, 2016). Отмечалось, что био-модификации выступают каркасом такой субкультуры как BME (Body Modification Extrimists, в России используется название бодмод). Отличительными чертами носителей субкультуры являются: татуировки тоннели (в ушах, губах и т. д.), раздвоенные языки, пирсинг, узоры из шрамов, практика подвешивания за кожу, подкожные имплантаты (Гордовская, Электронный ресурс). Таким образом, через вступление в данную субкультуру молодежь отчасти формирует у себя адаптационные навыки к возможным направлениям развития технологий связанных с биологическим «улучшением» человека.

Стоит отметить, что сами респонденты не задумываются об адаптивных свойствах субкультур, однако в ходе дискуссии начинают отмечать наличествующие моменты формирования адаптации к социокультурной реальности.

Таким образом, в условиях строящегося общества информационного типа именно молодежь становится наиболее социально адаптивной частью социума. В качестве адаптационных качеств молодежи выступают ее новационные свойства, не сформированность человеческого потенциала, активное принятие в область «своего» ценностей массовой культуры, быстрое освоение новых социальных практик. Прослеживается влияние технологий «улучшения» человека и человеческого потенциала на тезаурусную сферу молодежи. Тезаурусная сфера

молодежи, в большей мере, чем у старшего поколения, с одной стороны подвержена влиянию массовой культуры, с другой, благодаря включению в область «своего» многие из ее основополагающих элементов (например, «клиповое мышление»), молодежь более адаптивна к ее постоянным изменениям и трансформациям. Социальная адаптация к новым способам передачи информации, техническим достижениям, в субкультурах, хотя и не носит упорядоченного характера, тем не менее, позволяет выработать новые социальные практики для их освоения, снять социальные табу. Молодежные субкультуры могут выступать в качестве индикатора способности общества к принятию или отторжению тех или иных практик, связанных с «улучшением» человека и человеческого потенциала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андропов, С. «Феномен игры Pokemon Go: что это такое и как его скачать?» [Электронный ресурс] // Электронный портал «Мои советы». URL: <http://moisovety.com/fenomen-igry-pokemon-go-cto-eto-takoe-i-kak-ego-skachat/> (дата обращения: 12.11.2017).

Гордовская, Е. Иные: ВМЕ как субкультура [Электронный ресурс] // Электронный портал «Типичная Москва» URL: <https://typical-moscow.ru/inye-ili-bme-kak-subkultura/> (дата обращения: 12.11.2017).

Лапшин, В. А. (2013) Структурные компоненты человеческого потенциала // Знание. Понимание. Умение. № 1. С. 259–263.

Лапшин, В. А. (2017) Субкультуры как форма социальной адаптации к возможностям «улучшения» человека в условиях информационного общества // Биоэтика (BIOETHICS) Волгоград: №2 (20). С. 22-25.

Лапшин, В. А. (2015) Проблематика изменения культурно-ценностного потенциала человека в условиях «информационного» и техногенного улучшения человека // Рабочие тетради по биоэтике. Вып. 20. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета. С. 80-90.

Лапшин, В. А. Покемон Гоу [Электронный ресурс] // Электронная энциклопедия «Социология молодежи». URL: <http://www.socmol.ru/encyclopaedia/youth/246-pokemon.html> (дата обращения: 12.11.2017).

Луков, В. А., Луков, Вл. А. (2008) Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса. 784 с.

Луков, В. А. (2016) Эксперименты с телесностью: боди-модификайшн как биосоциальный феномен // Вестник Международной академии наук. Русская секция. Вып. № 1. М.: МСНР РС МАН. С. 59–63.

Луков, Вал. А. (2011) Инновационный потенциал: возможно ли его считать атрибутом молодежи // Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений / под общ. ред. Вал. А. Лукова. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. Вып. 1. С. 7–16.

Юдин, Б. Г. (2016) Технонаука и «улучшение» человека // Эпистемология и философия науки. М.: Институт философии Российской академии наук. С. 18-27.

Латишин Василий Андреевич — кандидат философских наук, доцент кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (906) 707-09-10. Эл. адрес: Socrab@inbox.ru

Теоретические основы формирования коллектива в академической группе студентов-первокурсников

Л. Ю. Гречкина

Бурятский государственный университет

В данной статье под коллективом понимается высший уровень развития студенческой академической группы; рассмотрены теоретические основы педагогического управления процессом коллективообразования в студенческой группе; на обсуждение выносятся возможности применения технологии коллективного способа обучения в вузе.

Ключевые слова: студенческий коллектив; студенческая академическая группа; первокурсники; вуз

Социальная среда вуза оказывает существенное влияние на становление личности будущего специалиста. Студенческая академическая группа является центральным элементом вузовской социальной среды, это непосредственное социальное окружение, с которым студент регулярно взаимодействует, включаясь в различные виды учебно-профессиональной деятельности. В ходе этого взаимодействия складывается представление о себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности, формируется отношение к будущей профессии. Поэтому, значимой задачей для педагогики высшей школы является разработка теоретических и методологических основ создания из студенческой группы, сплоченного и здорового в нравственном плане воспитательного коллектива, способного благоприятно влиять на профессиональное становление личности каждого студента.

Традиционно в отечественной научной литературе, коллектив рассматривается как наивысший уровень в развитии социальной общности. Чтобы стать коллективом, группе необходимо пройти сложный путь развития от «группы ассоциации» (или «диффузной группы»), группы-кооперации, до группы-коллектива (Иванов, 2017).

К отличительным признакам истинного коллектива относят следующие: наличие общественно-значимой цели, которую разделяют и принимают все члены коллектива; высокая организованность, сплоченность, наличие выборных органов управления; благоприятный нравственный климат (атмосфера взаимного доверия, уважения, взаимопомощи); открытость к установлению контактов с членами других коллективов. В таком коллективе каждый получает возможность для раскрытия и реализации своего потенциала.

Известно, что формирование коллектива (коллективообразование) — это педагогически управляемый процесс, в ходе которого педагог определяет содержательные характеристики и организационную структуру коллектива. Вме-

сте с тем, коллектив рассматривается как относительно самостоятельное, свободно развивающееся явление, подчиняющееся социально-психологическим закономерностям самоорганизации (Шустова, 2013).

Основы для формирования студенческого коллектива должны быть заложены с первого курса, главной задачей педагогов в начальный период формирования коллектива является организация и включение студентов в различные виды коллективной деятельности. Под *коллективной деятельностью* понимают определённую форму совместной деятельности, при которой сами студенты являются активными и равноправными участниками достижения общей, социально значимой задачи под руководством педагога и при условии такой её организации, когда от деятельности одного студента зависит общий результат (Тулина, 2006). Это может быть коллективная учебная, познавательная деятельность, а также коллективная внеучебная деятельность.

В научной литературе достаточно подробно освещаются теоретико-методологические основы организации коллективной внеучебной деятельности студентов вуза (Чиж, 1998; Винтин, 2006; Дружинина, 2010; Самохвалова, 2016 и др.). В вузовской практике наиболее популярными формами и методами коллективной внеучебной деятельности являются: социально-психологические тренинги на сплочение группы; творческие вечера, конкурсы различной тематической направленности; спортивные соревнования; общественные мероприятия (вовлечение студентов в волонёрскую деятельность, проведение социальных, трудовых акций) и т. д. Подобные внеучебные мероприятия позволяют существенно повысить процент вовлеченности студентов-первокурсников в социально-культурную среду университета. Однако, как справедливо отмечает Д. А. Ефремов, включение студентов в иные помимо учебных видов деятельности и отношения может тормозить процесс коллективообразования в академической группе. Межличностные отношения, складывающиеся в студенческой общности (кружок, спортивная секция, профсоюзная организация и т. п.) становятся более значимыми для студентов, это в свою очередь, тормозит процесс формирования неформальной структуры отношений в первичной академической студенческой группе. Учитывая данное обстоятельство, педагогам, работающим со студентами первого курса, необходимо, прежде всего, включать их в различные виды коллективной учебной деятельности (аудиторной и внеаудиторной). Вместе с тем, вопросам теории и практики организации коллективной учебно-познавательной деятельности студентов вуза в современной научной литературе, на наш взгляд, не уделяется должного внимания. В этой связи, считаем целесообразным рассмотреть возможности применения технологии коллективного способа обучения (КСО) в вузе.

Основоположником современной теории коллективного способа обучения (КСО) по праву считается В. К. Дьяченко, он проанализировал и обобщил педагогический опыт советского педагога-новатора А. Г. Ривина, сформулировал содержание понятия «коллективный способ обучения» и выделил его сущностные отличия от индивидуальных и групповых способов обучения. Термин «коллективный» здесь понимается как производное от понятия «коллектив» и его сущностных признаков как социально- психологического феномена, в основе которого —

совместная деятельность и сложные формы кооперации. Коллективная форма организации обучения предполагает общение между членами группы в парах сменного состава. Каждый общается с каждым по очереди в паре, и в итоге все общаются со всеми. Ближайшая цель каждого — научить другого через общение всему тому, что знает и изучает сам. В результате каждый отвечает не только за свои знания и успехи, но и за знания и успехи своих товарищей.

В. К. Дьяченко разработал ключевые принципы коллективного способа обучения (принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи; принцип разнообразия тем (заданий, функций); принцип разделения учебного труда; принцип обучения по способностям; принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий и др.). К сущностным признакам коллективных учебных занятий относят следующие: отсутствие общего фронта, т.е. учащиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала разными способами и средствами за разное время; разные учащиеся осваивают общее содержание курса по неодинаковым последовательностям; наличие временных коопераций учащихся как места пересечения маршрутов продвижения обучающихся (Мкртчян, 2010).

Таким образом, в основе коллективного способа обучения лежит особый тип организации учебного процесса, который строится на сотрудничестве. В технологии КСО реализуется совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я обучаюсь сам. Технология КСО даёт возможность осуществления индивидуализации обучения на коллективной основе.

Основная задача педагога учебной группы — организация и руководство процессом коллективного обучения. Для организации коллективной работы в вузе нужно разделить студентов на группы — рабочие коллективы, поставить перед каждым из этих коллективов учебные задачи, осуществляя при этом разделение труда между обучающимися (Чеботарёва, 2006).

Идея коллективного способа обучения получила широкое распространение в практике общеобразовательной школы, однако в образовательном процессе вуза данная технология пока не находит активного применения. Вероятно, это связано с отсутствием необходимого научно-методического обеспечения коллективного способа обучения в вузе.

На наш взгляд, элементы технологии коллективного способа обучения в вузе необходимо использовать, прежде всего, в работе со студентами первых курсов, с целью содействия процессу коллективообразования в учебной группе и развития коллективистских качеств личности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Авдеенко А. С. (2017) Исследование коллективной сплочённости студентов-первокурсников в вузе // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. Т. 2. № 1 (16). С. 8-11.

Алексеева М. В. (2017) Опыт применения технологии коллективного способа обучения в образовательном процессе вуза // Экспериментальные и теоре-

тические исследования в современной науке: сб. ст. по матер. V междунар. науч.-практ. конф. № 5(5). Новосибирск: СибАК. С. 40-43.

Еняшина Н. Г. (2015) Проблема формирования студенческого коллектива в педагогической теории и практике // Симбирский научный вестник. № 4. С. 42-46.

Ефремов Д. А. (2011) Особенности педагогического управления процессом коллективообразования в студенческой группе // Перспективы науки. № 12 (27). С. 36-40.

Иванов А. В. (2017) Когнитивистская ориентация в исследовании проблем воспитания в детском коллективе // ЦИТИСЭ. № 2 (11). С. 23.

Мкртчян М. А. (2010) Становление коллективного способа обучения : монография. Красноярск. 228 с.

Стафеева Ю. В. (2014) Роль студенческого коллектива в адаптации студентов первого курса к условиям обучения в высшей школе // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. № 2 (24). С. 104-108.

Тулина О. О. (2006) Педагогические условия формирования коллектива студентов // Известия ТРТУ. № 13 (68). С. 45-50.

Чеботарёва Е. С. (2006) Коллективный способ обучения в вузе // Модернизация образовательного процесса и проблемы качества образования в вузе: материалы международной научно-методической конференции. Курск. С. 28-30.

Шустова И. В. (2013) Сохранение и развитие тенденций Коллективного воспитания в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. № 3. С. 36-41.

Гречкина Людмила Юрьевна — ассистент кафедры общей педагогики Бурятского государственного университета. Тел.: +7 (924) 394-37-67. Эл. адрес: liyo@mail.ru

**Проблема исправления ошибок в устной речи обучающихся в условиях
реализации принципов теории свободного воспитания**

А. С. Бовшик

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются имплицитные и эксплицитные приемы коррекции ошибок в устной речи обучающихся иностранному языку в контексте педагогики ненасилия.

Ключевые слова: педагогика ненасилия; исправление; ошибка; прием; устная речь; обучение иностранному языку

Большинство авторитетных исследователей считает радикальным мнение о том, что преподавателям следует полностью отказаться от исправления ошибок в устной речи студента, поскольку это негативно сказывается на мотивации обучающихся и не оправдывает затраченного времени. Дело в том, что есть ошибки, которые нарушают коммуникацию. Отказ от работы над такими ошибками делает невозможным достижение главной цели обучения иностранному языку: понимание речи собеседника, порождение речи, понятной собеседнику. Важно понимать, что содержательный аспект речи неизбежно связан с её формальным воплощением. Своевременно не исправленная и, главное, не проработанная ошибка, скорее всего, закрепится в речи, приобретёт устойчивый характер. И даже в том случае, когда обучающийся неоднократно слышит правильный вариант, самокоррекция может не произойти (показателен в этом плане пример русскоязычных жителей Брайтон Бич).

Проблема исправления ошибок сводится, главным образом, к ответу на вопрос: «Способен ли студент учиться на своих ошибках?» Когда проблема сформулирована таким образом, ответ представляется очевидным. Однако ответ положителен лишь в том случае, если:

- ошибка осознается как таковая;
- ошибка исправлена самим обучающимся (именно на этом этапе преподаватель видит, что ошибка осозналась студентом);
- отработан и закреплён правильный вариант (желательный этап).

Кроме того, важно самому преподавателю не допускать ошибок — стратегических и тактических — в процессе исправления ошибок. Так, следует помнить, что процесс исправления ошибок не является самоцелью и с необходимостью должен быть связан с конкретными задачами обучения иностранному языку с учётом ряда других факторов:

1) этап обучения (accuracy / fluency stage)

Так, на начальном этапе обучения языку, когда идет отработка и закрепление определенных речевых формул, грамматических конструкций, целесообразно исправлять все ошибки на активную лексику и грамматику. На поздних

этапах обучения, где больший акцент делается на беглости речи, ее содержании, исправления желательны свести к минимуму.

2) тип коммуникативного задания (речевой ситуации)

Например, в тех случаях, когда внимание сосредоточено не на форме, а на содержании, особенно когда речь эмоционально заряжена (спонтанная речь учащегося в ходе дискуссии), исправления “на месте” крайне нежелательны.

3) тип ошибки

Разные типы ошибок (на активную лексику, на неизученный материал, укоренившаяся в речи ошибка, прагматическая ошибка) требуют разных способов коррекции.

4) индивидуальные особенности обучающегося.

Методика исправления ошибок может быть вынесена на обсуждение со студентами. Известен случай, когда преподаватель (британец) попросил своих студентов подготовить цветные карточки, которые ставились во время занятия на парту. Красная карточка означала “Пожалуйста, не исправляйте меня сегодня”, желтая — “Исправляйте существенные ошибки”, зеленая — “Готов ко всем исправлениям”.

Данный прием нельзя назвать универсальным, относится к нему можно по-разному. Тем не менее, следует понимать, что он выполняет функцию снятия психологического напряжения.

Общие рекомендации для преподавателей в работе над исправлением ошибок можно свести к следующим:

1) Мерой эффективности исправления ошибки преподавателем (recast) должно быть исправление ошибки самим учеником (repair / uptake). В противном случае мы не можем быть уверены в успехе коррекции.

На примере перефразирования — самого популярного, но не самого эффективного способа коррекции (по мнению многих исследователей) — мы видим, что реплика преподавателя может не быть воспринята студентом как указание на ошибку и коррекция. Дело в том, что этот прием маскируется под комментарий по поводу сказанного, преподаватель перевоплощается в собеседника, проявляющего искренний интерес к услышанному.

Learner: Yesterday I go to the park with my friends

Teacher: Oh, you went to the park?

Learner: Yes, I go to the park

Очевидный плюс приема перефразирования состоит в том, что появляется возможность исправления на месте, мы остаемся внутри беседы, не выходим на металингвистический уровень. Однако, если студент сам не исправляет ошибку, нет гарантии, что прием перефразирования оказался эффективным.

Learner: I stand in the first row.

T: Oh, you stood in the first row?

L: Yes, in the first row.

Повысить эффективность приема можно, просто предупредив студентов об этом приеме. Попросить воспринимать перефразирование как сигнал к самокоррекции. Или заменить перефразирование на прием эксплицитного исправления (e.g., “Oh, you mean...”, “You should say...”).

С другой стороны, повторение правильного варианта за преподавателем может носить формальный характер.

2) Именно поэтому по возможности следует избегать эксплицитного исправления, предпочитая ему имплицитные формы коррекции, т. е. добиваться того, чтобы студент самостоятельно исправил ошибку (это станет верным признаком того, что ошибка дошла до осознания).

a) Clarification Request. Просьба, обращённая к студенту, пояснить сказанное.

L: Why does he fly to Korea last year?

T: Pardon?

L: Why did he fly to Korea last year?

b) Metalinguistic Feedback. Использование терминологии.

L: I went to the train station and pick up my aunt.

T: Use past tense consistently.

L: I went to the train station and picked up my aunt.

c) Elicitation. «Извлечение» правильной формы.

L: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella.

T: Once upon a time, there...

L: there lived a girl.

В рамках приема извлечения есть много интересных техник, построенных на жестикуляции (пропущенный элемент акцентируется на пальцах), мимике («немая артикуляция»), использовании грамматических карточек.

Прием «извлечения» помогает реализовать принцип «меньше слов»: объяснения и инструкции были даны ранее. Предполагается, что студенты знают правило. Если не знают, исправлять не нужно. Объяснение, если оно необходимо, носит характер напоминания, а не разъяснения.

3) Следует избегать чрезмерного исправления, которое потенциально провоцирует боязнь ошибок, сбивает с мысли, препятствует естественному общению.

4) Необходимо исправлять ошибку, а не учащегося. Исправления ошибок иногда целесообразно проводить после выполнения задания, и в этом случае лучше делать это безлично, не называя имени учащегося.

5) Важно требовать работы над ошибками дома. Вне зависимости от того, к какой стратегии мы прибегаем, без работы над ошибками, исправление будет малоэффективным (эффект краткосрочным, а не долгосрочным).

В качестве примера приведем полезную на наш взгляд практику: в течение занятия преподаватель фиксирует ошибки каждого студента на листах бумаги; в конце урока листы раздаются студентам для дальнейшей самостоятельной проработки.

5) И наконец, следует избегать приемов доказавших свою несостоятельность.

Один из таких приемов — повторение ошибки — когда преподаватель называет неправильное употребление структуры, а отвечающий исправляет допущенные ошибки. Такая деятельность признана неэффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ситаров, В. А., Маралов, В. Г. (2016) Психология и педагогика ненасилия. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт.

Brown, H. D. (2007) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Pearson Education, Inc.

Ellis, R. (2010) A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback // Studies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. P. 335-349.

Бовшик Александр Сергеевич — кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (916) 111-98-84. Эл. адрес: alex.bovshik@gmail.com

Воспитание творческой личности на занятиях по межкультурной коммуникации в вузе

Г. А. Гвоздевская

Московский гуманитарный университет

В статье на основе обобщения практического опыта преподавания дисциплины «Межкультурная коммуникация» в Московском гуманитарном университете раскрывается авторский подход к обучению, позволяющий решать задачу формирования межкультурной компетенции на основе раскрытия творческого потенциала студентов; обосновывается выбор междисциплинарных интерактивных методов обучения; приводятся варианты заданий для студентов, активизирующих их творческие способности в различных областях (актерском мастерстве, литературно-художественном, исследовательском творчестве и др.).

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; методы развития творческих способностей; интерактивные методы; концепция Э. Т. Холла

В настоящей статье предлагается авторский подход к изучению межкультурной коммуникации в вузе, основанный на обобщении практического опыта преподавания данной дисциплины у студентов МосГУ, обучающихся по направлению «Лингвистика», а также анализ методов преподавания иностранного языка, ориентированных на развитие личности студента, в частности, представленных в научных трудах преподавателей кафедры иностранных языков и лингвистики МосГУ (Долгина, 2016; Донская, 2015; Ермольева, 2016; Исмаилова, 2016; Фатхулина, 2015; Щербак, 2015; Ясинская, 2016 и др.).

Как наука и учебная дисциплина межкультурная коммуникация возникла в русле концепции Эдварда Т. Холла (Trager, Hall, 1954; Hall, 1976), направленной на реализацию конкретной практической задачи адаптации американских служащих к работе в других странах. Её отличительной чертой стали: приклад-

ной характер и междисциплинарность. В связи с этим методы обучения также вобрали в себя широкий спектр методов различных наук (антропологии, психологии, лингвистики, социологии и многих других). Это, с нашей точки зрения, открывает большие возможности для *интерактивного обучения, в ходе которого решается задача формирования межкультурной компетенции на основе раскрытия творческого потенциала студентов.*

Мы видим сверхзадачу процесса обучения в воспитании специалиста по межкультурному общению, открытого к внутреннему личному диалогу с различными культурами, устремленному к цели, выраженной в поэтических строках М. Волошина (Волошин, 1977):

«Всё видеть, всё понять, всё знать, всё пережить,
Все формы, все цвета вобрать в себя глазами,
Пройти по всей земле горящими ступнями,
Всё воспринять и снова воплотить».

Следует отметить, обращаясь к истории, что в США метод «классной комнаты» (передачи больших потоков страноведческой, культурологической и др. информации при подготовке представителей дипломатического корпуса) показал свою ограниченность. Тоже можно сказать и про метод «обучения правильному поведению», широко распространенный до настоящего времени в учебной практике, бизнес-тренингах и т. д. Мы считаем, что специалисту по межкультурной коммуникации нужно дать не только необходимые теоретические знания и набор поведенческих рецептов, но и *алгоритм самостоятельного творческого погружения в подводную часть айсберга культуры, открытия в нем единых законов мировосприятия, обуславливающих те или иные коммуникативные стереотипы.*

Для реализации выше обозначенной цели на практических занятиях студентам предлагаются задания по поиску «параллелей сущностного смысла» в различных явлениях культуры и стереотипах делового общения, так как последнее является отражением единого архетипа сознания, проявленного в языке художественного творчества, театра, философии и т. д. К примеру, идея смирения эго в Японии, уходящая корнями к дзэнбуддийской философской установке, представленная в чайной церемонии (низкий вход в чайный дом, ритуальные поклоны и т. д.), картинах сумие (небольшие фигуры людей на фоне широких пространств изображения природы), строгом алгоритме поклонов, траектории движений при обмене визитными карточками в этикете приветствия делового общения.

После этапа «погружения в культуру» студенты получают задания по разработке сценария тренинга межкультурного общения с включением видеосюжетов (или, к примеру, чтения фрагментов произведений литературного творчества в собственном исполнении), демонстрирующих истоки тех или иных канонических поведений; освоение этикетных фраз на языке оригинала для прочувствования языковой картины мира, представленной в определенной культуре; разыгрывание ролевых игр различных ситуаций межкультурного общения с последующим анализом и предложением способов преодоления коммуникативных ошибок.

Одной из существенных задач на занятиях по формированию навыков межкультурного общения мы считаем *развитие актерских способностей обучающихся*. Предлагаются, к примеру, упражнения по постановке голоса, движения в пространстве, искусству перевоплощения, «вживания» в роль, используемые в практике обучения актеров. С этой целью также регулярно даются задания на формирование способности психологического переключения в процессе последовательного представления одной и той же коммуникативной ситуации в разных культурах (к примеру, фрагмент приветствия, деловых переговоров высококонтекстуальной стране (Японии, Китае, Корее) и низкоконтекстуальной (Германии, США, Швейцарии)). Эффективным методом, как показала практика, является метод библиографической рефлексии. Предложив студентам играть роль классиков межкультурной коммуникации (Э. Холла, Г. Хофстеде, Ф. Тромпернаарса, Р. Льюиса и др.), рассказывая на английском языке аудитории сокурсников «свою» биографию, положения «своей» концепции, знакомя их со «своими» книгами (используя презентации, видеоматериалы), уровень мотивации и качество усвоения материала значительно повысился. Предварительный просмотр видеосюжетов, выступлений исследователя, чью роль предстояло играть на конференциях, лекциях, давали возможность студентам «вжиться» в этот образ, почувствовав стиль общения, поведения, мышления ученого, как будто лично познакомиться с ним.

Для реализации творческих способностей студентов предлагается также тема: «Организация пространства офиса в разных странах (по выбору)». Помимо презентации материала, найденного в интернет ресурсах, студент представляет свой план реорганизации пространства учебной аудитории в офис определенного стиля (принятого в какой-либо стране, затем собственный проект «идеального» офисного пространства).

На наш взгляд, практически любая тема предмета может быть усвоена с привлечением творческой составляющей личности обучающегося. К примеру, при освоении теории аккультурации предлагается одному студенту сочинить рассказ, герои которого выбирают разные стратегии аккультурации, остальным — назвать эти стратегии согласно теории и придумать развитие сюжета.

Набор методов преподавания межкультурной коммуникации в вузе может быть бесконечно разнообразен, главное — не ограничивать обучение механическим процессом усвоения теоретической информации, превратить его в творческий поиск, работу над собой, полидиалог с безграничным пространством макрокосма различных культурных традиций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Волошин, М. (1977) Стихотворения. Библиотека поэта. Малая серия. Ленинград: Советский писатель.

Долгина, Н. А. (2016) Коммуникативные модели на деловых встречах как аспект при изучении дисциплины «Основы устной деловой коммуникации» // Высшее образование для XXI века. XIII международная научная конференция: доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 11-17.

Донская, М. М. (2015) Актуальные проблемы преподавания лингвострановедения для студентов-бакалавров // Высшее образование для XXI века. XII международная научная конференция : доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 12-17.

Ермольева, Л. Г. (2016) Контекстное обучение как условие формирования профессиональной компетенции студентов-международников в системе высшего образования (на примере обучения испанскому языку как второму иностранному) // Высшее образование для XXI века. XIII международная научная конференция: доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 23-31.

Исмаилова, М. Ю. (2016) Театрализация как метод и средство формирования общекультурной компетенции обучающегося в процессе изучения английского языка // Высшее образование для XXI века. XIII международная научная конференция: доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 36-41.

Фатхулина, Г. Г. (2015) Развивающий потенциал современных технологий обучения иностранному языку в вузе // Высшее образование для XXI века. XII международная научная конференция : доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 21-26.

Ясинская, М. Б. (2016) Особенности преподавания дисциплины «Основы языкознания» в контексте компетентного подхода // Высшее образование для XXI века. XIII международная научная конференция: доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 94-98.

Щербак, С. Ф. (2015) Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «Международные отношения» // Высшее образование для XXI века. XII международная научная конференция: доклады и материалы. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 26-36.

Trager, G., Hall, E. (1954) Culture as Communication: A Model and Analysis. — New York, 1954. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication (3). New York. P.149-176

Hall, Edward T. (1976) Beyond Culture / Edward T. Hall. Anchor Books Editions, New York, London, Toronto, Sydney, Auckland. 320 p.

Гвоздевская Галина Анатольевна — кандидат педагогических наук, профессор Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-75-95.

Проектная деятельность как средство воспитания поликультурной личности

Н. А. Долгина

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается проектная деятельность как средство воспитания поликультурной личности, обосновываются методы воспитательной ориентации, значимость взаимодействия коммуникативной модели «препода-

ватель — студент», позволяющая формировать навыки общения в интеркультурах.

Ключевые слова: образовательный стандарт; проектная деятельность; воспитание; поликультурная личность; нормы и ценности; каноны личностных качеств

Требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения нацелены на подготовку высококвалифицированных кадров, способных успешно решать профессиональные задачи в условиях глобализации рыночной экономики. Эти условия диктуют необходимость формирования как профессионально-ориентированной, так и поликультурной личности.

Обучение иностранному языку студентов факультета международных отношений и туризма охватывает не только целевой и структурно — содержательный аспекты, но также и воспитательную составляющую.

В рамках учебного процесса осуществляется воспитательная ориентация на результативную составляющую проектной деятельности: соучастие обучающихся в создании условий для приобретения и развития навыков общения, творческого решения проблем в процессе индивидуальных и групповых исследований с использованием приобретенных знаний.

При отборе сфер, тем и форм проектной деятельности учитываются культурологический подтекст, полярность мироощущения, модели социума, реалии нынешней геополитики, каноны этикета и национальных традиций и пр.

В формате воспитания поликультурной личности особый акцент делается на параметрах и характеристиках делового/профессионального взаимодействия, прогнозировании возможных расхождений в иерархии отношений, способах предотвращения потенциальных межкультурных конфликтов.

Изучение многообразия культур по дисциплине «Иностранный язык» приносит неизмеримую пользу не только тем, что расширяет общий кругозор студентов, но и тем, что повышает внимание к культурным корням и национальным особенностям других народов. Более того, практическое знание базовых черт и особенностей различных культур поможет, в свою очередь, минимизировать культурный шок и неприятные сюрпризы общения и, наряду с этим, повысить эффективность содержательных сравнений между различными культурами.

Очевидно и то, что формирование мира норм и ценностей, отличных от тех, что ценят в других странах, вырабатывает определенное отношение к статусу других людей, установкам в интернациональных командах, стилю делового поведения, а также различию в уровне ментальности.

Следует отметить, что методы и приёмы проектной деятельности (ролевые ситуации и сценарии, социологические исследования и опросы, творческие переводы, театрализация, издательские заметки и др.) значительно укрепляют личный опыт студента. При этом, важно отметить, что и такие нравственные качества личности как: человеколюбие, вежливость, бескорыстие, терпимость, тактичность, трудолюбие, верность, бережное отношение к природе, постоянное культурное развитие и соблюдение правил морали по сути получают даль-

нейшее развитие и укрепление в процессе обучения и в конечный результат учебной деятельности обучающего.

Многолетний опыт преподавания показывает, что проектная деятельность является средством воспитания и обучения поликультурной личности. Проектная деятельность позволяет формировать навыки информационно — аналитической деятельности, вырабатывать профессионально и социально значимые качества личности, способной успешно решать профессиональные задачи в условиях глобализации рыночной экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гвоздевская, Г. А. (2016) Концепция преподавания практикума по межкультурной коммуникации в вузе // Высшее образование для XXI века. XIII международная конференция: доклады и материалы. Отв. ред. М. Б. Ясинская. М. : Изд-во МосГУ. С.7-11

Льюис, Р. Д. (2001) Деловые культуры в международном бизнесе: Пер. с англ., 2-е изд. М: Дело.

Долгина Наталья Александровна — профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: natalexdol8@mail.ru

Воспитательный компонент контекстного обучения (на примере второго иностранного языка)

Л. Г. Ермольева

Московский гуманитарный университет

Комплексное воспитание молодого человека, формирование его мировоззрения и активной жизненной позиции в контексте профессиональной подготовки специалиста-международника является важным элементом создания человека будущего. Особое значение в этом процессе имеет информационное взаимообогащение, общение с представителями иных народов, стран, культур — с одной стороны, честь и долг представлять родную страну — с другой.

Ключевые слова: комплексное воспитание; формирование мировоззрения; принцип контекстного обучения; иностранный язык; человек будущего

Вопросы воспитания, формирования и профессиональной подготовки бакалавров и магистров-международников, а в недалеком будущем — молодого специалиста, достойного не только представлять, но и отстаивать интересы России на международной арене, должны стать предметом особого внимания всего педагогического сообщества.

«Иностранный язык (второй)» является одной из базовых (обязательных) дисциплин как для бакалавров, так и для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения». Дисциплина непосредственно связана с другими профильными дисциплинами в системе подго-

товки специалистов-международников. Успешное освоение и совершенствование знаний, умений и навыков в сфере овладения избранным обучающимся вторым иностранным языком способствует не только повышению общекультурного уровня, но и углублению профессиональной компетенции, расширению познаний в сфере политической, социально-экономической, национально-культурной деятельности различных народов мира, а не только стран изучаемого языка, как в исторической ретроспективе, так и на современном этапе.

В соответствии с положениями, содержащимися в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «1) образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; 2) воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; 3) обучение — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» (ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017. С. 4).

В самом широком смысле слова воспитание можно рассматривать как социально ориентированный комплексный процесс формирования личности, целью которого является подготовка к участию в различных сферах жизни общества: общественно-политической, социально-экономической, профессиональной, научной, культурной. Причем, если речь идет о воспитании будущего специалиста в области международных отношений, то все перечисленные сферы деятельности должны быть отнесены не только к родной стране, но и к мировому сообществу в целом.

Принимая во внимание особую роль, которая отводится овладению иностранным языком и его дальнейшему совершенствованию в процессе подготовки будущих специалистов в области международных отношений, хотелось бы привести широко известное высказывание о том, что «иностранному языку нельзя научить, ему можно только научиться», принадлежащее известному английскому педагогу Майклу Уэсту (1886-1973), создавшему и успешно применявшему собственную методику обучения чтению (Сомова, 2015). Анализируя особенности обучения иностранному языку, мы находим не только подтверждение этим словам М. Уэста, но и приходим к выводу о том, что данный процесс предполагает, прежде всего, осуществление совместной, четко ориентированной на достижение поставленной цели, многогранной деятельности, взаимодействия обучающего и обучающегося, преподавателя и бакалавра и / или

магистранта, в ходе которого происходит становление и развитие личности обучающегося, её воспитание и образование.

Следовательно, можно говорить о неразрывном единстве обучения, воспитания и образования, а сам термин «образование» охватывает различные аспекты воспитательного воздействия и обучения, и в данном контексте образование можно и должно рассматривать и как процесс и как результат.

Изучая второй иностранный язык, обучающиеся по направлению подготовки «Международные отношения» овладевают элементами фонетической, грамматической и лексической структуры языка, осваивают не только рецептивные, но продуктивные виды речевой деятельности. При этом представляется целесообразным на первых же занятиях по второму иностранному языку по мере возможности вводить профессионально ориентированную лексику, изучать грамматические правила и явления на примерах, содержащих реалии и отражающих специфику избранной специальности. Как показывает практика, студенты, делающие первые шаги в изучении испанского языка, с большим интересом переводят предложения типа: «Сегодня в Москве с официальным визитом находится премьер-министр Японии», а не «Маша сегодня находится у бабушки», с точки зрения их грамматического оформления являющиеся абсолютно одинаковыми, но разительно отличающиеся лексическим наполнением. Это утверждение справедливо также и для студентов старших курсов, более ориентированных на овладение будущей профессией.

Магистранты, помимо дальнейшего совершенствования практических навыков владения вторым иностранным языком, осваивают различные виды работы с иноязычным текстовым материалом, который может быть представлен в письменном (статья, заметка, сообщение, дайджест) или устном виде (в форме аудио или видео информационных сообщений). Много времени уделяется таким видам текстовой деятельности, которые являются необходимыми для решения различных задач в профессиональной сфере. Это приемы, используемые при трансформации текста, его свертывании, компрессии информации, расширении и интерпретации отдельных тезисов и положений, содержащихся в тексте или сообщении.

Как отмечалось выше, особое внимание в процессе обучения второму иностранному языку должно уделяться профессиональной ориентированности приобретаемых обучающимися как бакалаврами, так и магистрантами знаний, их дальнейшей направленности на обширную область международных отношений, межгосударственного сотрудничества в самых различных сферах, деятельность международных и региональных организаций, особенности происходящих в современном мире общественно-политических процессов и их исторические корни. Для достижения этих целей необходимо опираться на использование принципов и приемов контекстного обучения, основанного на создании в процессе обучения моделей различных вариантов и ситуаций, характеризующих будущую профессиональную деятельность. При этом особое внимание необходимо уделять интерактивным видам аудиторной и внеаудиторной работы, таким как организация и проведение круглых столов, ролевых игр, междисциплинарных семинаров, для участия в которых могут привлекаться обучаю-

щиеся по другим направлениям подготовки, что расширяет кругозор и оттачивает мастерство выступающих и участников дискуссий. Большое значение имеет также самостоятельная работа бакалавров и магистрантов, обучающихся как в группах очной, так и очно-заочной форм обучения.

Особое внимание в процессе изучения второго иностранного языка необходимо уделять максимальному использованию иноязычных информационных материалов и источников. Представляется полезным уже на младших курсах организовывать прослушивание и просмотр бакалаврами коротких новостных аудио и видеопрограмм на изучаемом языке, что позволяет не только пополнять словарный запас, но слушать и воспринимать оригинальную речь, изучать особенности фонетического и интонационного оформления высказываний, характерных для различных национальных вариантов изучаемого иностранного языка. Все сказанное выше справедливо и для организации работы с магистрантами. Разумеется, что для работы с ними необходимо использовать материалы, интернет ресурсы и публикации зарубежных СМИ, освещающих события международной жизни и мировой политики. Задания, выполняемые магистрантами, должны отличаться более высоким уровнем сложности, включать элементы аналитической деятельности. Так, например, на основе сравнительного анализа ряда публикаций зарубежных и отечественных СМИ на определенную тему можно предложить магистрантам выполнить аннотирование, письменный перевод и / или реферативное изложение текстов, проанализировать степень отражения того или иного новостного события в различных источниках.

Хотелось бы отметить не только чисто познавательный, но также и воспитательный потенциал контекстного обучения. Выполняя задания с элементами анализа, предполагающие сопоставление и оценку различных информационных источников, обучающиеся не просто занимаются в аудитории или дома, они изучают фактический материал, учатся корректно формулировать и аргументировать свою точку зрения на ту или иную проблему. Если же изучение темы предполагает организацию и проведение коллективного обсуждения, то в процессе осуществления устной и письменной коммуникации по обсуждаемой теме обучающиеся получают возможность не только высказать свое мнение, но и выслушать точку зрения оппонента. Представляется полезным обсуждение актуальных проблем текущей международной политики, а также касающихся памятных дат и исторических событий, что позволяет обучающимся более глубоко и всесторонне осветить изучаемый вопрос. В качестве примера можно привести следующее задание: «55 лет назад, в октябре 1962 г., «карибский кризис» поставил человечество на грань ядерной катастрофы. Сравните международную обстановку того времени и нынешнюю ситуацию, касающуюся ядерной программы Северной Кореи. Проанализируйте позиции стран-участниц и их освещение в зарубежных и отечественных СМИ». Выполнение этого или подобного задания можно предложить как бакалаврам, так и магистрантам, конкретизировав форму его выполнения. Бакалавры могут провести дискуссию в рамках круглого стола, а магистранты — подготовить обзор публикаций, дайджест, написать эссе.

В заключение следует отметить, что обучение второму иностранному целесообразно строить, максимально используя профессионально ориентированный материал, начиная с простейших текстов, идя по пути их нарастающего лексико-грамматического усложнения и информационного насыщения. В процессе подбора учебных текстов особое внимание должно уделяться тематике текстового материала, которая призвана отражать специфику будущей профессиональной деятельности бакалавров и магистрантов-международников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Сомова, С. В. (2015) Личность учителя иностранного языка. // Современные проблемы науки и образования: Издательство: Издательский дом «Академия Естествознания» (Пенза). № 1. С. 155.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 год». Режим доступа: pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody (Дата обращения 17.10.2017).

Ермольева Лариса Георгиевна — доцент кафедры иностранных языков и лингвистики факультета международных отношений и туризма Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: larisaermolieva@mail.ru

Воспитательная функция переводоведения в формировании личности студента

О. Е. Зайцева

Московский гуманитарный университет

История переводческого опыта свидетельствует о неразрывной связи переводческой деятельности с историей развития общества. Отношение к переводу и переводчикам зависит как от объективных факторов: социально-обусловленной необходимости, тенденций в теории и практике перевода, уровня развития языков, так и субъективных, связанных с личностью переводчика: профессионального владения языками, широты его кругозора, а также его психологических качеств.

Ключевые слова: обучение переводу; профессия переводчика; воспитание; история переводческого опыта

Выбор будущей профессии является, как известно, одним из важнейших решений в жизни человека. И нередко он зависит от отношения в обществе к избираемой профессии. Преференция иностранного языка, как профессиональной сферы своих способностей, предполагает в первую очередь выбор профессии лингвиста, преподавателя, переводчика.

Профессия переводчика — привлекает ли она сегодня молодежь, пользуется ли она уважением в современном мире? Какие требования предъявляются в настоящее время к профессиональному переводчику, представителю одной из

сложнейших и древнейших профессий человека? Что представляет собой труд переводчика? Трудно ли научиться профессиональному переводу? Какими качествами должен обладать переводчик?

В качестве эпиграфов к своей книге «Теория перевода» Н. К. Гарбовский приводит высказывания двух писателей — переводчиков: Валери Ларбо и Эльзы Триоле.

Валери Ларбо: «В истинном переводчике непременно сочетаются ценнейшие и редчайшие человеческие качества: самоотречение и терпение, даже милосердие, скрупулезная честность и ум, обширные знания, богатая и проворная память. И если каких-то из этих добродетелей и качеств может и не хватать даже у лучших умов, то ими никогда не бывают наделены посредственности».

Эльза Триоле: «Перевод... мучительный, изнуряющий, раздражающий и приводящий в отчаяние труд. Труд обогащающий, нужный людям, требующий самоотреченности, скрупулезности, честности, скромности... и, конечно, таланта» (Гарбовский, 2007).

Обучение переводу включает в себя не только приобретение теоретических лингвистических знаний и практических переводческих навыков, расширение кругозора, развитие памяти и логического мышления, но и воспитание таких личностных качеств, как трудолюбие и терпение, наблюдательность и умение слушать, внимательность и четкость выражения мысли, умение сдерживать эмоции и находить компромисс, требовательность к себе и постоянное стремление к самоусовершенствованию.

Обратимся к истории переводческого опыта и проследим отношение к переводу и переводчикам на протяжении времени.

Переводоведение — наука молодая, она начала развиваться лишь в середине прошлого века. Однако практика перевода имеет длительную и бурную историю, на протяжении которой люди использовали перевод в разные века и в различных странах, думали и спорили о сущности и принципах перевода, а также о значимости для общества переводческой деятельности.

В древнем Карфагене, жители которого принадлежали к разным национальностям и говорили на разных языках, переводчики были необходимы как для осуществления «межъязыковой и межкультурной коммуникации», так и для управления этим многоязычным и многонациональным народом. Переводчики не только пользовались там большим уважением; они имели особый правовой статус и исключительное преимущество: они были освобождены от выполнения любых других работ, кроме перевода. Даже внешне их можно было легко отличить от других: они ходили с бритыми головами и носили татуировку с попугаем. Попугай со сложенными крыльями означал, что переводчик способен переводить с одного языка, попугай с распростертыми крыльями олицетворял полиглота, работавшего с несколькими иностранными языками.

Почему выбор пал именно на попугая как на символ работы переводчика? Может быть, оттого, что эта заморская и яркая птица — единственная из пернатых, которая может копировать речь людей, кстати, на любом языке. Попугай живет долго, а значит, наделен мудростью, у него яркое оперение, он привлека-

ет внимание, и значит, достоин его; он — посредник между безмолвной природой и человеком.

Однако со временем в языковом сознании людей яркое, пестрое оперение попугая сменилось на безвкусный наряд («одет, как попугай»), про его природную мудрость попросту забыли, а уникальная способность имитировать человеческую речь превратилась в бездумное повторение чужих мыслей («повторять, как попугай»).

В Древнем Риме слово *interpres* (переводчик), как отмечают некоторые исследователи, носило пренебрежительный оттенок и обозначало «неумелого переводчика-буквалиста». В Древней Руси таких переводчиков, сопровождавших войска в иностранных походах, называли «толмачами». Петр I, который поощрял переводческую деятельность тех, кто переводил «полезные книги», однако в одном из распоряжений о подготовке к военному походу определил «толмачам место среди поваров, конюхов и прочей сволочи»...

Считается, что пренебрежительное отношение к переводчику как к актеру вторых ролей, толмачу, лишь повторяющему то, что сказали другие, как к «слуге двух господ», отношение, которое нередко, к сожалению, наблюдается и сегодня, сложилось в Древней Греции. Многие историки и теоретики перевода полагают, что это можно объяснить высоким уровнем развития греческого языка и совершенством литературы в античной Греции, что породило у древних греков гордыню, национальный снобизм, убежденность в своей исключительности и позволило им практически пренебрегать языками, литературой и культурой других народов. Все другие языки они называли варварскими, т.е. некрасивыми, непонятными, нечленораздельными. Образцом для подражания и источником для перевода мог стать только греческий язык и произведения греческих авторов.

Однако среди других известных древнегреческих богов был бог Гермес, который считается не только богом торговцев, путешественников и воров, но и родоначальником переводчиков, «переводчиком всех языков». Известно, что Гермеса изображают прекрасным юношей с крылатой шляпой и крылатыми сандалиями, которые символизируют быстроту мысли и быстроту исполнения поручений. Всемогущий Зевс сделал его своим представителем на Земле, посредником, гонцом, посланцем у людей. Иногда его изображают с поднятой правой рукой, как бы разъясняющего то, что он говорит. Гермес обучал людей облекать мысли в слова, он обучил их числам, мерам, алфавиту. Он — Бог красноречия, он находится в постоянном общении с людьми. Он умен, ловок, изворотлив, умел в исполнении поручений, знает, что сказать и когда промолчать, не теряется ни в какой ситуации.

В современной теории перевода именно от имени древнегреческого бога Гермеса образован термин «герменевтика», который означает способность толковать, интерпретировать, разъяснять и используется для обозначения этапа понимания, расшифровки исходного речевого произведения.

В древнем Риме к переводческой деятельности и к переводчикам относились столь же неуважительно, как и в древней Греции. Древние римляне были, как и эллины, совершенно убеждены в своем превосходстве над другими наро-

дами: все, что не принадлежало к греческой и римской цивилизациям, считалось варварством. Для образованного римлянина владение греческим языком было естественным, переводы с греческого на латинский язык оказывались ненужными, а с других языков и на другие языки — и подавно. Перевод, таким образом, попадал в разряд второстепенной деятельности, которая не требовала высоких интеллектуальных способностей и была несравнима с литературным творчеством и ораторским искусством.

В I веке до н. э. Марк Тулий Цицерон противопоставляет перевод литературному творчеству, ставя труд переводчика ниже деятельности писателя. Писатель или оратор могут «перелагать», создавая новое литературное произведение, и стремятся не уступить в мастерстве автору оригинала. Переводчику же это запрещено: он должен покорно следовать тексту оригинала, не выходя за его рамки. В античные времена перевод не имел отношения к литературе и понимался как необходимое неудобство в межкультурной коммуникации в официальной деловой сфере. Поэтому и слово «переводчик» в устах ораторов приобретало презрительный оттенок. Для Цицерона перевод был особым видом второстепенной литературной деятельности, — упражнением для развития красноречия.

Цицерона считал своим творческим наставником святой Иероним небесный покровитель современных переводчиков. Он был выдающимся филологом, теологом, писателем раннего средневековья. Его перевод Библии на латинский язык — «Вульгата» (IV век), считается одним из самых ярких переводов Священного Писания наравне с «Библией Короля Якова» (перевод Библии на английский язык 1611 г.) и переводом Библии на немецкий язык Мартина Лютера (1534 г.).

На Цицерона ссылается и Этьен Доле — гуманист французского Возрождения, писатель, переводчик, оставивший огромный след в европейской истории перевода. Его трактат «О способе хорошо переводить с одного языка на другой», опубликованный в 1540 г., считается «первой хартией переводчиков», так как он был первым в Европе теоретическим сочинением, посвященным исключительно вопросам перевода. Э. Доле принадлежит заслуга введения во французский язык слов «traducteur» (переводчик) и «traduction» (перевод), которые и в современном языке обозначают те же понятия. «История перевода во Франции начинается с трагедии», пишет Е. Эткинд, рассказывая о трагической гибели Э. Доле, в день его 37-летия, от инквизиции, использовавшей один из его переводов как повод для расправы (Эткинд, 1965).

Однако само понятие «перевод» имело в разные времена неоднозначное наполнение, а с изменением содержания понятия менялись и требования к переводу, а также и отношение к переводчикам.

Опыт истории перевода позволяет увидеть неразрывную связь переводческой деятельности с историей развития общества, с оценкой места и роли перевода в развитии цивилизации. В подходах к оценке качества перевода существует цикличность и мода, одни и те же переводческие решения в разные эпохи оценивались по-разному, переводческая практика зависит от состояния словесности народа, на язык которого осуществляется перевод, от представлений общества о том, что красиво и правильно. Многие проблемы современной тео-

рии перевода поднимались неоднократно, но так и не нашли своего окончательного разрешения.

Перевод является объектом изучения многих научных дисциплин: лингвистики, литературоведения, литературной критики, истории языка и литературы. Некоторые аспекты переводческой деятельности изучаются психологией, социологией, религиоведением, информатикой и многими другими. Теория перевода — научная дисциплина, которая пользуется знаниями и опытом других наук, но имеет свой предмет — установление закономерностей переводческих преобразований, обнаружение объективных переводческих решений и разработка их типологий. Общая теория перевода изучает общие закономерности переводческой деятельности; частные теории перевода, рассматривают закономерные соответствия двух конкретных языков или закономерности определенных видов перевода (устного и письменного), а также особенности перевода различных жанров речевых произведений (художественный, научный, технический и др.).

Понятие «перевод» подразумевает, во-первых, особую интеллектуальную деятельность, и, во-вторых, речевое произведение, созданное переводчиком, т.е. продукт этой деятельности. Участниками процесса перевода являются автор исходного речевого произведения, переводчик и получатель речевого произведения. Переводчик как связующее и главное звено в этой цепочке, как «двуликий Янус», обращен в обе стороны: сначала он должен полностью понять смысл, заложенный автором в исходный текст, (герменевтический аспект перевода), а затем адекватно выразить его на языке перевода (аспект реконструкции текста).

Письменный перевод, как одна из форм литературной деятельности, изучается в рамках литературоведения и лингвистической теории перевода. И, если последняя существует только с 50 гг. XX в., то литературоведческий подход к переводу насчитывает уже более шести столетий. С давних времен писатели и ораторы занимались переводами. Как только переводные произведения стали читаться публикой, теоретические рассуждения о переводе стали вестись в двух направлениях: читающая публика подвергала критике переводы, а переводчики старались оправдать свои действия. Доказывая свою правоту, переводчики были вынуждены обосновывать свои решения, определять принципы, объяснять свою позицию. Подвергаясь критике за то, «как не надо переводить», переводчики постепенно, мучительно искали «как надо переводить».

Верно ли понят переводчиком текст оригинала; почему допускаются ошибки при переводе; насколько целесообразны переводческие решения; все ли смыслы поддаются переводу, как преодолеть в переводе то, что «невозможно перевести»; как сделать переводной текст доступным читателю, готов ли переводчик к выполнению перевода и насколько высока его ответственность за результаты его деятельности. Ответы на эти вопросы искали писатели, переводчики и литературные критики, начиная со Средневековья. Эти вопросы волнуют и современных специалистов по теории и практике перевода.

Отношение к переводу и к переводчикам исторически складывалось не только под влиянием разных течений в литературной критике. В значительной мере оно обусловлено и развитием языка перевода.

Общеизвестно, что самой переводимой книгой во все времена была и остается Библия. По данным ежегодного энциклопедического издания *Quid*, к 2000 г. Библия было переведена на 2000 языков. Первый ее перевод на греческий был сделан в 250–150 гг. до н. э., а в начале XXI века во Франции вышел новый перевод Библии на французский язык, в котором приняли участие 20 писателей и 27 библиологов. Переводы Библии служили не только распространению идей христианства, они являлись главным орудием становления новых языков Европы. Считается, что именно с переводом Библии Кирилл и Мефодий принесли славянам Древней Руси письменность; Мартин Лютер дал народу Германии единый выразительный и мощный немецкий язык; а Библия короля Якова является первым произведением английской классики, оказавшим самое сильное влияние на развитие английского языка.

Споры о влиянии перевода на состояние переводящего языка велись в течение двух тысячелетий, особенно жаркие дебаты о вреде или пользе переводной литературы разгорались, когда язык перевода находился «на переломе», т.е. когда общество отчетливо осознавало необходимость осознания выразительных возможностей своего национального языка.

В России это был период после Петровских реформ, когда русский язык нуждался в защите от потока иностранных слов, пришедших через переводы — подражания. Во Франции это происходило раньше: переломным этапом в развитии французского языка считается XVI век, когда после ордонанса Франциска I (1539 г.) молодой французский язык вытесняет латынь из области права, науки и литературы, а перевод начинает приравняться к поэтическому искусству.

А в XVII в. идея «переводов — подражаний» была развита и доведена до максимума, превратившись в «переводы — переделки». В эпоху Людовика XIV французская словесность достигает своего апогея и становится образцом для подражания для всей Европы. Перевод становится престижным занятием, переводчиков даже приглашают во Французскую академию, которую создает Ришелье в 1634 г. Девизом переводчиков становится «нравиться публике», соответствовать ее изысканным вкусам, нормам хорошего тона. Рождается знаменитое течение в переводоведении, которое получило название «прекрасные неверные» («*Belles infidèles*»). Критерием труда переводчиков становится совершенство речи как отражение совершенства мысли: важно не то, что сказал автор, а то, что надо сказать, чтобы угодить читающей публике. Именно по поводу таких переводов французский филолог Жиль Менаж сказал: «Они напоминают мне женщину, которую я очень любил в Туре. Она была прекрасна, но неверна». В истории теории перевода «прекрасные неверные» расцениваются как «предательство автора», и чем самобытнее и оригинальнее он был, тем больше «страдал» от модного и восхитительного макияжа.

Вполне очевидно, что суждения о переводе разнообразны и противоречивы, требования, предъявляемые к качеству труда переводчиков неоднозначны. Отношение к переводческой деятельности зависит от ее объективной необходимости в обществе, утверждения различных тенденций в теории перевода и переводческой практике, от уровня развития языков как исходного, так и переводящего, и многих других факторов. Чрезвычайно важными оказываются и

субъективные факторы, связанные с личностью переводчика: профессиональное владение языками, с которыми он работает, широта его кругозора и знания истории, культуры, литературы, а также высокие психологические качества.

Научиться переводить нелегко, но, безусловно, возможно. Если согласиться с К. И. Чуковским, что перевод — это не только наука, но и «высокое искусство» (Чуковский, 2011), то чтобы соответствовать этим высотам, необходимо неустанно стремиться к совершенству, и тогда попугай даже со сложными крыльями окажется птицей высокого полета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бархударов, Л. С. (2014) Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода, М.: URSS.

Гак, В. Г., Григорьев, Б. Б. (2009) Теория и практика перевода: Французский язык. М.: URSS.

Гарбовский, Н. К. (2007) Теория перевода.

Mounin, G. (1963) Les problèmes théoriques de la traduction.

Рецкер, Я. И. (2007) Теория перевода и переводческая практика. М.: Изд. Р. Валент.

Федоров, А. В. (2002) Основы общей теории перевода. М.: Изд. дом «Филология Три».

Чуковский, К. И. (2011) Высокое искусство. Принципы художественного перевода. СПб.: Авалонь.

Швейцер, А. Д. (2009) Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Кн. дом «Либроком».

Эткинд, Е. (1965) Великие французские переводчики (новая книга Э. Кари): мастерство перевода. М.

Зайцева Ольга Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (915) 170-54-39. Эл. адрес: zolga0906@mail.ru

Анализ педагогической ситуации в современной России: данные скаутских конференций по внешкольному воспитанию

Г. А. Казаков

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются опыт и результаты конференций по внешкольному воспитанию, организованных по инициативе участников российского скаутского движения в 2008, 2012 и 2016 гг., как источник данных для анализа педагогической ситуации в современной России.

Ключевые слова: внешкольное воспитание; педагогическая ситуация; скаутизм; детское движение; молодежь; конференция

В большинстве зарубежных стран внешкольная работа с подрастающим поколением ассоциируется со скаутами — юными разведчиками (англ. *Scout*, фр. *éclaireur*, нем. *Pfadfinder*, исп. *explorador*), это самое многочисленное детско-юношеское и молодежное движение в мире. Однако в силу перипетий отечественной истории XX в., в России мало кто имеет о нем верное представление.

В мире скаутское движение (разведчество) ведет свое начало с 1907 г., а в России — с 1909-1910 гг. До революции у истоков российского скаутизма стояли видные общественные деятели (вел. кн. Елизавета Федоровна Романова, ред. журнала «Вокруг света» В. А. Попов и др.), видевшие в нем путь воспитания юношества, сочетающий рыцарские идеалы и практическую подготовленность к жизни. Поддерживал движение и император Николай II, записавший своего сына цесаревича Алексея в почетные члены Царскосельской дружины юных разведчиков. После революции 1917 г. часть скаутских руководителей оказались за границей, часть ради продолжения работы с детьми пошла на сотрудничество с новой властью (само слово «пионер» в смысле первопроходца как синоним скаута-разведчика предложил скаутский деятель И. Н. Жуков). В 1923 г. большевики, видя в скаутском движении конкурента созданной ими пионерской организации, запретили его и руководителей, не желавших сотрудничать с новой властью, репрессировали. После этого до 1926 г. — второй волны репрессий — отдельные группы пытались продолжать работу подпольно (поддерживать связь друг с другом и иногда проводить палаточные лагеря глубоко в лесу). В годы советской власти скаутское движение сохранялось русскими эмигрантами в рассеянии за границей. В 1990 г. оно смогло вернуться в Россию: в тогда еще СССР приехала первая делегация Организации российских юных разведчиков (ОРЮР), в Костромской области был проведен первый лагерь юных разведчиков, в Москве в Институте молодежи состоялся съезд активистов возрождения российского скаутского движения.

Педагогические идеи, принципы и внешние формы скаутизма в условиях советской действительности получили сначала более, а со временем менее явное продолжение в пионерской организации (с устранением религиозной составляющей воспитания и добавлением политической идеологии и обязательного членства), а в дальнейшем, в контексте критики все большей формализации и «санаторизации» (перехода от палаточных лагерей с самообслуживанием к стационарному на полном обеспечении и т.п.) пионерской работы, нашли отражение в коммунарском движении, деятели которого и сейчас играют важную роль в общественной работе с детьми и молодежью на местах (некоторые стали организаторами новых скаутских организаций в 1990–2000-е гг.).

Скаутизм (как педагогическую систему, действующую через среду общения сверстников) принято считать «четвертой силой воспитания» после семьи, школы и религиозной общины (Кудряшов, 2015). Все четыре элемента необходимы для полноценного развития личности ребенка. В современной российской действительности приходится признать, что даже первые три (более фундаментальных) фактора не всегда присутствуют в жизни детей или не выполняют своей педагогической задачи (в плане воспитания нравственности и характера), а возможно, и объективно не могут с ней справиться. Четвертый же фактор —

общественные юношеские объединения — охватывает сейчас в России лишь малое число детей.

Изучению и осмыслению этих вопросов, характеризующих современную педагогическую ситуацию, были посвящены конференции по внешкольному воспитанию, устроенные по инициативе взрослых членов скаутских организаций России, и прежде всего ОРЮР, в Доме русского зарубежья им. А. Солженицына (ранее Библиотека-фонд «Русское зарубежье») в Москве в 2008, 2012 и 2016 гг.

Первая из них — **Педагогическая научная конференция памяти М. В. Агапова-Таганского** (выдающегося российского и югославского скаутского деятеля, педагога и психолога) состоялась 25-26 сентября 2008 г. Приветствие в ее адрес прислал патриарх Московский и всея Руси Алексей II. Программа конференции включала в себя доклады «Максим Владимирович Агапов-Таганский: несравненный педагог и его неизвестное наследие» (Г. А. Казаков), «Русская зарубежная внешкольная педагогика» (Р. В. Полчанинов), «Значение традиций в ОРЮР» (М. В. Жесткова), «Опыт духовного воспитания молодежи в ОРЮР» (свящ. Я. Беликов), «Значение и методы реализации опыта внешкольного воспитания детей и педагогического учения скаут-мастера проф. Агапова» (С. И. Торнаги), «Вклад В. В. Зеньковского в теорию общественного воспитания детей» (Р. В. Ковшов) и др. Конференция закончилась принятием следующего обращения к общественности:

1. Проанализировав современное состояние российской педагогической практики, мы вынуждены признать, что эффективное воспитание детей имеет очаговый и бессистемный характер и основано на таланте и рвении отдельных педагогов, а также что внимание общества сосредоточено на интеллектуальном и физическом развитии ребёнка, но не на духовном воспитании.

2. В целях исправления существующего положения признаем острую необходимость объединения усилий исследователей и педагогов-практиков для изучения и развития научного наследия деятелей российского движения юных разведчиков, занимавшихся вопросами воспитания подрастающего поколения и разрабатывавших разведческую педагогическую систему (в их числе проф. М. В. Агапова), а также для обобщения, систематизации и популяризации опыта Организации российских юных разведчиков.

3. Признаем, что необходимо принять срочные меры для возвращения российского разведчества, стоявшего у истоков всех детских движений России, в сферу отечественной научной мысли.

4. Призываем поддерживать соотечественников, объединённых делом воспитания подрастающего поколения на основе скаутского метода.

5. Для достижения указанных целей считаем необходимым учреждение Центра педагогических исследований имени проф. М. В. Агапова, основной труд по созданию которого принимают на себя члены Организации российских юных разведчиков.

6. Обращаемся к представителям государственной власти, предпринимательского сообщества, педагогических и научных кругов, а также ко всем не-

равнодушным к будущему России с призывом оказывать этому делу всевозможную (информационную, материальную и прочую) поддержку.

Следующая конференция, **«Внешкольное воспитание в современной России»**, состоялась 15–16 декабря 2012 г. и была посвящена 95-летию со дня рождения и 50-летию со дня кончины Б. Б. Мартино — видного руководителя, идеолога и организатора русской молодежи в эмиграции.

В конференции приняли участие представители детско-юношеских организаций, школ, учреждений дополнительного образования, вузов, прессы, епархиальных отделов по делам молодежи Русской Православной Церкви, Института семьи и воспитания Российской академии образования из Москвы, Обнинска, Ногинска, Черноголовки, Санкт-Петербурга, Костромы, Волгореченска, Казани, Владивостока, Саратова, Воронежа, Череповца, Курска, Бутурлиновки, Краснодарского края, Белгородской области, Мордовии, а также Вашингтона и Парижа. Доклады также прислали заочные участники из Мурманска, Волгограда, Нью-Йорка.

Доклады, представленные на конференции, охватывали такие темы, как идейные, ценностные и педагогические основы внешкольного воспитания, история внешкольной педагогики, современная работа детско-юношеских объединений. Основное внимание было уделено теории и практике воспитания по скаутской системе. Прозвучали выступления об опыте применения скаутских внешкольных элементов для «оживления» преподавания общеобразовательных дисциплин (математики, истории, предметов начальной школы).

На заседании «Идейные, ценностные и педагогические основы внешкольного воспитания» прозвучали доклады «Вклад М. В. Агапова-Таганского в теорию и практику работы с детьми по скаутскому методу» А. В. Смутной, «В чём отличие “внешкольного воспитания” от “просвещения”, “образования” и “дополнительного образования” (в контексте педагогических метаморфоз в России за сто лет)» Р. В. Соколова, «Лидерство: способности и ответственность (методика воспитания личностной позиции как основы для формирования ответственности и принятия решений)» Е. Н. Смольяниновой, «Концепция воспитания в скаутском лагере» А. М. Аглямутдиновой, «Лесное имя в скаутских организациях» М. А. Морозовой, «Математика на скаутской тропе (или как оживить урок скаутским методом)» О. Н. Дмитриевой, «Занятия объединения дополнительного образования “Юные разведчики” как средство воспитательной работы с учениками 2-го класса» Е. В. Кузьминой, «Миссия к детям: скаутский метод» иеромонаха Димитрия (Першина).

В тематическом блоке «История внешкольной педагогики» Р. В. Полчанинов заочно представил доклад «Государство и внешкольная работа», Р. В. Ковшов выступил на тему «Создание И. Н. Жуковым массовых сюжетно-ролевых игр в России», Н. А. Александрова рассказала о 50-ти годах работы сектора истории детского движения Московского городского дворца детского (юношеского) творчества. Доклады чередовались с фрагментами фильма о помощи скаутов в тылу в годы Первой мировой войны, о педагогических инновациях И. Н. Жукова, о появлении организаций «юных коммунистов» и пионеров, об основании отрядов русских скаутов за границей, о деятельности юных раз-

ведчиков в лагерях для перемещенных лиц («Ди-Пи») в Европе после Второй мировой войны.

Отдельное заседание было посвящено памяти Б. Б. Мартино. После общего идейно-биографического доклада «Борис Мартино и его вклад в российскую внешкольную педагогику» (Г. А. Казаков), личными воспоминаниями об этом выдающемся руководителе молодежи русского зарубежья поделились А. Ф. Захарьин (США), и М. В. Жесткова (Франция–Россия).

Во второй день конференции, который был посвящен современной практике внешкольной работы в детско-юношеских организациях, свящ. С. Торнаги предложил мысли на тему «Воспитание на высших идеалах» (из опыта работы казачьих кадетских классов), С. П. Серый рассказал о деятельности региональной организации «Уссурийские тигрята» в г. Владивостоке, И. А. Булатов дал обзор возрождению скаутского движения в Саратовской области в конце XX — начале XXI в., И. А. Игошина поделилась опытом формирования исторического мышления у детей на примере деятельности дружины ОРЮР «Крутицкий вертоград». Прозвучали выступления «Воспитание русской молодежи в зарубежье как пример сохранения православия и русской культуры» А. Ф. Захарьина, «Возрождение разведчества в России. Совмещение несовместимого: дореволюционные традиции, эмигрантский опыт, советская действительность» М. С. Дроздова, «Мысли об ОРЮР» И. Б. Ефремова. А. А. Усанкин представил доклад о возможностях воплощения в современной России идей И. Ильина о русском православном рыцарстве.

В ходе дискуссий были сформулированы основные проблемы, мешающие развитию внешкольного общественного педагогического движения, и высказаны предложения, как изменить ситуацию к лучшему. Все это вошло в итоговый документ конференции.

Внешкольное воспитание в современной России развито не в полной мере, не получило надлежащего распространения, держится почти исключительно на инициативе энтузиастов, получает недостаточно государственной поддержки.

В 1990-е гг. было больше положительных примеров внешкольной воспитательной работы, чем сейчас. В настоящее время нет общей картины положительного опыта внешкольного воспитания.

Существующие формы внешкольного воспитания направлены на ограниченные группы детей и в данный момент не отвечают потребностям современного общества во внешкольной воспитательной работе.

Основными проблемами внешкольного воспитания на данном этапе являются:

- общая растущая коммерциализация работы с детьми;
- недостаток руководителей детских коллективов, нацеленных на внешкольную воспитательную работу с детьми;
- общая перегруженность педагогов и детей;
- недостаток игровых форм работы (недостаточная разработанность таких форм и недостаточное их применение).

Для решения этих проблем и развития внешкольного воспитания предлагается:

- популяризировать и поддерживать внешкольное общественное педагогическое движение;
- продолжать научную работу по изучению истории и методики внешкольного воспитания, в частности скаутизма;
- предложить сотрудничество и передачу опыта организации воспитательной работы классным руководителям общеобразовательных и других школ (на безвозмездной основе);
- распространить опыт использования методик внешкольного воспитания в преподавании общеобразовательных предметов;
- восстановить клубы и другие формы работы с детьми по месту жительства и должности педагогов-организаторов;
- скорректировать нормы СанПиН по проведению палаточных лагерей;
- налаживать взаимодействие детско-юношеских общественных организаций с государственными и муниципальными органами с целью включения планов работы детских организаций в планы работы и бюджет государственных и муниципальных учреждений.

17-18 декабря 2016 г. состоялась **Конференция по внешкольному воспитанию, посвященная 100-летию II Съезда по скаутизму**. В ней приняли участие представители Организации российских юных разведчиков, Национальной организации добровольцев «Русь», Национальной организации российских скаутов-разведчиков, Национальной организации витязей, Национальной организации скаутского движения, Музея истории детского движения ГБПОУ «Воробьевы горы», Российской академии образования, Воронежского государственного педагогического университета, Московского гуманитарного университета и др. География конференции включала Москву, Санкт-Петербург, Воронеж, Обнинск, Тверь, Истру, Черноголовку.

Участники конференции обсудили педагогическую ситуацию в современной России, развитие скаутских/разведческих и других детско-юношеских организаций, историю детского и молодежного движения, актуальные проблемы, современный опыт и методики внешкольного воспитания. Прозвучали доклады «Педагогические исследования под знаком солнца: Агаповское объединение в 2010-2016 гг.» (Г. А. Казаков), «Мария Лазаревна Илич-Агапова: общественный и разведческий деятель — пример служения своему народу» (А. В. Смутная), «Столетие II Съезда по скаутизму: разведчество тогда и сейчас» (С. А. Макеева), «Кризис во взаимоотношении поколений в петербургской гимназии в начале XX и в начале XXI веков» (Р. В. Ковшов), «Внешкольное воспитание как средство национального самосохранения детей в русской эмиграции “первой волны” (1920-1940 гг.)» (Е. Е. Седова), «Загадки старой рукописи: воспоминания Николая Толстого “Детский Рыцарский Орден”» (Н. А. Александрова), «Владимир Алексеевич Попов: рыцарь в нерыцарскую эпоху» (И. А. Игошина), «Уставные скаутские документы 1910-х гг.» (Е. А. Ефимова), «Проекты положений о Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина второй половины 1930-х гг.» (А. Е. Ерешко), «Методика игровых лагерей в разведческой системе» (Е. Д. Левитина). Важным событием на

конференции стала презентация нового (и первого такого масштаба) двенадцатисерийного фильма об истории российского скаутского движения «Юбилей юности» (режиссер В. И. Золотарева, Рига).

Конференция завершилась принятием итогового документа:

1. Констатируем, что Объединение педагогических исследований им. М. В. Агапова-Таганского успешно служит задаче возвращения скаутской внешкольной педагогики в сферу отечественной научной мысли, осуществляя таким образом решения Педагогической научной конференции памяти М. В. Агапова-Таганского 2008 г.

2. Для дальнейшего развития внешкольного воспитания в России призываем расширять исследования по истории и педагогике детского движения, и в частности скаутского движения как самого многочисленного детско-юношеского и молодежного движения в мире. В этих целях предлагаем создать при Российской академии образования и других научно-педагогических учреждениях секции скаутской внешкольной педагогики в продолжение опыта, существовавшего в России в начале XX в. (комиссия по скаутизму при Министерстве просвещения) и существующего сейчас в других странах мира (Скаутский институт в Чехии и т.п.).

3. Предлагаем педагогическим вузам, кафедрам и институтам повышения квалификации создать программы и спецкурсы по истории, педагогике и методике скаутского движения.

4. Предлагаем использовать в организациях и учреждениях детского отдыха методики и формы скаутской работы.

5. Предлагаем создать ассоциацию музеев истории детского движения с целью объединения усилий и координации работы.

6. Считаем необходимым подготовить к изданию справочные материалы, очерки и в конечном итоге энциклопедию по внешкольной педагогике, в которых должно внимание будет уделено скаутскому движению.

7. Считаем необходимым начать выпуск периодического издания Объединения педагогических исследований им. М. В. Агапова-Таганского.

8. Призываем сохранять многообразие детского движения России, не допускать его полной унификации.

На всех трех конференциях, помимо докладов, проводились свободные дискуссии, когда каждый желающий мог высказаться, а также письменные опросы с целью анализа современной педагогической ситуации. Участникам предлагалось высказать свое мнение о состоянии внешкольной воспитательной работы, об отличии внешкольного воспитания от других форм воспитания и образования, о динамике развития детско-юношеских организаций за последние годы, о насущных проблемах, о примерах эффективной внешкольной работы. Материалы конференций 2008 и 2012 г. опубликованы (Скаутизм и идеал педагогики, 2012; Внешкольное воспитание в современной России, 2015).

Итоговые документы конференций позволяют видеть преемственность тем, решений и целей, а также общее ощущение педагогических тенденций в стране. На фоне того, что государство пока не демонстрирует успешных попыток систематического свободного от политики духовно-нравственного воспита-

ния детей и юношества, прошедшие конференции показывают, что общественно-педагогическое движение в виде самостоятельных детских, юношеских и молодежных объединений (несмотря на малое внимание к нему со стороны административных и научно-педагогических структур) остается главным субъектом внешкольного воспитания в современной России; что оно способно к самоорганизации, стратегическому планированию своего развития и достижению поставленных целей. Сознание этого вселяет некоторые надежды в отношении будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алиева, Л. В. (2002) Детское движение — субъект воспитания. Теория, история, практика. М.: МАКС Пресс. 224 с.

Внешкольное воспитание в современной России (2015). Сборник материалов по итогам конференции 15-16 декабря 2012 г. М.: ВНИИГеосистем. 220 с.

Казаков, Г. А. (2017) Конференция по внешкольному воспитанию, посвященная 100-летию II Съезда по скаутизму // Опыт (ОРЮР), № 163. С. 30–31.

Ковшов, Р. В. (2012) Преемственность в развитии российского детского движения в XX в.: дис. ... канд. пед. наук. СПб.

Кудряшов, Ю. В. (2005) Российское скаутское движение. Архангельск: Изд-во Поморского университета. 594 с.

Полчанинов, Р. (2017) Справочник по истории ОРЮР — организации российских юных разведчиков. 3-е изд. М. 92 с.

Скаутизм и идеал педагогики (2012) [сборник материалов]. М.: ВНИИГеосистем. 127 с.

Казаков Григорий Александрович — доктор английского языкознания (PhD), профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: amicilinguarum@rambler.ru

Воспитание интереса к русскому языку и русской литературе в Японии

Р. Кидэра

Досия университет (Япония)

В статье рассматриваются особые проблемы преподавания русского языка как иностранного в Японии, где лишь немногие знают о русской культуре. Даются рекомендации по обучению русского языка и русской литературы, основанные на своем практическом опыте. Уделяется внимание воспитанию в процессе обучения через обращение к русской культуре, знакомство с народным промыслом, фестивалями, праздниками, произведениями классической литературы, и кинофильмами.

Ключевые слова: воспитание; специальность; второй иностранный язык; учебники русского языка; методы преподавания русского языка; Япония

1. Главные учреждения преподавания русского языка в Японии. В настоящее время главные японские университеты, в которых можно изучать русский язык как специальность — это Токийский институт иностранных языков, Факультет иностранных языков Осацкого университета, Кобэ институт иностранных языков. У них есть как аспирантура, так и докторантура, и в них обучают исследователей и преподавателей русского языка и русской литературы. Японские университеты, в которых можно заниматься русской литературой как специальностью — Токийский университет, Киото университет, Хоккайдо университет, Васэда университет и т. д. У них есть и аспирантура, и докторантура, и в них готовят исследователей и преподавателей русской литературы. Университеты, в которых нет ни аспирантуры, ни докторантуры, но преподается русский язык как специальность — Дзёти университет, Сока университет, Киото Сангё университет, Саппоро университет и т. д. В последнее время можно заниматься русским языком как вторым иностранным языком в Ниигата университете, в Тояма университете, в Кобэ университете, в Досия университете и в других нескольких университетах. В университетах иностранных языков количество студентов, которые могут заниматься русским языком как специальностью, определено в каждом университете, и студенты с первого курса выбирают русский язык как специальность. А в других университетах студенты каждый год могут свободно выбирать русский язык как второй иностранный язык, так что количество студентов, занимающийся русским языком как вторым иностранным языком, меняются каждый год.

В Японии традиционно популярен русский язык и русская литература в Токио, Кансайском районе (где находятся такие города, как Осака, Киото и Кобэ), на Хоккайдо. Префектура Ниигата и префектура Тояма географически расположены близко к России, так что эти префектуры давно имеют дружеские отношения с русскими из Дальнего Востока. В последнее время префектура Тоттори и префектура Симанэ тоже начали дружить с русскими из Дальнего Востока.

Большинство сегодняшних преподавателей русского языка и русской литературы занимались русским языком в каком-нибудь университете, упомянутом выше. Они преподают не только в этих университетах, но и в частных обществах, например, как Общество «Япония-Страны Евразии» или ЛИС. В последнее время преподают русский язык и носители русского языка, живущие в Японии, и русскоязычные студенты, учащиеся в Японии, в кафе и по скайпу. Есть носители русского языка, которые получили квалификацию преподавания русского языка в России, но многие русские не имеют квалификацию.

Почему занимаются русским языком? Раньше в Японии большинство любителей русского языка начинали заниматься русским языком из-за любви к русской литературе. Сейчас молодые люди меньше стали читать литературные произведения, а всё равно существуют несколько студентов, которые любят Ф. Достоевского и Л. Толстого. А интерес к русскому искусству и к разным аспектам жизни расширился; любители музыки интересуются русской музыкой, балерины интересуются русским балетом, художники интересуются русской живописью, любители кинофильмов интересуются русскими фильмами, любители мультфильмов любят русские мультфильмы, спортсмены знают русских

теннисистов, кулинары хотят приготовить русские блюда. Конечно, есть и студенты, которые интересуются русской политикой и экономикой. К тому же, теперь молодые люди легко ездят за границу путешествовать и хотят съездить и в Россию, выучив элементарные разговорные фразы русского языка. Я тоже, как преподаватель, стараюсь иметь широкое знание о России и удовлетворить разные интересы студентов к России.

В японских школах все учатся английскому языку как первому иностранному языку. Очень редко учат второй иностранный язык в школах, а лишь иногда немного преподают и русский язык в средних школах.

Раньше в японских университетах популярен был французский и немецкий языки как второй иностранный язык, а в последнее время стал популярен китайский и корейский языки. Для многих учеников важно, будет ли шанс говорить на этом языке в бизнесе после окончания университета. Для японских бизнесменов русский язык тоже постепенно станет популярным. Но пока большинство студентов, которые занимались русским языком как специальностью и как второй иностранный язык не имеют шанс работать с русским языком. Многие студенты выбирают русский язык как второй иностранный язык, услышав от старших студентов, что уроки русского языка весёлые и преподаватели не строгие, легко можно получать хорошие оценки. Действительно многие преподаватели прилагают большие усилия для того, чтобы создавать весёлую атмосферу на уроках базового уровня, организуют фестиваль русской культуры, в котором студенты с преподавателями готовят борщ и пирожки, или читают русские стихи и поют песни по-русски. Я тоже на урок приношу и показываю студентам русские народные изделия, например, это может быть матрёшка, хохлома, палехская шкатулка, мезень. С другой стороны, мало мест, в котором можно преподавать русский язык на более высоком уровне.

В отличие от университетов, в частных курсах общества «Япония-Страны Евразии» учатся ученики разного возраста и разной профессии. Особенно пожилые люди часто ходят на уроки. Они уже имеют глубокие знания не только о русской литературе и русской истории, но и о мировой и японской литературе и истории. Многие из них уже хорошо знают другие иностранные языки, и выбирают русский язык как третий или четвёртый иностранный язык. Но так как они уже не молодые, бывают что, им трудно запоминать русские слова и научиться говорить по-русски, а предпочитают читать текст со словарём.

Для того, чтобы в Японии русский язык стал популярным, непременно нужен мирный договор между России и Японией. Ещё важно укрепить экономические отношения между Японией и Россией.

Мои уроки русского языка. Я сама преподаю русский язык как второй иностранный язык в университете Досиса, в Осацком городском университете и в Тоттори университете окружающей среды как внештатный преподаватель. Также преподаю на курсах в Осацком, Киото, и Кобэ отделениях общества «Япония-Страны Евразии». Кроме базового уровня русского языка, веду чтение русской литературы, чтение русской истории, чтение русской газеты, курс подготовки для экзамена по определению уровня русского языка (4, 3, 2 уровня). Я не носитель русского языка, но иногда преподаю и аудирование, практику речи,

и сочинение по русскому языку.

У меня есть много учебников для разных уроков. Кроме учебников русского языка, написанных японцами в Японии, часто на уроке читаем учебники русского языка как иностранного, написанные русскими в России. Теперь существует довольно много учебников русского языка в Японии, но в основном в них объясняются грамматика базового уровня. Чтобы преподавать средний уровень, приходится использовать русские учебники. Кроме них, я лично, часто на уроке читаю русские учебники русских общеобразовательных школ. Учебники русского языка как иностранного лучше объясняют грамматику, но японцам очень интересно знать, как в России учат детей. Учебники для литературного чтения конечно полезны, но для иностранных студентов литературное чтение 1-го класса труднее, чем 2-го класса, из-за трудности уловить грамматические связи между словами детских стихов. А учебники окружающего мира и истории написаны всё с логическим объяснением, и это легче понять японцам. Учебники математики помогают нам понять, как в России считают, так как в преподавании иностранных языков часто пропускают объяснение как читать алгебраическое выражение.

Главная особенность моей методики — чтение вслух всех текстов со студентами даже на среднем уровне. Обычно на уроках иностранного языка читают текст вслух только на базовом уровне. Японцы, особенно склонны больше внимание уделять на повторное написание для того, чтобы запоминать новые слова. Но я считаю, что громкое чтение текста сильно помогают запоминать новые слова и новую грамматику. Если читать вслух с хорошей интонацией, подчёркивая важные слова, то станут ясны и смысл текста. Чтение текста вслух помогает не только читать, но и говорить на русском языке. Я бы хотела рекомендовать этот способ урока всем моим коллегам-преподавателям.

Я рекомендую своим ученикам пользоваться интернетом для учёбы. На Youtube найдется много русских кинофильмов, народных танцев, балетных и оперных спектаклей, программ русской истории, которые очень полезны для студентов. Конечно, нет японских субтитров, но студенты могут быстро улучшать свой уровень слушания с помощью экрана. Смотреть русские кинофильмы и спектакли помогает не только изучение искусства, но и узнать практические дела, т. е. привычки, мимики и традиционные одежды русских.

На уроке трудно смотреть эти программы, так как много времени уходит на объяснение грамматики. Но я стараюсь показывать краткое видео на 5 или 10 минут в конце урока. Особенно полезен мультфильм «Чебурашка», который очень популярен среди молодых японцев в последнее время. «Лунтик» тоже хорошо, но Лунтик быстрее говорит, чем Чебурашка по-русски. Для прослушивания японским студентам лучше, когда герой мультфильма говорит медленно и чётко.

На уроке смотреть русские кинофильмы тоже трудно из-за недостатка времени. Но я на уроке показываю русский фильм раз в год. По-моему, хорошие фильмы для урока — «Чайковский», «Вий» и «Баллада о солдате». Они все замечательные художественные произведения и сюжет у них серьёзный, но в них нет особенно страшных картин, и многим нравятся. Существует и практическая причина, что и «Вий» и «Баллада о солдате» достаточно короткие, и можно до-

смотреть до конца во время одной пары.

В Японии до сих пор довольно много людей, которые не любят Россию из-за проблемы принадлежности южных Курильских островов. Бывает, что люди, которые не любят Россию, приходят на урок русского языка и ругают преподавателей. Бывает, что профессора из другой области говорят, что в их университете не нужен урок русского языка. Тогда очень полезно показывать фотографии и фильмы, в которых красивая русская природа и архитектура, весёлые народные танцы. Они помогают нам, чтобы спокойно работать в японских университетах.

В последнее время многие молодые люди регистрируются в СМИ. Студенты русского языка самостоятельно находят русскоязычных друзей на фэйсбуке, в твиттере и в контакте. Для них СМИ — это место практики русского языка.

Мне кажется, что слишком строго каждый раз делать контрольную работу на уроке. Поэтому я предлагаю учащимся игры русских слов. То есть, в каждом уроке студенты на доске пишут русские слова, но они могут друг другу помогать. Я не ставлю оценки, но я могу проверить, запоминают ли студенты новые слова. Бывает, что мы со студентами играем в карты, на которых написаны русские слова с соответствующим японским переводом. Русское лото тоже удобно, чтобы произносить число по-русски. Так студенты могут развлекаться и одновременно запомнить русские слова и цифры.

Я рекомендую студентам учиться в России в течение месяца или года. Языковой уровень студентов быстро растёт после краткой учёбы и краткого пребывания в России. Я хочу, чтобы мои ученики смело вступали в дружбу с людьми другой культуры и религии. Я рекомендую студентам посещать разные места, связанные с Россией, которые находятся в Японии, даже когда они не имеют возможностей съездить в Россию. Например, в Кансайском районе, где я живу и преподаю, (Кансай — город Осака, Кобэ и Киото) находятся три Русские православные церкви, много русских ресторанов и магазинов русских сувениров, шоколадные кондитеры «Морозов» и «Гончаров», которые организовали русские эмигранты, кладбище иностранцев города Кобэ, и кладбище русских солдат во время Русско-японской войны. В районе Фукаэ, на западе Кобэ, остаются старые дома иностранных музыкантов, где раньше жили и музыканты, и балерины, которые были белоэмигрантами. В городе Кобэ известен квартал домов иностранцев, и там находятся также дома белых русских. Я хочу, чтобы студенты обращали внимание на достопримечательности, касающиеся деятельности русских людей наших городов.

Преподавание литературы как моя специальность. Моя специальность — русская литература XIX века, в том числе и Ф. Достоевский. Как я уже написала в этой работе, я обычно на уроке стараюсь преподавать весело и это эффективно, чтобы собирать как можно много учеников. Однако, я считаю, что весёлый урок не самое главное. Если мы говорим об идеале, то самое главное — это воспитывать студентов, которые серьёзно занимаются русским языком и русской культурой.

Как я уже говорила, для увеличения студентов русского языка необходим мирный договор между Японией и Россией. Но мы не можем ожидать, что рус-

ская литература станет популярной, после того, как экономическое и политическое отношения между Японией и России стали крепче, и количество японцев занимающиеся русским языком стали больше. Сейчас в Японии популярно преподавать не иностранную культуру, а более практичные области, например, такие, как иностранные языки для бизнеса или переводоведение. Если экономические отношения между Японией и Россией станут крепче, то возможно станет популярным русский язык для бизнеса, а не изучение русской литературы. Я считаю, важно найти место и возможность в университете, где можно преподавать русскую литературу на более высоком уровне и воспитывать хотя бы немного учеников, серьёзно занимающихся русской литературой.

В Японии изучение русского языка и русской литературой началось с эпохи Мэйдзи. Особенно в Японии популярны произведения Ф. Достоевского и существуют много исследователей Ф. Достоевского. Говорят, что перевод Футиан Утида романа «Преступление и наказание» в 1892 г. является первым знакомством японского читателя с Ф. Достоевским. После этого разные произведения Достоевского переводили на японский язык многократно. Можно сказать, что уровень исследования русской литературы довольно высокий. Я тоже хочу продолжать изучение Достоевского и русской литературы, опираясь на эту японскую традицию, и преподавать русскую литературу японским студентам.

Мои ученики ещё должны много раз смотреть словари, чтобы читать русское литературное произведение. Поэтому они читают медленно. Однако от этого их понимание не становится поверхностным. Они замечают тонкости произведения лучше, чем носители русского языка благодаря медленному чтению. Действительно я много раз удивлялась тому, как мои старательные ученики глубоко понимают русские произведения.

Сейчас у меня больше уроков чтения и мало времени остается для трактовки литературы на уроке. А серьёзные ученики сами глубоко изучают русские произведения и на уроке читают маленький доклад о своей теме. Я хочу иметь больше возможностей по-настоящему преподавать русскую литературу на семинаре или на лекции, чтобы серьёзно обсуждать русскую литературу с моими хорошими учениками.

Рицуюко Кидэра — доктор философских наук, преподаватель Досися университета, Япония. Тел.: +81-78-951-6303. Эл. адрес: yysokoeiprekrasnoe@gmail.com

Формирование навыков межкультурной коммуникации в сфере делового общения как фактор духовно-нравственного воспитания обучающихся

Е. Б. Кужевская

Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя

В статье рассматриваются задачи, методы и технологии дисциплины «Практикум по межкультурному общению в сфере международного бизнеса», как составной части морально-нравственного воспитания обучающихся. По-

казано место и значение знания иностранного языка для решения межличностных проблем делового общения в межкультурном контексте.

Ключевые слова: деловое общение; межкультурное деловое общение; формирование компетенций; комплекс компетенций; межкультурный контекст; вербальная коммуникация; профессиональная коммуникация; гуманитарная значимость; кейс-метод; коммуникативные умения; междисциплинарные связи

Интерес к проблемам общения уходит своими корнями в историческое прошлое. Феномен общения всегда привлекал умы исследователей, являясь тем фокусом, где сходятся все характеристики человеческого бытия и где концентрируются усилия представителей по существу всех гуманитарных дисциплин.

Сегодня феномен человеческого общения является объектом пристального внимания ученых как гуманитарных, социальных, так и естественных дисциплин. Такое внимание к проблемам общения совершенно не случайно, ибо общение людей во многом определяет картину бытия каждой личности, любых человеческих общностей и общества в целом.

Вербальная коммуникация — языковое общение. С кем мы предпочитаем разговаривать, о чем мы говорим, какие слова используем — все эти проблемы возникают в процессе межличностного общения. Но эти проблемы усложняются в процессе межкультурного общения, поскольку вступающие в контакт субъекты, как представители разных культурных миров, имеют не только языковые различия, но и разные ценностные ориентации. Межкультурная коммуникация — это общение людей, которые представляют разные культуры.

На кафедре иностранных языков и лингвистики МосГУ читается дисциплину «Практикум по межкультурному общению в сфере международного бизнеса» для студентов 4-го курса факультета «Международные отношения». В ходе этой дисциплины обучающиеся должны закрепить практические навыки владения иностранным языком в области межкультурного делового общения. Курс направлен на знакомство с основами профессионального общения в сфере международного бизнеса; формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления эффективного профессионально-делового общения в межкультурных контекстах. По завершении курса студенты должны овладеть способами и техниками установления и поддержания профессионально-деловых контактов (в устной и письменной форме) и ведения деловых переговоров на изучаемом иностранном языке в области международного бизнеса с учетом регистра общения, норм делового и речевого этикета, национально-культурных особенностей участников переговорного процесса.

Данная дисциплина способствует формированию базовых понятий, знакомит с положениями общей теории межкультурной коммуникации; направлена на освоение структурных элементов моделей коммуникативного процесса при взаимодействии с представителями своей и чужой культуры, принципов и методов профессиональной деятельности как в коллективе, так и с партнерами — представителями различных культур.

Овладение методами и техниками межкультурной коммуникацией предполагает *овладение, на определенном уровне, иноязычным общением в единстве всех его функций*: информационной, побудительной, ценностно-ориентационной и этикетной.

Деловое общение, т. е. межличностная зона профессионального взаимодействия, чрезвычайно важна в таких ситуациях, как установление личных контактов с иностранными коллегами (деловое знакомство), написание деловых писем, ведение телефонных разговоров, выступление с презентацией, участие в совещаниях, переговорах. И именно через иностранный язык как средство межкультурной коммуникации, происходит приобщение к ценностям иноязычной культуры, к богатству инокультурного опыта и осмысление ценностей своей национальной культуры, что само по себе является фактором большой гуманитарной значимости (Кужевская, 2004).

Деловая встреча или просто зарубежное общение обычно будет включать смесь из стандартных приветствий, тривиального маленького разговора, бизнес переговоров и т.д. Таким образом, деловым людям должно быть хорошо известно, как важно и необходимо быть интегрированным и осведомленным о лингвистическом характере и культурной важности каждой детали общения, распространяющейся на все рода деятельности.

Деловое общение — межличностная зона профессиональной коммуникации — предполагает сформированность умений устанавливать и развивать деловые контакты, которые особенно важны в межкультурном (межличностном и международном) сотрудничестве, в которое вовлекается все большее число специалистов разных рангов и различных областей профессиональной деятельности. Успешное межкультурное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов означает адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопознания, взаимопонимания, установления взаимоотношений профессионального сотрудничества и, следовательно, предполагает наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров по коммуникации при решении практических задач. Без этого невозможна эффективная межкультурная коммуникация, без этого невозможно эффективное ведение международного бизнеса.

В ходе реализации курса «Практикум по межкультурному общению в сфере международного бизнеса» решаются определенные коммуникативные задачи и формируются основные коммуникативные умения на иностранном языке. Применительно к профессиональной специфике эти задачи и умения выглядят следующим образом:

1. 1) сообщить информацию, 2) объяснить информацию, 3) воспринять и понять воспринятую информацию. (Информационная функция);
2. 1) договориться о чем-либо, 2) воспринять побуждение и отреагировать на него. (Побудительная функция);
3. 1) выразить мнение, оценку, 2) доказывать, убеждать. (Ценностно-ориентационная функция);

4. 1) обратиться, начать разговор, 2) выразить интерес к собеседнику, внимательно слушать и слышать, 5) поблагодарить. (Этикетная функция).

Таким образом, с целью достижения поставленных задач курс «Практикум по межкультурному общению в сфере международного бизнеса» основывается на компетентностном подходе, включающем следующие положения:

- Освоение комплекса компетенций, направленных на обеспечение эффективной иноязычной коммуникации и ведение научно-исследовательской деятельности;
- Формирование компетенций, релевантных для делового научного общения в условиях реальной профессиональной коммуникации;
- Соотнесенность умений в области инокультурного дискурса с общепринятыми уровнями владения иностранным языком.

Следует отметить, что в процессе прохождения курса реализуются воспитательный и развивающий аспекты, направленные на повышение научного и культурологического потенциала обучающихся, совершенствование их морально-нравственных психологических качеств, формирование уважительного отношения к духовным и материальным ценностям различных культур и прежде всего своей.

Для формирования необходимых навыков и умений на занятиях используются современные методики и аутентичные материалы. На занятиях чаще всего используются тексты из зарубежных и отечественных СМИ, что позволяет рассматривать и сравнивать различные точки зрения, интерпретирующие одну и ту же ситуацию международной жизни (Щербак, 2015). Главным в формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра-международника является анализ конкретной ситуации, так называемый кейс-метод.

Метод кейсов (англ. *Case method*, кейс-метод, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) — техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. Можно с уверенностью сказать, что одним из показателей сформированности ... надлежащих компетенций является эффективное общение в рамках конкретной и обусловленной коммуникативной ситуации (Долгина, 2016).

Также применяются такие технологии, как круглый стол, дискуссия и активно используемая почти во всех современных курсах презентация.

В заключение хочется отметить, что дисциплина «Практикум по межкультурному общению в сфере международного бизнеса» обеспечивает и междисциплинарные связи, т.к. при ее прохождении обучающимся необходимо опираться на знания, полученные ими в процессе освоения многих других теоретических и практических дисциплин и предметов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Долгина, Н. А. (2016) Коммуникативные модели на деловых встречах как аспект при изучении дисциплины «Основы устной деловой коммуникации» //

Высшее образование для XXI века. XIII Международная научная конференция. Москва, 8-10 декабря 2016г. Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та. С. 11-16.

Кужевская, Е. Б. (2004) Межкультурная коммуникация в сфере делового общения. Специфика социальных и профессиональных особенностей российского предпринимательства // Вестник университета (Государственный университет управления). Изд-во: Гос. университет управления (Москва). С. 153-159.

Щербак, С. Ф. (2015) Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «Международные отношения» // Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция: доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». Отв. ред. С. Ф. Щербак. М. : Изд-во МосГУ. С. 26-37.

Кужевская Елена Борисовна — кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя. Тел.: +7(915)207-17-83. Эл. адрес: kougevskaya@gmail.com

Эпоха дистанционного образования: роль преподавателя в воспитании языкового вкуса

М. С. Милованова

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

В статье рассматриваются следующие вопросы: 1) понятие языкового вкуса; 2) преподаватель как «провайдер» в воспитании языкового вкуса; 3) роль преподавателя в современную эпоху дистанционного образования.

Ключевые слова: эпоха дистанционного образования; воспитание языкового вкуса; речевая культура; живая речь преподавателя

Речевая культура является частью общей культуры человека и результатом воспитания, вместе с тем актуализация современных методов информационно-организационных технологий в процессе обучения (Бим-Бад, 2017, Гушчин, 2012, Иванова, 2008, Колганов, 2010, Куклев, 2010, Мельников, 2016, Ясинская, 2014 и др.) свидетельствует о том, что мы вступили в новую эпоху — эпоху дистанционного обучения, когда **«активность педагога уступает место активности учащихся»** (ПЭС, 2002), когда **основная форма работы студента — самостоятельные занятия**, когда студент может **проконсультироваться**, а личные встречи студента и преподавателя проводятся **иногда** (Бим-Бад, 2017; мною выделены ключевые слова и тезисы. — М. М.)

Интерес вызывает тот факт, что аналогичная проблема «отчуждения» студента от преподавателя возникла в 80-е годы XIX в. — в связи с появлением литографических изданий курсов лекций университетских профессоров. Вот как об этом явлении пишет А. И. Гончаров, время обучения которого в Московском университете пришлось на начало 30-х годов: «Говорят — он дома может

заниматься, читать книги в библиотеках, составлять по ним записки и т. д. Тогда зачем университет, кафедра, профессор? — спросили бы мы. Под личным руководством опытного представителя знания, кроме догматики науки, фактов, событий, почерпается сила убеждения, взгляд, критическая оценка, передаваемая нередко с жаром, с увлечением. Любовь профессора к своему предмету связывает слушателя живою связью с наукой, влагает в нее «душу живу» живою речью, живым человеком. Никакой книжный курс этого не даст» (Гончаров, 1989).

Экспрессия, субъективность, равнодушие — вот те преимущества живой речи преподавателя перед любым другим источником информации. В развитии мысли А.И. Гончарова и применительно к современным достижениям, связанным с использованием актуальных форм обучения, необходимо заметить, что они, безусловно, вносят существенное разнообразие в обучающий процесс, однако по-прежнему не могут в полной мере заменить личного общения студента с преподавателем.

Например, при дистанционном обучении, цель которого заключается прежде всего в получении знаний как определенного набора фактического материала, роль преподавателя-тьютора минимизирована. Вместе с тем в деле «воспитания чувств», приобщения к духовно-нравственным ценностям, наследию мировой культуры (Ясинская, 2017) роль педагога — учителя / преподавателя / воспитателя трудно переоценить. Более того: она возрастает именно сегодня, в эпоху дистанционного образования, опосредованного глобальной сетью Интернет и множеством видов гаджетов, когда акцент сместился на овладение утилитарными, прикладными знаниями.

В духовном воспитании слушателей важное понятие — *вкус*, понятие, которое можно определить как «сложное сочетание знания, умения и интуиции, врожденной талантливости» (Лотман, 2001).

Напомним некоторые факты из истории слова-понятия *вкус*. Заимствованное из церковнославянского языка, слово *вкус* первоначально обозначало действие по глаголу *вкусить* ('испытать, ощутить', ср.: *вкусить от древа познания добра и зла*); затем — 'ощущение от принимаемой, вкушаемой пищи' (*сладкий, горький вкус; приятное на вкус*). Во второй половине XVIII века под влиянием французского *goût* слово получило переносное, отвлеченное значение — 'чувство изящного' (Черных, 2006). Европейское значение и употребление этого слова привело впоследствии к образованию в русском литературном языке новых слов (*безвкусный, безвкусица, безвкусие* и др.) и нового разветвленного фразеологического гнезда: *иметь вкус к чему-нибудь, обладать хорошим / тонким вкусом, испорченный / дурной вкус, обнаружить вкус, со вкусом одеваться / жить, полагаться на чей-либо вкус, отсутствие / недостаток вкуса, наконец — языковой вкус*.

Словосочетание, введенное в употребление В. Г. Костомаровым в 1994 г. в контексте *языковой вкус эпохи*, сразу стало чрезвычайно популярным, поскольку явилось обозначением актуального понятия. «Языковой вкус эпохи» — это те языковые элементы, которые носители языка выбирают в конкретную эпоху (например — в эпоху масс-медиа) — следовательно, понятие связано с

коллективными представлениями, отражающимися в таких оценочных характеристиках, как *хорошо / плохо, красиво / некрасиво* и соотносимо с понятием моды (Костомаров, 1999: 12, 18).

Индивидуальный языковой вкус также является продуктом социального опыта, однако в основе его развития — личные предпочтения, именно поэтому представление о языковом вкусе конкретного человека связано не с понятием моды, а с понятием стиля. Хороший вкус, в отличие от плохого или *никакого*, формируется в результате воспитания, усвоения правил, смысл которых заключается, прежде всего, в определенных ограничениях (чувство меры). Принцип воспитания языкового вкуса прекрасно, на наш взгляд, определил А. С. Пушкин: «Истинный вкус состоит не в безотчетном отвержении такого-то слова, такого-то оборота, но в чувстве соразмерности и сообразности» (1827).

Понятие *языковой вкус* тесно связано с понятием культуры речи и речевой компетенции носителя языка (Костомаров, 1979, 1999). Огромная роль в воспитании речевой культуры и языкового вкуса принадлежит преподавателю, который (в идеале) и является его носителем и *провайдером*.

Любопытно признание студентки 3-го курса филологического факультета Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, высказанное в частной беседе: «Мы же видим, как вы говорите, мы же слышим, как вы говорите, — и копируем это в своей речи» (ноябрь 2017). (В контексте беседы слово *вы* прозвучало не как этикетная местоименная форма, а как местоимение, множественное число которого выражает семантику собирательности и обобщенности — ‘преподаватели вообще’.)

«О вкусах спорить бессмысленно, если они стали общественными», — пишет В. Г. Костомаров, имея в виду современные вкусовые предпочтения, моду в языке и падение уровня речевой культуры (Костомаров, 2014). В таком случае преподавателю приходится дистанцироваться от примеров *антивкуса*, чтобы сохранить свой собственный языковой вкус и самостоятельность выбора. Для воспитания языкового вкуса слушателей это важно.

Трудность в данном случае заключается в том, что современный преподаватель вынужден сопротивляться не только «отчуждению» от студента, закономерно возникающему в эпоху дистанционного образования, но и современной языковой среде: влияние речевой масс-культуры может быть агрессивным, вне учебного заведения молодые люди далеко не всегда находятся в образцовой языковой среде. Исследователи отмечают изменение системы современной культуры в целом, «главным, доминирующим ее элементом становится массовая культура. Элитарная же (прежняя культурная доминанта) и народная культура оттесняются на периферию, оказываются в новой системе культуры второстепенными» (Романенко, 2009).

По-видимому, директивное, императивное замечание Д. Н. Ушакова, по-прежнему не утратило силы: «Надо, чтоб дети и подростки в школе имели длительное и постоянное общение с хорошей литературной, книжной речью. Надо, чтоб школа была насыщена ею» (Ушаков, 1995). Эту мысль, высказанную в 1925 г. в отношении средней школы, можно распространить на современную высшую школу — и в этом смысле не многое изменилось: речь человека явля-

ется показателем не только интеллектуального, но и его нравственного, эстетического и духовного развития, она же является результатом деятельностного подхода в воспитании языкового вкуса.

В задачи современного преподавателя входит задача быть образцом для подражания воспитанников (осознанного или бессознательного), образцом языкового вкуса и речевой культуры, поскольку воспитание детей и молодёжи в традициях высоких ценностей духовности и культуры является приоритетным стратегическим направлением в развитии современного образования (см.: *Стратегия развития*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бим-Бад, Б. М. Дистанционное образование как реальность и перспектива [Электронный ресурс] // URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=150 (Дата обращения — 7.11.2017).

Гончаров, И. А. (1989) Воспоминания. В университете // Московский университет в воспоминаниях современников. 1755-1917. М.: Современник, 1989. С. 159.

Гущин, Ю. В. (2012) Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» (Dubna Psychological Journal). № 2. С. 1-18.

Иванова, Л. А. (2008) Медиаобразовательное пространство в стратегии инновационного развития высшего профессионального образования в современной России: постановка проблемы // Педагогическая теория, эксперимент, практика. Иркутск: Изд-во Иркут. ин-та повыш. квалиф. С. 215-228.

Колганов, Е. А. (2010) Дистанционное образование в системе высшего профессионального образования региона: автореф. ...канд. соц. наук. Уфа. 24 с.

Костомаров, В. Г. (1979) Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. М.: Русский язык.

Костомаров, В. Г. (1999) Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб.: Златоуст.

Костомаров, В. Г. (2014) Язык текущего момента: понятие правильности. М.: Дрофа.

Куклев, В. А. (2010) Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. ...докт. пед. наук. Ульяновск. 46 с.

Лотман, Ю. М. (2001) О “плохой” и “хорошей” поэзии // О поэтах и поэзии. СПб.: Искусство — СПб. С. 127.

Мельников, С. В. (2016) Образовательные технологии в вузе — новые подходы // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». № 1 (7). С. 207–218.

ПЭС — Педагогический энциклопедический словарь (2002) / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл. С. 107.

Романенко, Н. А. (2009) Советская и постсоветская массовая словесная культура. Общее и различное // Советское прошлое и культура настоящего. Т. 2. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. С 265.

Ушаков, Д. Н. (1995) Культура языка // Русский язык. М.: Просвещение.

Черных, П. Я. (2004) Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2-х тт. М.: Рус. яз. Медиа, 2006. Т. I. С. 156-157.

Ясинская, М. Б. (2014) Интерактивные формы обучения в медиаобразовательном пространстве вуза // Ученый совет. № 5. С. 63-68.

Милованова Мария Станиславовна — доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Адрес: 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. Тел.: +7 (495) 330-88-01. Эл. адрес: MSMilovanova@pushkin.institute

Основополагающие принципы английского права в британских СМИ и правовое воспитание современной молодежи

Т. И. Низовец

Московский гуманитарный университет

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи международных отношений и права. Изучаются основополагающие принципы английской правовой системы и роль медиатекстов в развитии критического мышления студентов.

Ключевые слова: английская правовая система; правовое воспитание молодежи; язык средств массовой информации; критическое мышление

В практике обучения английскому языку студентов факультетов международных отношений при работе с медиатекстами неизбежно возникают вопросы международного права.

В средствах массовой информации традиционно обсуждаются вопросы установления и разрыва дипломатических отношений, распада и объединения государств, присоединения отдельных территорий. Поднимаются важные социально-экономические вопросы, связанные с реализацией правовых норм — заключением, изменением, соблюдением или нарушением международных договоров. Предметом споров часто является деятельность международных организаций, вопросы соблюдения прав человека и обеспечения международной безопасности.

Неоднозначную оценку получают локальные военные конфликты, предложения о введении миротворческих сил, законы, действующие в военное время, способы достижения мирных соглашений.

Для того чтобы выработать взвешенную позицию по таким острым вопросам, как, например, провозглашение независимости Косова, присоединение Крыма к России, выход Великобритании из Евросоюза и многих других, необходимо руководствоваться принципами международного права и знать его историю. Важно понимать, как право отдельного государства соотносится с наднациональным правом.

В связи с этим очень важно изучить особенности правовой системы стран, где уровень правовой защищенности личности и уровень правовой культуры традиционно рассматривается как высокий. Студентам-международникам необходимо понимать принципы, лежащие в основе правовой системы таких государств, современную правоприменительную практику с тем, чтобы они в будущем могли успешно защищать интересы своего государства и его граждан.

Интерес к английской правовой системе основывается на широко распространенном мнении о том, что английская система правосудия является лучшей или одной из лучших в мире.

В задачи данной статьи входит выявление особенностей **основополагающих принципов английской правовой системы** в том виде, в котором они представлены в современной англоязычной прессе, и определении воспитательного потенциала современных медиатекстов.

В качестве материала исследования использовались статьи из таких источников, как The Guardian, The Telegraph и многих других.

Категориальный метод исследования словосочетаний, предложенный лингвистами МГУ им. М. В. Ломоносова (Тер-Минасова, 1986), позволил выявить положительные и отрицательные репрезентации принципов английского права.

Репрезентация в журналистике трактуется как представление какого-либо объекта в медиатекстах. В качестве объекта репрезентации могут выступать отдельные лица, социальные группы, профессиональные сообщества, общественные институты, явления общественной жизни и т. д. Слово «репрезентации» также используют для обозначения самих представляемых объектов.

Следует помнить, что репрезентация является отражением элементов реальности, но при этом не является ее копией. Из многократных репрезентаций различных элементов реальности у реципиента формируется своя информационная картина мира. Репрезентации являются основой формирования мыслей и идей и с течением времени могут изменяться.

Рассмотрим, какие главные принципы лежат в основе правовой системы Великобритании, какое применение и развитие они получают в современном британском обществе.

Первый принцип, определяющий работу системы правосудия государства, — **принцип демократизма**. Эффективная работа правовой системы рассматривается как основа демократического общества:

В статьях, посвященных проблемам права, говорится о народе как источнике правосудия. Но при более внимательном знакомстве с публикациями становится понятно, что традиционные институты демократии, реальные механизмы народовластия, такие как выборы и парламент хоть и сохраняются в государстве, все же теряют свое влияние под натиском международного капитала. Реальная власть переходит к узким политическим кругам, политической элите, которая совершает сделки с международными корпорациями и не отчитывается перед народом. Правительство обращается в иностранные суды, где тайно, без соблюдения надлежащих юридических процедур проводятся удобные для корпораций решения. Такую ситуацию журналисты называют попыткой захвата государственной власти корпорациями — *‘attempted corporate coup’*.

Вторым важным правовым принципом провозглашается **верховенство закона**. Однако, хорошо известно, что преступникам и криминальным элементам довольно часто удается избежать правосудия. Один из полицейских называет систему уголовного правосудия ужасной (**'appalling'**), утверждая, что она обеспечивает преступникам прикрытие (**'a shield'**) и дает возможность безнаказанно уйти (**'walk free'**). Судьи, адвокаты, работники судов грубо нарушают права пострадавших и свидетелей (**'rode roughshod over the rights of ...'**).

Третьим важным правовым принципом британского общества является **обеспечение доступа к правосудию**. Последнее невозможно в условиях резкого сокращения финансирования государством юридической помощи для населения (**'the swingeing cuts to legal aid'**).

Четвертый важный принцип права — **равенство всех перед законом**. В прессе находим многочисленные свидетельства того, что этот принцип не соблюдается.

Наличие неравенства внутри английской системы правосудия подтверждается использованием таких словосочетаний, как **'recklessly abandoning the principle of equality before the law'**, **'a separate judicial system, exclusively for the use of corporations'** и др.

Становится очевидным разделение внутри британского общества между властью и обычными гражданами. Высказывается опасение, что правительство заинтересовано в создании отдельной системы правосудия, которая позволит корпорациям с помощью класса корпоративных юристов менять законы, мешающие крупным международным компаниям получать прибыль.

Следующий важный правовой принцип, провозглашаемый в Великобритании, — **открытость** (гласность) правосудия. Эта идея выражается с помощью клишированного словосочетания **'to see justice done'**. Но если этот принцип не соблюдается, то вся система правосудия превращается в уютный клуб, предназначенный исключительно для судей, юристов и их лакеев **'a cosy club solely for the benefit of judges, lawyers and their lackeys'**.

Еще один ключевой принцип права — возможность **добиться правосудия** в рамках системы. Вопрос о реализации данной возможности по-прежнему остается открытым **'continues to go unanswered'**.

Следующий принцип — **сохранение высоких стандартов качества юридических услуг**. Но соблюдать данный в стремительно меняющемся мире, где работа не останавливается ни на минуту, очень сложно.

Юристов призывают не снижать качества оказываемых услуг, не допускать небрежности в работе, не халтурить, или **'not to cut corners'**. Настойчиво призывают внимательно относиться к предъявляемым в суде доказательствам **'to keep a close eye on the quality of the evidence'** и не рассматривать судебные дела в спешке, не жертвовать правосудием, не идти на нарушение процессуальных норм **'procedure trumping justice'**.

Перечисленные негативные явления нетипичны для британских юристов, но все же присутствуют в системе в зачаточном состоянии — **'remain dormant'** — и в любой момент могут проявиться, учитывая недавние изменения условий труда.

Таковы наиболее часто упоминаемые сегодня на страницах интернет-изданий принципы права. Частое использование таких клишированных выражений, как **‘the rule of law’** (верховенство права), **‘open justice’** (открытость правосудия), **‘access to justice’** (доступ к правосудию), **‘equality before the law’** (равенство перед законом) говорит о важности данных принципов для правовых институтов, профессионального юридического сообщества и общества в целом. Очевидно, данные принципы являются идеологическими ориентирами для правовой системы, и, следуя данным принципам, можно сохранять стабильность системы и в то же время изменять ее в соответствии с потребностями современного общества.

Но в текстах СМИ нет прямого указания на то, что данные принципы полностью соблюдаются. Они провозглашаются, но всегда есть какая-то оговорка, ссылка на какое-нибудь обстоятельство, которое мешает исполнению желаемого.

Таким образом, внимательное изучение материалов прессы позволяет выявить противоречия в описаниях и характеристиках исследуемого объекта, заставляет усомниться в традиционных представлениях и нередко опровергает существующие стереотипы.

Изучение лингвистических особенностей языка средств массовой информации вскрывает механизмы необъективного представления информации в прессе и позволяет лучше понять расстановку политических сил в мире. В анализе текстов СМИ важно научить студентов опираться на такие ключевые понятия медиатеории, как репрезентация, идеология, язык медиатекста, жанр, целевая аудитория и медиаорганизация (Bateman, 2010).

Содержание, структура и другие особенности текста следует рассматривать сквозь призму данных понятий. Важно понимать, как перечисленные выше понятия определяют форму, содержание и структуру текста.

При таком подходе к тексту вскрываются механизмы формирования устойчивых образов и обыденных стереотипов — многократное повторение эпитетов, использование утверждений, не поддающихся проверке, предъявление сообщений не в хронологическом порядке и т. д.

Анализируя репрезентации в тексте, студенты должны ответить на вопрос о том, как представлен объект в тексте и почему. Репрезентации могут быть реалистичными и вымышленными, доминирующими и альтернативными.

Следует учитывать, что репрезентация объектов зависит от социально-политического контекста, в котором создавались тексты, от индивидуальных предпочтений и опыта автора, а также медиаорганизации, которая опубликовала соответствующие тексты.

За любым сообщением, высказыванием, представлением реальности (вербальным и невербальным) всегда кто-то стоит. Отражаются интересы самых различных групп — государства, политических партий, их лидеров, общественных деятелей, профсоюзов, представителей субкультур, национальных меньшинств. Иными словами, получает развитие определенная идеология.

Идеология понимается как система взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, соци-

альные проблемы и конфликты, а также содержатся цели (программы) социальной деятельности, направленной на закрепление или изменение данных общественных отношений.

Нередко, лежащая в основе медиатекстов идеология определяется медиаорганизацией, создавшей эти тексты. Медиаорганизация отвечает за производство и распределение медиапродукции. Руководители медиаорганизаций в первую очередь думают о выгодных инвестициях и эффективности медиапродукции. Они следят за тем, чтобы продукция была интересной, разнообразной, правильно рекламировалась, доходила до определенной группы потребителей и приносила прибыль. Работа медиаорганизации и ее продукция напрямую зависят от существующей системы государственного регулирования и контроля за деятельностью СМИ и источников ее финансирования.

Не каждый медиатекст создается с целью выразить какую-либо определенную систему взглядов, но почти всегда можно определить, какие ценности, моральные принципы и идеология лежат в основе создания того или иного имиджа объекта в тексте.

При анализе использования языковых средств в медиатекстах учитываются следующие факторы:

- цель создания медиатекста;
- ситуация общения;
- необходимость соответствовать жанрово-стилистическим требованиям журнала/газеты/канала или желание нарушить существующие нормы;
- необходимость оправдать ожидания целевой аудитории;
- стремление к соответствию существующим нормам и способам репрезентации или попытка их нарушения;
- стремление соответствовать современному языку СМИ;
- индивидуальные предпочтения автора;
- эффект использования языковых средств;
- финансовые и технические ограничения.

Задача преподавателей иностранных языков заключается в том, чтобы научить студентов ориентироваться в потоке иноязычной информации, понимать воздействие этой информации на человека и помочь студентам овладеть способами вербального и невербального иноязычного общения с помощью новых технических средств. Знание принципов анализа медиатекстов поможет студентам не только лучше понимать такие произведения речи, но и, возможно, в будущем создавать интересные, информативные и прагматически эффективные тексты.

Регулярное проведение дискуссий на занятиях по английскому языку о политико-правовых аспектах жизни современного британского общества — об участии страны в международных организациях, о реформах правовой системы, о деятельности парламента, о роли молодых людей в выборах — позволит сформировать у студентов навыки критического мышления, профессиональное научное мировоззрение и выработать активную жизненную позицию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Тер-Минасова, С. Г. (1986) Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. М. 152 с.

Bateman, A., Bennett, P. et al. (2010) A2 Media Studies. London, New York: Routledge. 296 p.

Низовец Татьяна Ивановна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Эл. адрес: tatiananizovets@mail.ru

Воспитание личности студента через предметное обучение иностранному языку

Л. Н. Тер-Костанова

Московский гуманитарный университет

Современное российское высшее образование нацелено на формирование обязательных профессиональных умений и навыков обучаемых, равно как воспитания у них положительных личностных качеств. В статье предлагается использование в процессе обучения иностранному языку игровой деятельности как эффективного педагогического средства, позволяющего учитывать психофизиологические особенности и потребности студентов, для получения желаемых образовательных и воспитательных результатов.

Ключевые слова: воспитание; личностные качества; профессия; иностранный язык; психологические особенности обучаемых; учебная предметно-игровая деятельность

В настоящее время вопросы применения компетентностного подхода в обучении студентов вуза активно обсуждаются в научно-педагогических кругах. Обусловлено это тем, что современное российское общество, в частности, рынок труда испытывает потребность в молодых компетентных специалистах, обладающих профессиональной готовностью к эффективному решению производственных задач (Щербак, 2016).

Однако в последнее время все чаще приходится слышать от работодателей о том, что они ищут в лице потенциального сотрудника, прежде всего, порядочного человека, способного к постижению премудростей профессии в ходе работы. В этой связи тенденции развития высшего образования сегодня выдвигают новые требования не только к профессиональной подготовке выпускника вуза, но и к его личностным качествам (Кужевская, Мамаева, 2016). Иными словами, современная российская высшая школа нацелена на достижение актуальных, на сегодняшний день, образовательных и воспитательных задач.

Еще в середине XX века, размышляя на тему определения пути «грядущей России», выдающийся русский мыслитель И. Ильин говорил, что новые поколения людей в России должны «воспитываться к сердечной и предметной

свободе» (Ильин, 1993). На наш взгляд, воплощением столь высокой идеи, обращенной к нам из недавнего прошлого, является создание психолого-педагогических условий, благоприятных для раскрытия, заложенного от природы, потенциала личности обучаемого, формирования и развития у него обязательных профессиональных умений и навыков.

Накопленный автором педагогический опыт, позволяет выразить уверенность, что для решения поставленных задач можно и нужно использовать высказанную Ю. Е. Прохоровым, И. А. Стерниным мысль о том, что современное коммуникативное сознание русского человека отдает предпочтение иностранному языку перед родным. По их мнению, с которым трудно не согласиться, в России отношение к категории *иностраный язык* исключительно позитивное. Да, иностранный язык трудный, но его надо знать, надо прилагать усилия для его изучения, ведь знание иностранного языка — полезно, и оправдывает все затраты. К тому же обществом высоко оцениваются люди, владеющие иностранными языками (Прохоров, Стернин, 2011).

Учитывая вышесказанное, деятельность, направленную на овладение иностранным языком, необходимо выстроить так, чтобы она способствовала, с одной стороны, более полному погружению обучаемых в профессию, а с другой, формированию у них таких незаменимых индивидуальных качеств, как ответственность, находчивость, инициативность, решительность, умение работать в команде, стремление к непрерывному самосовершенствованию и т. д.

Обязательным условием достижения успеха в осуществлении учебной деятельности является создание комфортных условий иноязычного обучения, позволяющих развивать способности студентов к восприятию новых идей, повышать мотивацию к изучению иностранного языка для общения в незнакомых условиях, несмотря на наличие труднопреодолимого вначале психологического барьера (Михайлова, Тер-Костанова, 2016).

Безусловно, преподаватель, как опытный наставник, должен учитывать возрастные характеристики вверенных ему студентов. Небезынтересным является тот факт, на который обращают наше внимание С. Браун и К. Воган, о том, что в английском языке есть слово «*sophomore*», которое, в переводе с греческого, буквально означает «мудро — глупый». С помощью этого термина древние греки дали точную оценку психологического состояния индивидуума в период перехода от детского восприятия действительности к взрослому, когда его просят «позабыть детские забавы» и относиться ответственно ко всему происходящему, при этом, автоматически не наделяя его привилегиями взрослых (Браун, Воган, 2015).

Заметим, что это же слово «*sophomore*» используется, в частности, в США для обозначения студентов-второкурсников, чей возраст не превышает восемнадцати лет. Сам собой напрашивается вывод о том, что мы, преподаватели вуза, зачастую имеем дело с теми, кто в силу своих психофизиологических особенностей не может в одночасье стать серьезным и взрослым, кому не просто свойственно, важно «оставаться игривым сообразно своему возрасту, одновременно принимая на себя необходимые обязательства» (Браун, Воган, 2015).

Как следствие, от преподавателя вуза требуется приложение определенных педагогических усилий к тому, чтобы обратить кажущийся минус, заключающийся в том, что наши студенты не вышли из детского возраста, в очевидный плюс, а именно: повышение результативности обучения через то, что им до сих пор близко и интересно — *игру*. Иными словами, направить с помощью этого эффективного педагогического средства свойственную студентам игривость в нужное образовательное и воспитательное русло.

Бесспорное преимущество предметно-игровой деятельности заключается в том, что она позволяет учащимся, не заботясь о том, как понравиться преподавателю, чаще испытывать в процессе изучения иностранного языка «спонтанную радость», и, вооружившись «внутренним игровым компасом», двигаться к уверенности в себе и внутренней свободе (Браун, Воган, 2015).

Даже такой непростой этап, как получение оценок, становится для обучаемого лишь частью игры. Ему чрезвычайно важно одержать в ней победу. А в случае поражения появляется дополнительный стимул приобретения знаний, необходимых для того, чтобы в следующий раз взять реванш. Не вызывает сомнений, что таким образом у студентов активно вырабатываются бойцовские качества, которые позволят им в дальнейшем не пасовать перед превратностями судьбы.

К слову сказать, желание «играть» на занятиях по иностранному языку у студентов 1-2 курсов — велико, и вопрос о том, чем они хотели бы больше заниматься в процессе обучения, зачастую сопровождается ответом: «Давайте поиграем!» Подчеркнем, что на данном этапе становления крайне важно не «заглушить» в обучающихся это желание, использовать его в образовательных целях, помочь студентам «забрать» его с собой во взрослую жизнь. Да, именно во взрослую жизнь, т. к., по мнению специалистов, игра не противопоставляется предстоящей трудовой деятельности, как может показаться кому-то, а удачно дополняет ее.

Чего стоит один только факт, что игра крайне положительно влияет на наше физическое и моральное здоровье. Способность находить необычное в рутинном, загораться любопытством, подмечать детали, создавать новые модели, столь необходимая в работе, активизируется состоянием игры. Научно доказано, что, когда мы играем, дилеммы и сложные задачи естественным образом фильтруются сквозь наше бессознательное и разрешаются сами. И самое важное, настоящая игра, которая исходит от внутренних потребностей и желаний человека, — единственный путь к обретению им настоящей радости и удовлетворения от работы (Браун, Воган, 2015).

Итак, очевидно, что игровая форма работы с обучающимися, наилучшим образом учитывает характерные особенности и устремления юношеского возраста, вызывает у них самый сильный положительный эмоциональный отклик, улучшает настроение, благотворно влияет на психологический климат в целом. Предметная игровая деятельность, которая проводится в доброжелательной непринужденной атмосфере, помогает преподавателю кратчайшим путем прийти к желаемым результатам обучения, а молодому

поколению раскрыть свои индивидуальные способности и обрести себя в профессии и жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Браун, С., Воган, К. (2015) Игра. Как она влияет на наше воображение, мозг и здоровье / пер. с англ. Т. Мамедовой. М.: Манн, Иванов и Фербер. С. 45-63.

Ильин, И. А. (1993) О грядущей России // Избранные статьи / под ред. Н. П. Полторацкого. М.: Воениздат. С. 188–220.

Кужевская, Е. Б., Мамаева Ю. С. (2016) Актуальные методики формирования у студентов иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка // Высшее образование для XXI века: XXIII Международная научная конференция. Москва, 8-10 декабря 2016 г.: Доклады и материалы / отв. ред. М. Б. Ясинская. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 50-53.

Михайлова, М. С., Тер-Костанова Л. Н. (2016) Структурный подход к разработке алгоритма формирования высказывания на иностранном языке // Бизнес и дизайн ревю. Т 1. № 3. С. 15.

Прохоров, Ю. Е., Стернин, И. А. (2011) Русские: коммуникативное поведение. М: Флинта: Наука. С. 305.

Щербак, С. Ф. (2016) К вопросу об оценке профессиональной готовности бакалавра лингвистики // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. Москва, 8-10 декабря 2016 г.: Доклады и материалы / отв. ред. М. Б. Ясинская. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 82-93.

Тер-Костанова Литиция Николаевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: letie@yandex.ru

Воспитательная функция контроля сформированных компетенций бакалавров-лингвистов в рамках дисциплины «Аналитическая работа с текстом»

Г. Г. Фатхулина

Московский гуманитарный университет

Рассмотрены основные функции контроля сформированных компетенций обучающихся по направлению «Лингвистика» через призму содержания итогового экзамена по дисциплине «Аналитическая работа с текстом». Особое внимание уделено воспитательной функции контроля. Приведен образец аутентичного текста, представлен алгоритм работы с этим текстом, в заключении сделаны выводы.

Ключевые слова: компетентностный подход; воспитательная функция; стилистический анализ; грамматическая форма; интерпретация; стилистический прием

Контроль — важнейший этап в обучении любому предмету. Кроме оценочной функции контроль выполняет воспитательную, обучающую, прогнозирующую, мотивирующую, корректировочную и обобщающую функции. Виды контроля сформированных умений и навыков в рамках обучения иностранному языку подразделяются на текущий, промежуточный и итоговый (Фатхулина, 2017). Целью данной статьи является рассмотрение воспитательного потенциала фрагмента содержания экзамена по дисциплине «Аналитическая работа с текстом», представляющего собой итоговый контроль по данному курсу.

Компетентностный подход к обучению в высшей школе дает возможность четко определить, что студент должен знать, уметь и какими навыками владеть в результате освоения дисциплины. Рассмотрим некоторые компетенции, планируемые в качестве результата обучения по курсу «Аналитическая работа с текстом». Целью курса является развитие способности обучающихся осуществлять лингвистический (лексико-грамматический и стилистический) анализ текстов разных функциональных стилей и жанровой принадлежности, а также их информационно-аналитическую обработку при решении практических задач лингвистической направленности.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать технологии и алгоритмы аналитической работы с текстом; понятия «текстовые трансформации», «интерпретация текста»; систему изучаемого языка, включающую основные фонетические, лексические, грамматические, словообразовательные явления и закономерности его функционирования; функциональные разновидности и функциональные стили изучаемого языка, их типологию и регистры; классификацию текстов по их функциональному стилю и жанровой принадлежности; стилистические средства лексического, морфологического и синтаксического уровней; особенности организации языковых единиц в научном, художественном, публицистическом, официально-деловом и бытовом текстах (Щербак, 2015).

Будущий лингвист должен уметь осуществлять лингвистический (лексико-грамматический, лингвостилистический), композиционный и содержательно-тематический анализ иноязычных текстов различных функциональных стилей и жанровой принадлежности, систематизировать и обобщать данные, полученные в ходе аналитической работы с текстом или анализа конкретной ситуации.

Теоретические знания студента проверяются в ходе ответа на первый вопрос билета. Второй вопрос носит практический характер и проверяет умения обучающегося применить теоретические знания в синтезе в ходе анализа аутентичного текста одного из предложенных функциональных стилей: художественного, публицистического, научного (Фатхулина, 2014).

С экзаменационным текстом обучающийся выполняет следующие виды работы: во-первых, определяет жанровую принадлежность текста, обосновывает свой выбор, анализируя характер лексики, синтаксиса, содержания; во-вторых, рассматривает основную идею текста, его композицию, отношения автора к описываемым событиям и героям, стилистические средства, позволяющие автору передать свое отношение читателю. Производится глубокий анализ стилистических средств, даются комментарии об обоснованности их примене-

ния и производимом ими эффекте. Студент обязательно выражает свое отношение к прочитанному. Третьим, заключительным этапом является лексико-грамматический анализ подчеркнутых в тексте форм.

Рассмотрим частично задание и краткое содержание ответа студента, что даст возможность проследить степень сформированности заявленных компетенций.

*From THE UNDER DOG
by Agatha Christie*

Lily Margaret smoothed her gloves on her knee with a nervous gesture, and darted a glance at the big chair opposite her. She had heard of Mr. Hercule Poirot, a well-known investigator, but this was the first time she had seen him in the flesh.

The comic, almost ridiculous, aspect that he presented disturbed her conception of him. Could this funny little man, with the egg-shaped head and the enormous mustaches, really do the wonderful things that were claimed for him?

His occupation at the moment struck her as particularly childish. He was piling small blocks of colored wood one upon the other, and seemed far more interested in the result than in the story she was telling.

At her silence, however, he looked sharply across at her.

"Mademoiselle, continue, I pray of you. It is not that I do not attend; I attend very carefully, I assure you."

He began once more to pile the little blocks of wood one upon the other, while the girl's voice took up to tale again. It was a gruesome tale, a tale of violence and tragedy, but the voice was so calm and unemotional...

She stopped at last.

"I hope," she said anxiously, "that I have made everything clear."

Poirot nodded his head several times in emphatic assent. Then he swept his hand across the wooden blocks, scattering them over the table, and leaning back in his chair, his fingertips pressed together ad his eyes on the ceiling, he began to recapitulate.

Ответ обучающегося представлен в статье сокращенно и схематично, однако, он позволяет обозначить основные требования по компетенциям, указанным выше. Первым этапом осуществляется стилистический анализ.

This selection is the example of belles-lettres style. It is characterized by rich imagery, the use of words in their contextual, figurative meaning, author's personal evaluation of things, introduction of a colloquial language.

It's a piece of a third person narration with some elements of description and a dialogue. The selection can be divided into two logical parts. The first part presents Lily Margaret's impression of a famous investigator and the author's colorful description of Hercule Poirot's appearance. In the second part readers "hear" Lily Margaret tell her tragic story and see Poirot's reaction to it. In this extract I've found the following stylistic devices.

Metaphors (*darted a glance, swept his hand*) that create vivid images, show the main characters' inner state and emotions.

Epithets (*nervous gesture, ridiculous, funny, little man, egg-shaped head, childish occupation, looked sharply, gruesome tale, unemotional voice*) that show the au-

thor's attitude towards people and things described. Epithet as an expressive attribute of the object is very important in this selection.

Antithesis (*funny, little man... can do wonderful things*) stresses contrast in meaning between the parts within one sentence.

Direct speech ("Mademoiselle, continue, I pray of you...") gives a vivid idea of the main character's personality through his speech (he is a foreigner, he is polite, caring...).

Parallel constructions ("I pray of you. It is not that I do not attend; I attend very carefully, I assure you."), repeating similar parts of the sentence, strengthen the emotional impact. In the text there is one example of a reversed parallel construction, *chiasmus*, with the same function (It was a gruesome *tale, a tale* of violence and tragedy).

Litotes (little man} and hyperbole (enormous mustache), diminishing and exaggerating real quality of described things create humorous effect on the basis of contrast.

Далее следует интерпретация текста. Обучающийся рассматривает поступки героев, их мотивы, оценивает обоснованность примененных стилистических средств, высказывает свое отношение к прочитанному, выражает свои впечатления.

Третий этап работы с текстом предполагает лексико-грамматический анализ подчеркнутых в тексте слов. Этот этап требует глубокого знания описательной грамматики, что является необходимым навыком студента-лингвиста. Анализ форм проводится на иностранном языке, что требует серьезной подготовки в ходе усвоения дисциплины. Должны быть названы часть речи, ее форма и функция в предложении. Рассмотрим алгоритм разбора слов, подчеркнутых в экзаменационном тексте.

Her — this is a possessive pronoun, in the third person, singular, feminine. It fulfills the function of an attribute.

Well-known — this is a compound adjective in the function of an attribute.

Was piling — this is a simple verbal predicate, expressed by the verb "pile" in the past continuous tense, active voice.

Colored — this is Participle II in the function of an attribute.

Fingertips — this is a compound noun, plural, in the common case.

Pressed — this is Participle II, it fulfills the function of an adverbial modifier of attendant circumstances, being the part of the nominative absolute participial construction (*his fingertips pressed*).

His eyes on the ceiling is an absolute construction without a participle in the same function.

To recapitulate — this is the infinitive, indefinite, active in the function of the part of the compound verbal aspect predicate *began to recapitulate*.

Успешное выполнение трех этапов задания является показателем сформированных компетенций и свидетельствует о владении студентом способностью к анализу, обобщению. Подобное задание для итогового контроля выявляет владение системой лингвистических знаний, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей, знание различных функциональных стилей, владение алгоритмом аналитической работы с текстом.

Возвращаясь к функциям контроля, перечисленным в начале статьи, необходимо подчеркнуть, что содержание экзамена позволяет в полной мере их выполнить. Комплексный характер задания нацеливает студента на полное усвоение материала. Если теоретический вопрос дает возможность проверить лишь определенную часть содержания курса, то практический анализ текста вовлекает одновременно все его составляющие, студент должен продемонстрировать сформированные умения в стилистическом, лексико-грамматическом, содержательном анализе. Посредством этого реализуется мотивационная функция контроля.

В случае, если большинство обучаемых показали лучшее владение, например, стилистическим анализом, допустив при этом больше ошибок в анализе грамматических форм, это дает возможность преподавателю сделать определенные выводы и усилить тот блок, в котором у экзаменуемых возникали затруднения при ответе. Контроль реализует свою коррекционную функцию.

Обобщающая функция контроля позволяет сделать выводы о комплексном владении студентами заявленными компетенциями по курсу. Здесь немаловажную роль выполняет оценочная функция, так как она обеспечивает количественные показатели полученного результата.

Наиболее важная воспитательная функция осуществляется через содержание текстов, вводящих студентов в культуру страны изучаемого языка, поднимающих нравственные проблемы, подчеркивающих красоту и силу слова (Гвоздевская, 2016).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гвоздевская, Г. А. (2016) Концепция преподавания практикума по межкультурной коммуникации в вузе // Высшее образование для XXI века. XIII международная конференция: доклады и материалы. Ответственный редактор: М. Б. Ясинская. М. : Изд-во МосГУ. С. 7-11.

Фатхулина, Г. Г. (2017) Виды и формы контроля при обучении иностранным языкам в вузе // Современные научные исследования и разработки. Под общей редакцией А. И. Вострецова. С. 467-470.

Фатхулина, Г. Г. (2014) Применение когнитивной технологии обучения английскому языку студентов высшей школы // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. Сборник научных трудов / Отв. ред. О. А. Чекун. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова. С.112-116

Щербак, С. Ф. (2015) Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «международные отношения» // Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция: Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе». Отв. ред. С. Ф. Щербак. С. 26-37

Фатхулина Галия Гализяновна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: galintulin@yandex.ru

Художественный текст как составляющая воспитания гуманитарной личности

Б. И. Фоминых

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина,

М. Б. Ясинская

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается формирование гуманитарной личности на занятиях по дисциплинам филологического цикла, основывающегося на нравственно-эстетических принципах воспитания и способ реализации данных принципов в культурно-эстетической воспитательной среде образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: гуманитарная личность; филологический анализ художественного текста; нравственно-эстетические принципы воспитания; образовательное пространство

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года приоритетами государственной политики в области воспитания являются:

- воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и общечеловеческим достижениям;
- обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, духовно-нравственным и семейным ценностям;
- воспитание языковой культуры детей <...> (Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года).

Приоритеты государственной политики в области воспитания направлены на формирование гуманистической и гуманитарной личности. Гуманитарная личность может состояться при наличии культурно-эстетической воспитательной среды, базирующейся на принципах мотивированности, целостности, эмоциональной насыщенности, культурно- и природосообразности, взаимодействия личности и коллектива, направленной на передачу и усвоение подростками нравственных, эстетических ценностей общества (Фархшатова, 2003).

Гуманизация воспитания — один из современных принципов педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза. Принцип гуманизации включает в себя нравственное и эстетическое воспитание, являющиеся базовыми компонентами целей воспитания и воспитательной системы.

Нравственное и эстетическое воспитание в образовательном процессе реализуется посредством активных и интерактивных методов обучения (Ясинская, 2014). Взаимодействие и сотрудничество студента и преподавателя наиболее полно раскрываются в образовательной деятельности, в которой формируются и развиваются познавательные интересы, творческие способности, умения, навыки самообразования.

Одним из способов достижения образовательных/воспитательных целей на занятиях по дисциплинам филологического цикла может служить филологи-

ческий анализ художественного (лирического) текста. Филологический анализ лирического текста, на наш взгляд, является необходимым условием формирования гуманитарной личности.

Поэтическое творчество Ф. И. Тютчева — небольшого объёма, но он принадлежит к числу гениальных русских поэтов, поэтов пушкинской плеяды.

Л. Н. Толстой, высоко ценивший Ф. И. Тютчева, ставил перед его стихами пометы: *глубина, красота, чувство*. Они могут служить своеобразной классификацией его лирики: *глубина* — преобладает в философской лирике, *красота* — в лирике природы, а страстное *чувство* сильнее всего выражено в стихах о любви.

Ум и сердце, по-видимому, были постоянно заняты: ум витал в области философских или исторических помыслов; сердце искало живых ощущений и тревожений. Сила и острота мысли Ф. И. Тютчева сочетались в нём с тайной поэтической интуицией.

Глубинные прозрения о сущности мира, потаённую жизнь природы и трагическую участь он выражал в афористически отточенных мыслях, которые облекались в ясную, лаконичную и поэтически совершенную форму.

Тютчевская поэтика не вмещается в привычные литературные каноны: его лирика — лирика грандиозных обобщений — рождала особый поэтический язык.

Во многих своих олимпийских произведениях поэт не отделяет себя от других людей, выступает не от единственного «я», напротив, постоянно утверждает такую потенциальную способность, свойственную каждому человеку: *И мы плывём, пылающею бездной / Со всех сторон окружены...; Чему бы жизнь нас не учила, / Но сердце верит в чудеса...; Нам не дано предугадать, / Как слово наше отзовётся...*

Другая, но, в сущности однотипная с этой форма — обращение к «Ты» (или «Вы»), которое вместе с предполагаемым или прямо выступающим «Я» образует то же самое «мы»: *Ушло, как-то ушло всецело, / Чем ты и дышишь и живёшь...; Есть целый мир в душе твоей / Таинственно-волшебных дум...; И ты ушёл, куда мы все идём...*

Это настойчивое уклонение от «я» частотно в любовной лирике: *О, как убийственно мы любим...; О, как на склоне наших лет, / Нежней мы любим и суеверней...*

В этом плане показательным является стихотворение «Silentium», в котором повелительная форма глагола исходит как будто от первого лица: *Молчи, скрывайся и таи / И чувства, и мечты свои ...* — текст воспринимается как обращение к самому себе и как обращение каждого человека. Сама морфолого-синтаксическая форма обращения не к каким-то надчеловеческим силам, но к каждому человеку — его обобщённому образу. Это открытое выражение устремлённости тютчевской поэзии: от «я» к «мы».

Многие стихи Ф. И. Тютчева имеют широко распространённую двухчастную композицию: первая строфа может содержать пейзажную зарисовку, а вторая выражает оценку, содержит обобщение: *Как нежданно и ярко / На влажной неба синеве / Воздушная воздвиглась арка в своём минутном торже-*

стве! / И в это радужном виденье / Какая нега для очей! / Оно дано нам на мгновенье, / Лови его, лови скорей!..

Логика композиции сочетается с музыкальностью звуковой структур стиха, в котором созвучия часто встречаются в синтаксически связанных словах: *сладкий сумрак полусонья; лист зеленеет молодой*, характерны разные формы симметричного расположения одинаковых звуков в пределах строк или целой строфы: *На небе тусклом и туманном; Восток белел; Ладя катилась; Ветрило весело звучало; Сновиденьем безобразным скрылся север роковой, / Сводом лёгким и прекрасным светит небо надо мной.*

Характерная особенность поэтики Ф. И. Тютчева — композиционные повторы: слово-маркер, которое окрашивает собой весь текст. Так стихотворение «Полдень» насыщено образами дремоты: *Лениво дышит полдень мглистый, / Лениво катится река / И в тверди пламенной и чистой / Лениво тают облака. / И всю дремоту, как туман, / Дремота жаркая объемлет, / И сам теперь великий Пан / В пещере нимф спокойно дремлет.*

Повторятся может определяемое слово, которому при повторении приписывается новый признак: *Сияет солнце, воды блещут, / На всём улыбка, / Жизнь во всём. / Деревья радостно трепещут ... Поют деревья, блещут воды.* Трижды повторено «упоенье»: *И мир, цветущий мир природы, / Избытком жизни упоён. / Но и в избытке упоенья / Нет упоения сильней.* Повторение слова обеспечивает семантику развития сюжета.

В поэзии Ф. И. Тютчева значительное место занимает дневной и ночной мир, а также мир переходных состояний: осень и весна, сумерки и рассвет. В эти периоды в природе господствуют полутона, оттенки света, жизнь замедляется, появляются мягкость освещения, покой. Передавая моменты перехода от одного состояния в другое, поэт как бы замедляет время: *И солнце медлило, прощаясь / С холмом и замком, и тобой.*

Переходные состояния в природе соответствуют переходным состояниям в душе человека. И в стихе «Последняя любовь» стремление к замедлению уходящего времени проявляется в самом ритме стихотворения: *О, как на склоне наших лет / Нежней мы любим и суеверней...; Сияй, сияй, прощальный свет / Любви последней, зари вечерней!*

В описаниях переходах от дня к ночи повторяются образы сумрака, вечернего дня. Ключевые слова, передающие этот процесс перехода, имеют значение угасания, исчезновения: *День догорал; / Звучнее пела / Река в померкших берегах...; Вот бреду я вдоль большой дороги. / В тихом свете гаснущего дня...; Тени сизые смешались, / Цвет поблекнул, звук уснул...*

С этим связано и использование слов с приставкой «Полу», вносящей значение неполного признака, смутности, промежуточного состояния природы и души: *Ходили тени по стенам, / И полусонное мерцанье; Повеяло над нею полусонно; ... одно осталось покрывало полупрозрачное для глаз; Когда он тихой полумглою / Как бы дремотою объят...*

Художественная высота поэтических текстов Ф. И. Тютчева создаётся уместным употреблением эпитетов, с помощью которых автор выражает своё эмоционально-оценочное отношение к изображаемому. Одним из постоянных

излюбленных — золотой: *Как сладко светит месяц золотой; Любви признание золотое; Я помню время золотое; Нивы дремлющие зреют... / Как блестя в тиши ночной / Золотистые их волны; Полураздетый лес грустит, / Блестя осенней позолотой...*

Его эпитет, как и вообще тютчевский образ, фокусирует мир природы и человека, устанавливая связь отдалённых вещей, явлений и ситуаций. Самые необычные комбинации, сочетаемость типа — *Обвеян вещею дремотой / Полураздетый лес стоит; Небесный свод, горящий славой звёздной, / Таинственно глядит из глубины...* — результат ощущения единства мира природы, родства всего в нём.

Классическим примером образности эпитетов являются два стихотворения: *Есть в осени первоначальной / Короткая, но дивная пора...* и *Есть в светлости осенних вечеров / Умильная, таинственная прелесть...* — оба трёхстрочные, первое содержит двенадцать эпитетов, а второе — шестнадцать.

По отношению к природе в разных её проявлениях часто применяются эпитеты, говорящие о живой красоте мира: *волшебный, благодатный, румяный, благоухающий, безмолчный, тихий, тонкий, кроткая улыбка увяданья...*

Такие ключевые слова — признаки, применяемые к природе, позволяют сказать, что образы зримого мира Ф. И. Тютчева заключают в себе два контрастных начала: на одном полюсе — яркая красота природы, проявление в ней силы, избытка жизни, а на другом — прелесть угасанья, увяданья: *Как увядающее мило! / Какая прелесть в нём для нас!*

Иные метафоры как бы «овеществляют» процессы душевных переживаний. С ощущениями огня, света, блеска отождествляются экстатические переживания поэта: *Сияй, сияй, прощальный свет / Любви последней, зари вечерней; Как бы эфирною струёю по жилам небо протекло; И в нашей жизни повседневной / Бывают радужные сны.*

Индивидуальная особенность поэтического языка Ф. И. Тютчева, в отличие от пушкинского языка, — обилие двойных эпитетов, сложносоставных качественных прилагательных и наречий: *Туманная и тихая лазурь / Над грустно-сиротеющей землёю; То своенравно весел, то угрюм; И легче, и пустынно чище / Струя воздушная течёт.*

Такие слова обозначают не привычный, традиционный и постоянный признак предмета или действия, но признак мгновенный и переходящий, увиденный в определённый момент времени. Это неожиданные эпитеты, которые дают не яркие краски, а зыбкие линии и мутные, неясные оттенки — мазки импрессионизма. Но то не декадентство восприятий сквозь напряжённое и изнурённое личное, субъективное начало, а созерцание мира; они многомерны, необычайно объёмны, с внутренней перспективой: *усыпительно-безмолвные, безлюдно-величавый, младенчески-божественный, пророчески-слепой, волшебнo-немой, торжественно-угрюмый, притворно-беспечный.*

Индивидуализация лирики возникала при изображении конкретных неповторимых личных восприятий для обозначения необычных и новых признаков. Поэт сливал не только близкие слова, но и соединял как бы безразличные друг другу, логически не связанные, а то и противоречивые друг другу: *длань незри-*

мо-роковая, пророчески-прощальный глас, с того блаженно-рокового дня, младенчески-живой мех, от жизни мирно-боевой, тревожно-пустой призрак... .

Таким образом, эпитет у Ф. И. Тютчева закрепляет глубину его переживаний, поэт живёт событиями века, стремлением охватить своим творчеством разные стороны жизни.

Замечательной чертой поэзии Ф. И. Тютчева является её афористичность как часть его языковой личности. Можно назвать, например, такие стихи-афоризмы, как «Нам не дано предугадать...», «Последний катаклизм», «Природа — сфинкс. И тем она верней...», «Умом Россию не понять...»

Обратимся к одному из таких шедевров, созданных более ста пятидесяти лет тому назад: *Слезы людские, о слезы людские, / Льётся вы ранней и поздней порой... / Льётся безвестные, льётся незримые, / Неистоцимые, неисчислимые, — / Льётся, как льются струи дождевые / В осень глухую порою ночной.*

Время не коснулось этих шести строк: не устарели слова, мысли и чувства, живущие в них. Читателя завораживает музыка стиха, а совершенство его формы таково, что уже и непонятно, в чём оно заключается, где его секрет — так всё естественно и просто. Эти шесть строчек по своей композиции соответствуют музыкальным и поэтическим канонам: начинается тема, далее следует её развитие, наступают кульминация и завершение. Строки с многочисленными фигурами повторения, пульс глаголов на небольшом пространстве — волна за волной, с длинными рифмующимися словами создают ход стиха, движение дождя, движение слёз как метонимическое обозначение человеческих страданий. Это ключевое слово, задающее тему и настроение: оно ведёт в область глубоких человеческих переживаний.

Ф. И. Тютчев оставил после себя одну книгу стихотворений, но она, увековечивая его память, оказалась тяжелее иных монументальных трудов премногих. И как лирик-мыслитель, вдохновенный и вдумчивый певец природы, тонкий и проникновенный выразитель человеческих чувств, он занимает достойное место в золотом фонде классической литературы, что позволяет говорить об актуальности его творчества и в XXI веке.

Таким образом, на занятиях по дисциплинам филологического цикла филологический анализ художественного текста реализует как образовательные, так и нравственно-эстетические принципы воспитания и служит формированию гуманитарной личности в культурно-эстетической воспитательной среде образовательного пространства вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Виноградов, В. В. (1976) Избранные труды. Поэтика русской литературы. М.: Наука. 390 с.

Григорьева, Л. Д. (1980) Слово в поэзии Ф. И. Тютчева. М.: Наука. 345 с.

Кожин, В. А. (2002) Пророк в своём Отечестве. М.: Наука. 228 с.

Ковтунова, И. И. (1986) Поэтический синтаксис. М.: Русский язык. 180 с.

Лотман, Ю. М. (1973) Поэтический мир Ф. И. Тютчева. М.: Наука. 410 с.

Тютчев, Ф. И. (1987) Полное собрание стихотворений / Сост., подгот. текста и примеч. А. А. Николаева. Л.: Сов. Писатель. 448 с.

Фархшатова, И. А. (2003) Нравственно-эстетическое воспитание подростков в учреждении дополнительного образования: автореф. дис...канд. пед. наук. Оренбург.

Ясинская, М. Б. (2014) Интерактивные формы обучения в медиаобразовательном пространстве вуза // Ученый совет. № 5. С. 63-68.

Фоминых Борис Иванович — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания ФГБОУ ВО "Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина". Адрес: Россия, 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6. Тел.: +7 (495) 330-87-92. Эл. адрес: doflinguistics@yandex.ru

Ясинская Милена Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: inyazling@mail.ru

**О компетентностном подходе, контекстном обучении и воспитании
в системе иноязычной подготовки магистрантов-международников
(из опыта работы)**

С. Ф. Щербак

Московский гуманитарный университет

Контекстное обучение является важной составляющей компетентностного подхода в системе профессионально направленной иноязычной подготовки магистранта-международника и способствует осуществлению направленного педагогического воздействия на личность обучающегося, создавая условия для формирования, развития и совершенствования его как профессионала и как личности. Предлагается деятельностная модель изучения иностранного языка магистром в контексте НИР; ставится проблема измерения и контроля сформированности морально-нравственного компонента личности будущего субъекта профессии в условиях учебной аудитории.

Ключевые слова: компетентностный подход; контекстное обучение; воспитывающее обучение; модель профессионального развития личности; система иноязычной подготовки магистранта; модульное построение учебного процесса; технологии контекстного обучения; интегративное обучение; измерение морально-нравственного компонента личности

С введением в практику обучения в вузе новых государственных стандартов компетентностный подход становится ведущим в сфере высшего образования и требует изменения существующей образовательной парадигмы, что связано с переосмыслением цели, задач, содержания и, главное, способов, приемов и средств передачи знаний, формирования способностей и развития личности обучающегося. Детальный анализ предлагаемых образовательных стандартов по любому направлению подготовки позволяет выделить компетентностную модель бакалавра или магистранта как субъектов профессии, которая и определяет

цели, задачи и содержание образовательного процесса. Так, в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 41.04.05 «Международные отношения» (уровень магистратуры) выпускники должны быть готовы к работе в качестве дипломатических работников, экспертов, аналитиков и разработчиков стратегий, специалистов по международным вопросам, руководителей проектов, научных сотрудников, обозревателей СМИ, преподавателей и руководителей различного уровня (ФГОС ВО, 2013) в различных сферах и областях международной, дипломатической и внешнеполитической деятельности, осуществляемой государством и российскими регионами. При этом основными видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, являются: информационная и экспертно-аналитическая, организационно-управленческая, проектная, научно-исследовательская и педагогическая. Выбор конкретного (ведущего) вида профессиональной деятельности позволяет сформулировать профессиональные задачи, которые необходимо решить и которые, в свою очередь, предъявляют требования к результатам освоения соответствующей магистерской программы. Эти требования сводятся к формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые, обладая соответствующей структурой, определяют (задают) содержание и результативность образования, указывают на конкретные знания, умения и владения в рамках каждой из компетенций. Задача педагога при этом заключается в том, чтобы создать адекватные условия для их усвоения.

Изучение компетенций по направлению «Международные отношения» позволяет выявить роль и место иностранного языка в профессиональной деятельности магистра-международника и выделить те компетенции, которые должны быть сформированы в курсе иноязычных дисциплин. Суть всего комплекса этих компетенций сводится к свободному и политически корректному владению иностранными языками в рамках профессиональной тематики и их использованию в таких сферах и видах профессиональной деятельности, как переговорный процесс, деловая переписка, работа с материалами СМИ, экспертно-аналитическая и исследовательская работа (ФГОС ВО: ОК-4; ОПК-5, 6, 8, 9; ПК-15). Свободное и политически корректное владение иностранными языками предполагает комплекс знаний, умений и навыков, обеспечивающих уверенную способность магистра осуществлять профессиональное общение средствами иностранного языка. При этом гностический компонент должен, с одной стороны, вбирать ключевые знания и информацию, получаемые магистрантами в курсах других дисциплин, а с другой — лингвистические знания, касающиеся системы языка и ее функциональных особенностей в контексте коммуникативной (коммуникативно-познавательной) деятельности. Учитывая, что коммуникативно-познавательная деятельность — это ситуативно обусловленная речевая деятельность, связанная с восприятием и порождением устных и письменных текстов, деятельностный компонент компетенций должен интегрировать умениевую составляющую как профессиональной, так и иноязычной деятельности. Другими словами, особенность дисциплины «Иностранный язык» заключается в ее интегративном характере, обеспечивающем межпредметные связи и создающем условия для формирования, развития и актуализа-

ции комплекса компетенций обучающегося, сопряженного с его способностями решать профессиональные задачи в заданных контекстах, используя иностранный язык (Щербак, 2013).

Специфика профессиональной деятельности магистра-международника позволяет отнести иностранный язык к категории профилирующих дисциплин, что, в свою очередь, требует его профессиональной направленности и углубленного изучения. В этом случае целесообразны модульное построение и организация образовательного процесса, где каждый учебный модуль соотносится с отдельным видом будущей профессиональной деятельности магистранта, требующей применения иностранного языка. Так, в перечне иноязычных дисциплин ОП по направлению «Международные отношения» помимо традиционной дисциплины «Иностранный язык» появляются: «Язык деловой переписки (на английском языке)», «Специфика переговорного процесса (на английском языке)», «Информационно-аналитическая обработка общественно-политического текста: реферирование и аннотирование», «Практика устного и письменного перевода», «Практикум по межкультурной коммуникации» и др. Каждая из них создает условия для более детального рассмотрения и освоения соответствующих аспектов профессиональной деятельности, с одной стороны, и для целевого овладения иностранным языком — с другой. При этом иностранный язык осваивается в профессиональном контексте, а профессионально значимые знания и умения приобретаются, формируются и развиваются с помощью иностранного языка на основе оригинальных (аутентичных) источников (в контексте иноязычной деятельности).

Сегодня при рассмотрении компетентностного подхода к обучению в вузе, основной акцент делается на разработку структуры и содержания компетенций — общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных — формирование которых должно обеспечить готовность выпускника к решению практических задач в сфере профессиональной деятельности по направлению его подготовки. И это справедливо, поскольку, заходя в учебную аудиторию, преподаватель должен четко представлять, кого, чему и как надо учить. Однако, увлекшись обеспечением прагматического (функционального) компонента компетенций, мы как-то забыли, что образование есть неразрывное единство обучения и воспитания, которое «выступает как ведущий, исключительно глубокий и действенный фактор формирования личности, как организованное, направленное развитие» (Педагогика, 1981). В условиях вуза оно приобретает особый смысл, ибо нацелено на формирование и развитие личности субъекта профессии, обладающего рядом свойств и качеств, которые призваны способствовать повышению эффективности и качества его труда, а также эффективности и качества его взаимодействия с окружающим миром. Вместе с системой формируемых знаний, умений и навыков профессионального толка система целевого воспитательного воздействия на личность будущего субъекта профессии несомненно окажет синергический эффект. В этом суть принципа воспитывающего обучения, который всегда являлся дидактической нормой образовательного процесса, обеспечивая органическую связь между приобретаемыми обучающимися знаниями, умениями и навыками, и формированием их личности.

Заложенная в ФГОС ВО профессиональная модель магистранта-международника ориентирована на формирование и развитие компетентного, высококвалифицированного субъекта профессии. Если присмотреться, то в перечне компетенций, относящихся к функциональному (прагматическому) компоненту его профессиональной деятельности, можно заметить и такие, которые характеризуют систему личностных ценностей, свойства и качества, оказывающие влияние на способность выпускника уверенно и с должной степенью эффективности и качества решать задачи в профессиональной сфере. К ним относятся: готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала; готовность нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; способность проявлять инициативу и в полной мере отвечать за результаты своей профессиональной деятельности. Магистру должны быть свойственны такие черты, как: профессиональная компетентность и эрудиция в предметной области (профессионализм), широкое мировоззрение и кругозор; аналитический ум; владение культурой общения, такт и политкорректность; ораторские умения и способности; собранность, организованность и дисциплинированность; работоспособность и творчество; стремление к самосовершенствованию и др.

Понятно, что процесс целенаправленного воздействия на личность обучающегося требует адекватной педагогической системы, базирующейся на соответствующей дидактической теории. В качестве теоретического базиса образования компетентностного типа предлагается контекстное обучение, в ходе которого создаются условия для трансформации учебно-познавательной деятельности обучающегося в профессиональную при помощи моделирования образовательной среды, максимально приближенной по форме и содержанию к профессиональной (Вербицкий, 1991, 2000, 2011; Лаврентьев, Лаврентьева, Неудахина, 2004; Старостина, 2014; Ключева, 2015). Обучающийся погружается в профессиональный контекст, в котором вынужден актуализировать знания, умения и навыки, необходимые здесь и сейчас, используя присущие ему качества и реализуя свой личностный потенциал для решения поставленной задачи.

В качестве ключевых принципов контекстного обучения А. А. Вербицкий называет: принцип активности личности (психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность), принцип последовательного моделирования в форматах учебной деятельности, целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; адекватность форм организации учебной деятельности студента целям и содержанию образования; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; открытость, т. е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов; принцип единства обучения и воспитания

личности профессионала и др. (Вербицкий, Григоренко, 2015). Он же предлагает метод поэтапного перехода обучающихся от учебной деятельности академического (традиционного) типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, наконец, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки) как базовой форме деятельности наиболее высокого ранга. Опыт показывает, что учет указанных принципов и специфики контекстного обучения как метода, элемента и условия реализации компетентностного подхода при разработке образовательной модели и алгоритма профессионально-учебной деятельности способствует повышению мотивации обучающихся и результативности учебного процесса в целом, и по иностранному языку в частности.

Ведущее место в профессиональной деятельности магистра занимает научная работа, поэтому именно этот вид деятельности должен найти отражение в учебной деятельности магистранта, в т. ч. и по иностранному языку. Идеи и принципы контекстного обучения как ключевого в теории компетентностного подхода реализуются с помощью создания образовательной модели, основу которой составляет научно-исследовательская деятельность магистранта, сопряженная с разработкой темы самостоятельного исследования (магистерской диссертации). При этом ставится цель информационно-аналитического обеспечения магистерской диссертации на основе аутентичных зарубежных источников, которые еще не переведены на русский язык.

Структура и содержание НИР определяют структуру и содержание учебной (учебно-профессиональной) деятельности магистранта, позволяя создать пошаговую модель его образовательной деятельности по иностранному языку в контексте НИР. Ниже приводится алгоритмическая модель организации образовательной деятельности магистранта по дисциплине «Информационно-аналитическая обработка общественно-политического текста: реферирование и аннотирование». Данная дисциплина представляет собой пример интеграции учебно-профессиональной деятельности, освоение которой происходит в рамках абсолютного большинства дисциплин образовательной программы по направлению «Международные отношения» (квалификация — магистр).

Таблица 1.

Алгоритм НИР	Алгоритм образовательной деятельности по ИЯ в контексте НИР
1. Выбор и формулирование темы / задачи исследования	Получение задания, выбор и формулирование темы и задачи исследования средствами иностранного языка
2. Поиск, сбор и систематизация литературы по теме исследования	Поиск, сбор и систематизация оригинальных зарубежных источников <i>на иностранном языке</i> по теме исследования: • поисковое, просмотровое, ознакомительное чтение; • отбор и систематизация текстов; • каталогизация текстов
3. Изучение и	Изучение и информационно-аналитическая обработка

информационно-аналитическая обработка текстов; создание вторичных информационных продуктов	иноязычных текстов; создание вторичных информационных продуктов <i>на иностранном и/или русском языке</i>: • ознакомительное чтение и отбор наиболее значимых источников; • изучающее / реферативное чтение и компрессия текстов (тезирование, аннотирование, реферирование), отбор ключевых терминов и составление тематического глоссария; • составление продуктивных либо репродуктивных рефератов с заметками на полях, содержащих самостоятельные критические и оценочные суждения; выявление и фиксация дискуссионных и интерпретационных вопросов, определяющих полемику с авторами первоисточников; • составление двуязычного дайджеста; • письменный перевод наиболее значимых фрагментов текстов и оформление библиографических записей с целью последующего цитирования / письменный перевод наиболее значимой для исследования статьи из зарубежного источника, аналитический комментарий и подготовка к публикации в сборнике переводов; • анализ конкретных ситуаций, обобщение и выводы; • написание реферативного обзора первоисточников (репродуктивного / продуктивного) на основе дайджеста с элементами анализа (с целью последующего использования в письменной творческой работе или магистерской диссертации); • оформление библиографического списка использованных источников
4. Составление плана творческой разработки / изложения темы и его реализация (письменное оформление работы);	Составление плана и письменное изложение темы <i>на иностранном и/или русском языках</i>: • письменное изложение темы в соответствии с заданием • интерпретация результатов, обобщение и выводы по теме исследования; • формулирование рекомендаций; • выявление проблемных вопросов, не получивших достаточного освещения / решения в проработанных материалах; • написание аннотации выполненной творческой работы (<i>на русском и иностранном языках</i>); • составление перспективного плана более широкого и глубокого изучения темы и ее дальнейшей разработки
5. Подготовка	Подготовка сообщения / доклада / публичного вы-

сообщения / доклада / публичного выступления на основе проведенного исследования	выступления на основе проведенного исследования (<i>на иностранном языке</i>): • разработка стратегии коммуникативного взаимодействия с целевой аудиторией и отбор языковых клише; • составление тезисного плана сообщения / доклада / выступления с заметками на полях; формулирование вступления и заключения, а также выводов и рекомендаций; • визуализация текста сообщения / доклада / выступления (составление визуальной карты-навигатора / визуального ряда / слайд-шоу); • предварительная апробация выступления: аудиозапись и корректировка с учетом темпоральных характеристик
6. Апробация результатов исследования (публичное научное выступление / доклад)	Публичное выступление заданного типа <i>на иностранном языке</i> в заданной целевой аудитории (<i>деловая игра</i>): • выступление на основе тезисов с визуальным сопровождением; • ответы на вопросы, обсуждение и дискуссия
7. Написание статьи на основе проведенного исследования	Написание и подготовка к публикации статьи на основе проведенного исследования (<i>на русском языке</i>): • формулирование темы (на русском и иностранном языках) • написание статьи с элементами цитирования и критического анализа (на основе проработанных материалов и собственных суждений, обобщений и выводов) • написание аннотации с ключевыми словами (на русском и иностранном языках) • оформление библиографического списка использованных источников в соответствии с ГОСТ

Внедрение данной модели в образовательный процесс носит поэтапный характер и соответствует алгоритму, предложенному А. А. Вербицким и указанному выше. Так, *учебная деятельность академического типа* предполагает проведение вводной лекции, беседы или семинарского занятия, где рассматриваются понятие НИР и ее характеристика как вида профессиональной деятельности магистра. В ходе совместной деятельности преподавателя и обучающихся конструируется алгоритм информационно-аналитической обработки текста, а в ходе анализа предлагаемых преподавателем некоторых видов вторичных текстов магистранты выявляют их особенности, различия и корректность оформления. *Квазипрофессиональная деятельность* находит отражение в деловой игре «Мини-лекция», «Международная конференция» или «Мастер-класс»,

где обучающиеся выступают перед целевой аудиторией в заданных контекстах (ситуациях) по темам самостоятельных исследований. Что касается *учебно-профессиональной деятельности, приближенной к реальности*, то она пронизывает всю образовательную деятельность магистрантов, которые по сути апробируют целостную модель научно-исследовательской работы. Более того, поскольку результаты их исследований, проведенных на основе непереводных зарубежных источников, публикуются в соответствующих сборниках, можно говорить о выходе в *реальную профессиональную деятельность*. Организация занятий на коммуникативной основе обеспечивает формирование культуры общения и позволяет преподавателю варьировать условия коммуникативного взаимодействия, мотивируя поведение (в т. ч. речевое) обучающихся, адекватное ситуации, регулируя и управляя им с целью достижения необходимого воспитательного эффекта.

Возвращаясь к воспитательному компоненту образования, следует заметить, что при выполнении того или иного вида учебной деятельности происходит ненавязчивое направленное воздействие на личность, регулируемое преподавателем. Обращение к зарубежным литературным источникам расширяет кругозор и критическое мышление обучающихся; информационно-аналитическая работа с текстом способствует выработке синтетико-аналитических умений и навыков; выполнение творческого задания и предъявление его результатов (перед аудиторией или в статье) организует, дисциплинирует, учит концентрации внимания, собранности, умению выражать и защищать собственную позицию, соблюдая разумную политкорректность в оценках и проявляя этику деловых отношений в общении с коллегами, ораторскому искусству и культуре общения; качество и своевременность выполненной работы свидетельствуют об ответственности и аккуратности ее исполнителя. Известно, что в качестве критерия сформированности тех или иных черт и свойств личности выступают поведение и конкретные поступки людей в конкретных ситуациях, демонстрирующие морально-нравственные ценности и этические стороны их проявления во взаимодействии с окружающими. Степень и достаточность их сформированности проверяется практикой, в нашем случае — поведением и поступками выпускника в профессии. Однако в учебной аудитории трудно в полной мере оценить целостный морально-нравственный облик пока еще не состоявшегося субъекта профессии. Пока отсутствует научно-обоснованная концепция интеграции воспитания и обучения в виде целостной психолого-педагогической теории (Трунова, 2014) и пока не предложен механизм, позволяющий измерить степень совершенства морально-нравственного компонента будущего специалиста в условиях учебной аудитории, наверное, можно говорить лишь о наличии предпосылок и основах становления личности профессионала. Несомненно, одно: компетентностный подход, контекстное обучение и воспитание, в основе которых заложен деятельностный характер усвоения знаний, умений и навыков, и социального опыта являются эффективным средством подготовки магистрантов и способствуют реализации принципа воспитывающего обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ФГОС ВО, (2016), Приказ Минобрнауки России от 01.07.2016 N 785 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 41.04.05 Международные отношения (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 27.07.2016 N 42985). Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_202452/ (Дата обращения 21.11.2017).

Вербицкий, А. А. (2004) Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к IV заседанию методологического семинара 16.11.2004. М.: ИЦ ПКПС. 84 с.

Вербицкий, А. А. (2006) Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. № 11. С. 39-46.

Вербицкий, А. А. (2011) Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. № 4. С. 3-5.

Вербицкий, А. А., Григоренко, О. А. (2015) Контекстное обучение иностранному языку специальности: Учебно-методическое пособие. М., РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова. 205 с.

Клюева, М. И. (2015) Контекстный подход как основа иноязычного профессионального образования // Фундаментальные исследования. № 2 (часть 4). С. 773-777.

Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева, Н. Б., Неудахина, Н. А. (2004) Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2). Издательство: Алтайского государственного университета. Электронный ресурс. URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> (Дата обращения 21.11.2017).

Педагогика : (1981) Учебное пособие для педучилищ / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, Т. В. Воликова, В. А. Сластенин. М. : Просвещение. 367 с.

Старостина, Н. В. (2014) Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. № 6 (36) : в 2-х ч. Ч. II. С. 186-188.

Трунова, Е. Г. (2014) Воспитание и компетентностный подход к образованию: проблемы гармонизации // Педагогика и психология образования. М.: Издательство ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». С. 34-38.

Щербак, С. Ф. (2012) К вопросу о компетентностном подходе в преподавании иностранного языка (в системе высшего профессионального образования) // Высшее образование для XXI века : IX Международная научная конференция. Москва, 15-17 ноября 2012 г. : Доклады и материалы. Секция 8. Педагогика и образование / отв. ред. В. А. Ситаров. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 72-78.

Щербак, С. Ф. (2013) Организация НИРС в образовательном процессе по иностранному языку // Вопросы оптимизации образовательного процесса по

иностранному языку в вузе : сб. тезисов и статей / под ред. С. Ф. Щербак. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. Вып. 3. С. 46-56.

Щербак, С. Ф. (2013) Учебное проектирование в системе образовательного процесса по иностранному языку в высшей школе // Вопросы оптимизации образовательного процесса по иностранному языку в вузе : сб. тезисов и статей / под ред. С. Ф. Щербак. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. Вып. 3. С. 61-85.

Щербак, С. Ф. (2013) О соизучении академических дисциплин в системе подготовки бакалавров и магистров // Высшее образование для XXI века : X Международная научная конференция Доклады и материалы. Секция 8. Педагогика и образование / отв. ред. В. А. Ситаров. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 104-112.

Щербак, С. Ф. (2014) О новой дисциплине «Информационно-аналитическая обработка общественно-политического текста» в системе ВПО по направлению «Международные отношения» (квалификация — магистр) // Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе. Высшее образование для XXI века : XI Международная научная конференция. Москва, 27–29 ноября 2014 г. : Доклады и материалы / Отв. ред. С. Ф. Щербак. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 76-90.

Щербак, С. Ф. (2015) Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «Международные отношения» // Высшее образование для XXI века : XII Международная научная конференция. Москва, 3-5 декабря 2015 г. : Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания иностранного языка в вузе» / отв. ред. С. Ф. Щербак. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та. С. 26-36.

Щербак Светлана Федоровна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: svetlana.shcherbac@gmail.com, inyazling@mail.ru

Нравственное воспитание как основа учебного курса «Литература»: структурно-содержательный аспект

М. Б. Ясинская

Московский гуманитарный университет

В статье рассматривается проблема создания учебного пособия/учебника, удовлетворяющего требованиям развития современного студента-бакалавра-магистра-профессионала в системе непрерывного образования в контексте ценностного и воспитательно-ориентированного образовательного процесса.

Ключевые слова: воспитание; нравственное воспитание; учебник; система непрерывного образования; структурно-содержательный компонент; подготовка бакалавра

Современная образовательная политика в России ориентирована на поиск эффективных механизмов социализации подрастающего поколения и на формирование у них социально-значимых гражданских ценностей. Современная система образования нацелена на переориентацию от «обучающего» к ценностно и воспитательно-ориентированному образовательному процессу. Важность социализации и воспитания детей и молодёжи на ценностях духовности, культуры, традиций, аккумулированных в России и мире, находит подтверждение в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Так, в частности, в разделе *Стратегии*, посвященном развитию основных социальных институтов воспитания (семьи, образовательных учреждений, общественных организаций, средств массовой информации), отмечается необходимость: развития воспитания в системе образования, что предполагает внедрение новых форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте, реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов; полноценное использование в образовательных программах воспитательного потенциала различных учебных дисциплин; развитие вариативности воспитательных систем, способствующих формированию личности с учетом его потребностей, интересов и способностей.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. говорится о «радикальном обновлении методов и технологий обучения». Модернизация образовательных программ высшего образования должна обеспечивать гибкость и индивидуализацию процесса обучения с целью повышения результативности работы преподавателей и самостоятельности учебной деятельности студентов в аспекте нравственного воспитания как основы педагогической деятельности. Под нравственным воспитанием мы понимаем совокупность ценностных установок, направленных на формирование у обучающихся нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений, навыков, умений и привычек поведения, соответствующие нормам общества. В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития общества.

Учебный курс «Литература» — целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения ценностных отношений, высокого самосознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами гуманистической морали.

В контексте вышесказанного, полагаем, что модель профессиональной и нравственно-ориентированной подготовки бакалавра по направлению «Реклама и связи с общественностью» должна обеспечивать взаимосвязь следующих компонентов:

- целевой компонент, нацеленный на формирование профессиональных компетенций;
- структурно-содержательный компонент, включающий в себя моделирование учебного процесса, содержания деятельности на практических занятиях по дисциплине «Литература»;

– мотивационно-ценностный компонент, направленный на усиление личностной мотивации обучающихся к изучению дисциплины «Литература»; готовности к применению знаний и опыта в профессиональной социокультурной среде.

Комплекс выше указанных компонентов позволяет реализовывать компетентностный подход («Категория компетенции <...> как комплекс знаний, умений, навыков, ценностей, мотивов, образцов языкового поведения, присущих коммуникантам в определенной предметной области» (Евсеев, 2011)) и обеспечивать педагогический контроль и коррекцию, комплексное диагностирование и оценку уровней сформированности общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров, повышать внутреннюю и внешнюю мотивацию обучающихся, создавать соответствующее учебно-методическое обеспечение. Заметим также, «что как компетенция, так и компетентность являются категориями контекстными и могут адекватно формироваться и проявляться лишь в заданном контексте, характеризующем тот или иной вид деятельности, осуществляемый субъектом» (Щербак, 2015).

В представленной выше триаде компонентов профессиональной подготовки бакалавра выделим наиболее «проблемный» компонент: структурно-содержательный. Структурно-содержательный компонент включает в себя как моделирование учебного процесса, так и учебную деятельность (аудиторную и внеаудиторную); т. е. обеспечивающий учебно-методическим пространством преподавателя-студента.

Ключевым концептом учебно-методического пространства является, безусловно, учебник/учебное пособие. Зададимся вопросом: как должен быть построен учебник/учебное пособие в постоянно меняющихся жизненных реалиях/ситуациях; учебник/учебное пособие, которое удовлетворяло бы требованиям развития современного студента-бакалавра-магистра-профессионала в системе непрерывного образования — «обучения на протяжении жизни» (life-long learning), в которой умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится очевидной необходимостью?

На наш взгляд, современное учебное пособие, в частности, пособие по дисциплине «Литература» для обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью», должно быть структурно и содержательно представлено в виде учебного информационно-знаниевого справочника.

Так, например, учебное пособие (далее — УП) по дисциплине «Литература» для обучающихся по направлению «Реклама и связи с общественностью» должно быть построено на основе педагогической идеи, направленной на формирование навыков активного поиска, ориентирующего обучающихся на литературоведческую интерпретацию художественных произведений.

Основная цель УП — формирование у будущих бакалавров системы компетентностных знаний о мировой литературе от истоков до наших дней. Задачами УП являются: в *проектной деятельности* (ФГОС ВО): выработать навыки проектирования программ и отдельных мероприятий в области рекламы и связи с общественностью, основываясь на знаниях теории и истории литературы; в *коммуникационной деятельности* (ФГОС ВО): сформировать навыки в подго-

товке коммуникационных компаний в соответствии с целями и задачами организации, используя знания и умения составления семиотических моделей интертекстуального пространства рекламного текста; в *рекламно-информационной деятельности* (ФГОС ВО): сформировать навыки для разработки и подготовки к выпуску рекламной продукции, включая текстовые материалы в рамках традиционных и современных средств рекламы, опираясь на знания технологий моделирования семиотических пространств текста.

Отбор художественных произведений для изучения должен диктоваться своеобразием памятников литературы, сохранивших актуальность, общей значимостью в контексте культурного пространства человечества. Так, например, Шекспир, Сервантес, Пушкин, Достоевский, Толстой и другие авторы образцовых произведений.

УП систематизирует основное содержание курса, будучи призван также стимулировать самостоятельный поиск и исследовательскую работу студента.

Концепция усвоения дисциплины должна строиться на конкретно-историческом подходе к изучаемым фактам, принципах научной объективности и историзма (Милованова, 2016).

Указанные принципы будут обуславливать и структуру учебного пособия.

УП может быть построен следующим образом: в I-ой главе даны необходимые сведения по теории литературы, которые являются необходимым материалом при подготовке к семинарам. Семинарские занятия (глава II) содержат смысловые блоки: 1) отработка литературоведческих терминов и понятий, значимых имён в истории литературы; 2) собственно анализ произведения; 3) вопросы для обсуждения художественных текстов; 4) темы докладов; 5) темы научно-исследовательских проектов; 6) списка литературы для чтения и изучения.

Предложенная структура семинара позволяет не только всесторонне формировать навык активного творческого поиска, но и вырабатывать умения интерпретировать художественный текст и моделировать семиотическое пространство текста.

III глава «Темы рефератов» и IV глава «Темы самостоятельной работы для студентов очно-заочной и заочной форм обучения» направлены на самостоятельную работу студентов; в помощь даны методические указания и методические рекомендации (V глава и пункт 1.1 — «методические рекомендации по подготовке рефератов и научно-исследовательских проектов»). В главе VI «Тестовый итоговый контроль» представлен тест, обобщающий основные теоретические и историко-литературоведческие термины, понятия и факты литературного процесса; данный тест служит своеобразным самоконтролем и самооценкой знаний студента (см. «Ключи к тестовому итоговому контролю»).

Будущий бакалавр по направлению подготовки 42. 03. 01 «Реклама и связи с общественностью» должен обладать и фондом знаний с элементами культуры мира, соотносённой с фондом знаний социума; поэтому логическим включением в практикум являются главы VII «Художественная литература для самостоятельного обязательного чтения и изучения» и VIII «Краткие сведения по теории литературы».

В заключение представлен список использованной литературы, которая включает в себя классические учебники: Луков Вл. А. История литературы: зарубеж. лит. от истоков до наших дней: учеб. пособие для вузов. — М.: Академия. — 2008.; Михальская Н. П., Луков Вл. А., Завьялова А. А. и др. История зарубежной литературы XIX века: в 2-х частях. / Под ред. Н. П. Михальской. — М.: Просвещение. — 1991.; Михальская Н.П., Аникин Г.В. История английской литературы. Учебник. М.: Академия (Academia). — 1998.; История русской литературы. Часть 1,2,3 (под. ред. В.И. Коровина). — М.: Просвещение. — 2005. и др.

Подобное расположение и содержание учебно-методического материала коррелируется с системой компетенций (Ясинская, 2016), закреплённых за дисциплиной и позволяет формировать не только общекультурные компетенции — «владением культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1) (ФГОС ВО)»; «умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2) (ФГОС ВО)», но и профессиональную компетенцию — «обладает базовыми навыками создания текстов и документов, используемых в сфере связей с общественностью и рекламы, владеет навыками литературного редактирования, копирайтинга (ПК-6) (ФГОС ВО)».

Таким образом, в результате освоения курса дисциплины «Литература» обучающийся должен:

знать

- основные этапы развития русской и зарубежной литературы и их взаимодействие в контексте культуры;
- особенности развития литературных жанров;
- основные принципы антропоцентризма;
- свойства знака в литературных текстах (дискурсивный и прагматический аспекты);
- знаковую модель «слово — образ» в семиотических системах литературных текстов;
- соотношение семиотических моделей в литературных текстах и культурных реалий в них отраженных;

уметь

- интерпретировать знаковые (словесные) образы авторского литературного текста, основываясь на знаковой модели «слово — образ»;
- определять знаковые системы в литературных текстах и интерпретировать их в контексте культурных реалий (синхрония и диахрония);
- анализировать различные виды семиотических моделей литературных текстов (дискурсивный аспект) с позиции антропоцентрического подхода;
- создавать различные семиотические модели (дискурсивный аспект) в соответствии с учебными и профессиональными целями;

владеть

- методикой антропоцентрического подхода к исследованию литературных текстов в соответствии с дискурсивным и прагматическим аспектами;
- технологией интерпретирования семиотических моделей (дискур-

сивный и прагматический аспекты) в соответствии с коммуникативной целью.

Полагаем, что современный учебник/учебное пособие, предложенной выше структурно-содержательной модели в виде информационно-знаниевого справочника должен удовлетворить требования развития современного студента-бакалавра-магистра-профессионала в системе непрерывного образования — «обучения на протяжении жизни» (life-long learning). Учебник /учебное пособие подобного типа способствует формированию нравственных ценностных установок, в основе которых лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы, и нормы, возникшие на современном этапе развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (Дата обращения 04.11.2017).

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. URL: http://минобрнауки.рф/открытое_министерство/стратегии/ (Дата обращения 04.11.2017).

ФГОС ВО по направлению 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и профилю подготовки «Реклама и связи с общественностью в коммерческой сфере». Минобрнауки. 2016. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/10456> (Дата обращения 20.10.2017).

Евсеев, А. Б. (2011) Компетентностный подход к профессионально-языковой подготовке менеджеров туризма в вузе: автореф. дис...канд. пед. наук. М.

Милованова, М. С. (2016) Актуальные принципы и приемы обучения в преподавании филологических дисциплин // Оптимизация преподавания филологических дисциплин в вузе / Высшее образование для XXI века. XIII Международная научная конференция. Отв. ред. М. Б. Ясинская. М.: Московский гуманитарный университет. С. 60.

Воспитание детей — инвестиции в будущее (2016) // Сборник статей Всероссийского форума (г. Владимир, 8–10 сентября 2016 г.) / отв. ред. А. А. Сергеев. М. : ИИУ МГОУ. 314 с.

Щербак, С. Ф. (2015) Анализ конкретной ситуации в системе иноязычной подготовки бакалавров и магистрантов по направлению «Международные отношения» // Оптимизация преподавания в вузе / Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция. М.: Московский гуманитарный университет. С. 27.

Ясинская, М. Б. (2016) Особенности преподавания дисциплины «Основы языкознания» в контексте компетентностного подхода // Оптимизация преподавания филологических дисциплин в вузе / Высшее образование для XXI века. XIII Международная научная конференция. М.: Московский гуманитарный университет. С. 94-98.

Ясинская Милена Борисовна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики Московского гуманитарного университета. Тел.: +7 (499) 374-69-35. Эл. адрес: inyazling@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

<i>Ильинский И. М.</i> Проблема воспитания в условиях глобальных угроз и рисков	3
<i>Колин К. К.</i> Формирование ответственной личности — приоритетная задача системы образования и воспитания в XXI веке	10
<i>Ситаров В. А.</i> Ценностные ориентиры в воспитании современной молодежи	16
<i>Турбовской Я. С.</i> Высшее образование: теория и практика воспитания	21

ЦЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

<i>Костина А. В.</i> Ценности как основа цивилизационной идентичности: Россия и Европа	33
<i>Межуев В. М.</i> Россия в диалоге с Европой	36
<i>Макаревич Э. Ф., Карпухин О. И.</i> Разность культур как фактор идентичности России: исторический аспект	42
<i>Гудима Т. М.</i> Знания, востребованные жизнью (посвящается Анатолию Ивановичу Шендрику)	50
<i>Дубовицкая Н. С. К. П.</i> Победоносцев об общественном идеале России	55
<i>Макаревич Э. Ф.</i> Церковь: ценности и коммуникации	62
<i>Розин В. М.</i> Сущность дошкольного воспитания и обучения	66
<i>Именнова Л. С.</i> Обучение, воспитание, просвещение, образование: логика концептов в музейной сфере	71
<i>Ерёмина Т. Ю.</i> Региональная система патриотического воспитания в общеобразовательных организациях	78
<i>Иванова И. С.</i> Русский язык как ценность отечественной культуры и фактор духовно-нравственного воспитания	85
<i>Ежова Е. Н.</i> Реклама как ресурс формирования духовно-нравственных ценностей в обществе	92
<i>Рыжков М. И.</i> Парадокс толерантности как социокультурного явления	97
<i>Сапожникова В. С.</i> Проблема диалога культур: концептуальные подходы к исследованию	100
<i>Гаврилова Е. В., Колесниченко Л. И.</i> Особенности воспитания и образования детей в Древней Греции	110

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ И ЕЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМА СОГЛАСОВАНИЯ

<i>Ковалева А. И.</i> Социализация и воспитание студенческой молодежи: проблема согласованности процессов	118
<i>Явон С. В.</i> Воспитание толерантного отношения молодежи к «Другому»	124
<i>Оплетина Н. В.</i> Воспитание гражданственности студентов в современных условиях	134

<i>Акимова Е. М.</i> Воспитание и социализация как факторы формирования творческой личности работника.....	138
<i>Бурцев С. П.</i> Воспитание гармонично развитого человека и специалиста в организациях высшего образования.....	145
<i>Вирина И. В.</i> Трудовая социализация молодежи: проблемы и тенденции.....	148
<i>Гневашева В. А.</i> Малая социальная группа и вуз в процессе профессиональной социализации молодежи.....	151
<i>Колков В. В., Колкова Е. С.</i> Социализирующий фактор социальной работы с молодежью	156
<i>Короткова М. С.</i> Социальный статус студента как результат успешной социализации.....	161
<i>Павлова С. М.</i> Студенческое самоуправление как институт гражданской социализации молодежи	168
<i>Перинская Н. А.</i> Личностные качества студенческой молодежи	175
<i>Прохода В. А.</i> Высшее образование как фактор формирования социальных установок (на примере готовности населения европейских стран к приему мигрантов)	179
<i>Ромашова Л. О.</i> Воспитание как процесс формирования ценностных ориентаций молодежи	185
<i>Селиверстова Н. А.</i> Факторы профессиональной социализации выпускников социологических факультетов	189
<i>Солнышкина М. Г.</i> Социальное образование как институт социализации молодежи	194
<i>Усманов Б. Ф.</i> Дуализм единого и управляемого воспитательного процесса	198
<i>Плотников А. Д.</i> Социализация и воспитание детей в семье — единый процесс их личностного становления	204

ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МОЛОДЕЖИ

<i>Балабанова Е. С.</i> Психологическое благополучие студентов-психологов как фактор успешной профессионализации	209
<i>Гребенникова Н. В., Гурова Е. В.</i> Особенности переживания чувства одиночества у юношей и девушек.....	214
<i>Танык Н. С., Приступко Е. А.</i> Психологическая служба университета в системе психологического сопровождения обучающихся	219
<i>Вакарев Е. С.</i> Безопасность образовательной среды вуза как фактор психологического благополучия студентов	224
<i>Беднякова А. М.</i> Психологическое благополучие личности как предмет исследования в современной психологии	230
<i>Жатько Е. В., Аракчеева Е. С.</i> Влияние проявления эмпатии в семье на формирование здоровой личности взрослого человека (на примере студентов психологического факультета)	236
<i>Терешина Н. М.</i> Нравственное воспитание в России — появление вызовов вследствие трансляции неологизмов и заимствований из английского языка	241

<i>Кириллова О. А., Коренкова Н. Е.</i> Поведенческие аддикции как социально-педагогическая проблема	247
<i>Комарова О. В.</i> Особенности формирования системы отношений к астрологическим прогнозам у лиц с разным уровнем адаптивности	250
<i>Гурова Е. В., Гусева Н. А.</i> Психологические проблемы современных подростков	253
<i>Зверева А. В., Каланча М. О.</i> Обучение как фактор, влияющий на эффективность межличностного взаимодействия (на примере сборной команды РФ по синхронному плаванию)	259
<i>Головань М. А.</i> Жизненные стратегии в юношеском возрасте как объект профессиональной деятельности психолога сферы образования.....	263
<i>Арсланьян В. П.</i> Проблемы организации практических занятий при освоении базовых теоретических дисциплин в обучении психологов.....	270
<i>Кочарян И. М.</i> Проблема социально-психологической и профессиональной адаптации в отечественной и зарубежной психологии.....	274
<i>Гусарова А. Ю.</i> К вопросу о познавательном развитии старших дошкольников в условиях игровой компьютерной деятельности	279
<i>Лысова М. Е.</i> Индивидуальные особенности людей, занимающихся астрологией	282
<i>Панфилова Ю. М.</i> Направленность во взаимодействии с партнером в незарегистрированном браке	285
<i>Вець И. В.</i> К вопросу профилактики и психологической коррекции соматических заболеваний людей молодого возраста	290
<i>Щербакова В. В.</i> Социально-психологическое исследование конативного компонента гражданской идентичности молодежи	295

ПОЛИТИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

<i>Айдарбеков З. С.</i> Государственная политика образования и идейно-ценностные ориентиры современной молодежи Казахстана	302
<i>Комарова М. С.</i> Политические механизмы государственной молодёжной политики и реализации политических и духовно-нравственных ценностей российской молодежи	309
<i>Малахова О. В.</i> Инновационный потенциал молодежи как ресурс модернизации государственного управления	315
<i>Кожеевников М. Н.</i> Молодежные спортивные организации как способ формирования патриотического воспитания	319
<i>Малик Е. Н.</i> Приоритеты и задачи молодежной политики российских парламентских партий: политологический аспект.....	326
<i>Стюхина Г. А.</i> Воспитание студенческой молодежи: профилактика вовлечения в экстремистскую деятельность	331
<i>Лапшин В. А.</i> Субкультура как часть тезаурусной сферы потенциала молодежи и форма адаптации к возможностям «улучшения» человека	335

УРОКИ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

<i>Алексеев С. В.</i> История и эпос: эволюция эпических жанров славянского фольклора в свете сравнительной этнографии.....	339
<i>Батюк В. И.</i> Современные международные отношения: возвращение идеологической борьбы.....	346
<i>Васильев Ю. А.</i> Ответы на «трудные вопросы» истории Великой российской революции 1917 г. и Гражданской войны в России: обращение к наследию писателя В. Г. Короленко.....	353
<i>Жукова О. Г.</i> Трудные вопросы отечественной истории XX века в представлении современной молодежи	358
<i>Инков А. А.</i> К причинам упадка тмутараканского княжества во второй половине XI века.....	364
<i>Королев А. А.</i> Криминальная составляющая радикально-либеральных реформ в постсоветской России.....	372
<i>Платошкин Н. Н.</i> Российские и советские лидеры в западном общественном мнении и пропаганде.....	377
<i>Разживин Ю. А.</i> Царскосельский лицей — колыбель российских дипломатов	381
<i>Хорина Г. П.</i> Российский патриотизм: исторические корни и современное состояние	387
<i>Колесниченко Л. И., Торос Д. Е.</i> Трансформация римской регулярной армии в профессиональную как следствие формирования военного империализма в эпоху принципата	391
<i>Перкун О. В.</i> Великая Октябрьская социалистическая революция и советско-турецкие отношения.....	399

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ПРАВА

<i>Чупрова Е. В.</i> Значение правового воспитания в формировании профессиональных и личностных качеств юриста (на примере изучения курса трудового права)	404
<i>Корсунова А. С.</i> Роль юридической клиники в формировании профессиональных навыков современного юриста	406
<i>Максимова О. Д.</i> Язык права и правовые понятия по Дигестам Юстиниана и использование римских разработок в обучении и правовом воспитании современных студентов-юристов	409
<i>Белоусова Е. В.</i> Воспитательная функция Конституции как Основного закона государства	413
<i>Трунцевский Ю. В.</i> Воспитательная функция уголовного права в корпоративной сфере.....	418
<i>Маркова Н. О.</i> Роль гражданского права в формировании профессиональных социально-значимых качеств работника прокуратуры	423
<i>Хатова Ж. М.</i> Приобщение к культурному наследию как средство воспитания студентов юридических вузов.....	428
<i>Армашова А. В.</i> Смягчение и гуманизация уголовной ответственности и проблемы правового воспитания	431

<i>Воробьева А. А.</i> Оценка применения положений Семейного кодекса РФ на практике с целью совершенствования законодательства.....	436
<i>Балута А. А.</i> Воспитательная роль права в исправлении осуждённых, отбывающих наказание в местах лишения свободы.....	438
<i>Колесов М. В.</i> Участие прокуратуры в воспитательной работе и общественном просвещении.....	445
<i>Калибаева Н. С.</i> Предупреждение преступности среди несовершеннолетних.....	449

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕН

<i>Крылова Е. Б.</i> Проблемы воспитания студентов экономических специальностей в реформируемой рыночной экономике.....	454
<i>Подсветова Т. В.</i> Роль воспитательного процесса в вузе при переходе к четвертой промышленной революции (Индустрия 4.0).....	458
<i>Петрова А. М., Петрова С. А.</i> Вопросы социализации молодежи.....	461
<i>Тимофеев М. И., Мысаченко В. И., Жеребцов В. И.</i> К вопросу о самоактуализации по А. Маслоу.....	469
<i>Малахова Н. Н.</i> Проблемы воспитания студентов в современных социально-экономических условиях.....	475
<i>Меньшикова О. И.</i> Формирование основ экономической культуры как элемент воспитания и социализации личности.....	481
<i>Назарова И. А.</i> Воспитательный аспект изучения проблем эколого-экономической безопасности	486
<i>Суслов И. Ф., Суслова Е. И.</i> О некоторых ошибках в понимании баланса экономических интересов в контексте воспитания молодежи.....	489
<i>Гурина Е. А.</i> Воспитание экономического патриотизма молодежи России в современных социально-экономических условиях	492
<i>Жажиев И. А.</i> Проблемы молодых семей в Республике Северная Осетия-Алания.....	497

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

<i>Луков В. А.</i> Воспитание в XXI веке и его научное обеспечение в свете тезаурусной методологии	502
<i>Ламажаа Ч. К.</i> Знание–понимание–умение как формула воспитывающего воздействия	508
<i>Латшин В. А.</i> Субкультура как часть тезаурусной сферы потенциала молодежи и форма адаптации к возможностям «улучшения» человека.....	511
<i>Гречкина Л. Ю.</i> Теоретические основы формирования коллектива в академической группе студентов-первокурсников	515

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРИНЦИП ОПТИМИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

<i>Бовшик А. С.</i> Проблема исправления ошибок в устной речи обучающихся в условиях реализации принципов теории свободного воспитания	519
--	-----

<i>Гвоздевская Г. А.</i> Воспитание творческой личности на занятиях по межкультурной коммуникации в вузе	522
<i>Долгина Н. А.</i> Проектная деятельность как средство воспитания поликультурной личности	525
<i>Ермольева Л. Г.</i> Воспитательный компонент контекстного обучения (на примере второго иностранного языка)	527
<i>Зайцева О. Е.</i> Воспитательная функция переводоведения в формировании личности студента	531
<i>Казаков Г. А.</i> Анализ педагогической ситуации в современной России: данные скаутских конференций по внешкольному воспитанию	537
<i>Кидэра Р.</i> Воспитание интереса к русскому языку и русской литературе в Японии	544
<i>Кужеская Е. Б.</i> Формирование навыков межкультурной коммуникации в сфере делового общения как фактор духовно-нравственного воспитания обучающихся	549
<i>Милованова М. С.</i> Эпоха дистанционного образования: роль преподавателя в воспитании языкового вкуса	553
<i>Низовец Т. И.</i> основополагающие принципы английского права в британских СМИ и правовое воспитание современной молодежи	557
<i>Тер-Костанова Л. Н.</i> Воспитание личности студента через предметное обучение иностранному языку	562
<i>Фатхулина Г. Г.</i> Воспитательная функция контроля сформированных компетенций бакалавров-лингвистов в рамках дисциплины «Аналитическая работа с текстом»	565
<i>Фоминых Б. И., Ясинская М. Б.</i> Художественный текст как составляющая воспитания гуманитарной личности	570
<i>Щербак С. Ф.</i> О компетентностном подходе, контекстном обучении и воспитании в системе иноязычной подготовки магистрантов-международников (из опыта работы)	575
<i>Ясинская М. Б.</i> Нравственное воспитание как основа учебного курса «Литература»: структурно-содержательный аспект	584

Научное издание

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ XXI ВЕКА:
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**

XIV Международная научная конференция
МосГУ, 14–16 декабря 2017 г.

В двух частях

Доклады и материалы

Под общей редакцией
доктора философских наук, профессора
И. М. Ильинского

Часть I

Научный редактор
доктор философских наук
Ч. К. Ламажаа

Издательство Московского гуманитарного университета

Подписано в печать 20.12.2017 г. Формат 60X84 1/16

Усл. печ. л. 32,25. Тираж 500. Заказ №

Адрес: 111395, Москва, ул. Юности, д. 5.