



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

**Миссия Института –**

**высший синтез профессионализма и творчества для духовно-нравственного преобразования человека в ценностях созидательного труда, моральной ответственности и безусловной любви к ближнему.**

*Учитель не даёт решений, но указывает  
пути их обретения.*

*Сергей В. Чернов*

# **НАУЧНЫЕ ТРУДЫ Института Непрерывного Профессионального Образования**

**Выпуск второй  
(№ 2/2014)**

**МАТЕРИАЛЫ  
Общероссийской  
научно-практической конференции  
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:  
ПРОБЛЕМЫ. ЗАДАЧИ. ПЕРСПЕКТИВЫ**

Под научной редакцией  
профессора **С. В. Чернова**

---

Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования  
Москва  
2014

УДК 37.01  
ББК 74+70/79  
НЗ7

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования  
**ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ:**

Гуревич П.С. – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор; Дещюк А.Р. – проректор Института; Ермишин С.П. – кандидат философский наук, доцент; Козлова Е.В.; Красавин В.А. – руководитель Центра проектирования Института; Маслов Д.В. – доктор исторических наук, профессор; Махмудов И.И. – кандидат психологических наук, доцент; Спирова Э.М. – доктор философских наук; Труфанов С.Н. – кандидат философских наук, доцент; Чернов С.В. – кандидат педагогических наук, профессор (председатель редакционного совета); Шаповалов В.И. – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор (заместитель председателя редакционного совета); Шейкин В.А. – проректор Института.

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Института Непрерывного Профессионального Образования*

**НЗ7 Научные Труды Института Непрерывного Профессионального Образования. Выпуск второй (№ 2/2014):** Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование в России: Проблемы. Задачи. Перспективы» / Под научной редакцией профессора С.В. Чернова. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2014. – 334 с. ISBN 978-5-9902381-2-1

Настоящее издание содержит материалы Общероссийской научно-практической конференции *«Непрерывное профессиональное образование в России: Проблемы. Задачи. Перспективы»*, которая была организована Институтом Непрерывного Профессионального Образования по решению Учёного Совета Института от 30.12.2013 и была проведена в Москве 19–20 февраля 2014 года.

Материалы Сборника будут интересны широкому кругу учёных, педагогов, представителей реальной экономики и общественных институтов, а также студентам и аспирантам социально-гуманитарного профиля.

УДК 37.01  
ББК 74+70/79

**ISBN 978-5-9902381-2-1**

© Коллектив авторов, 2014  
© Чернов С.В., научный редактор, 2014  
© Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования, 2014  
© Оформление. ЗАО «Экон-информ», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

|                    |   |
|--------------------|---|
| От редактора ..... | 9 |
|--------------------|---|

### Пленарное заседание

#### ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 13

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| <i>Гуревич П.С.</i> Философия образования ..... | 15 |
|-------------------------------------------------|----|

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Зуева С.П.</i> Кадры решают всё – старая проблема, новый взгляд ..... | 35 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| <i>Спирина Э.М.</i> Гуманитаризация образования ..... | 40 |
|-------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Тарханова Т.А.</i> Государственная политика в сфере профессионального образования: в историческом аспекте ..... | 59 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Чернов С.В.</i> Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России ..... | 67 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Шапалов В.И.</i> Формирование конкурентоспособности специалиста в системе инновационного педагогического менеджмента ..... | 78 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### Секция первая

#### ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИКА

#### И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ..... 85

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| <i>Баранова Е.Ф.</i> Воспитан ли воспитатель? ..... | 87 |
|-----------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Воробьева М.Н.</i> Взаимосвязь ведения студентами туристского вуза научно-исследовательской деятельности и результатов выполнения ими квалификационных работ ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Дудин С.В.</i> Проектная деятельность в образовании как средство развития профессиональных компетенций студентов ..... | 96 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Захаров А.Н.</i> Моральные сложности в оценивании обучающихся ..... | 103 |
|------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Захарова А.А.</i> Применение художественно-творческих технологий в преподавании мировой художественной культуры как непрофильного предмета ..... | 108 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Курбатова Н.В., Мартынова О.В.</i> Мастерство и творчество. Проблемы и тенденции художественного образования ..... | 114 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Орлова А.Г.</i> Практика студентов – важнейшая составляющая будущего специалиста ..... | 120 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Панкратова Е.Н.</i> Применение тренинговых технологий в развитии профессиональных компетенций будущих менеджеров туризма ..... | 124 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Титова Н.С.</i> Роль этимологического анализа в образовательном процессе (на примере слов «воспитание», «образование», «просвещение») ..... | 131 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Шейкин В.А.</i> Технологии дистанционного обучения как средство повышения эффективности учебного процесса в училище олимпийского резерва ..... | 139 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

**Секция вторая****ВОПРОСЫ ПОЛИТИКИ, ПРАВА, СОЦИОЛОГИИ,  
ЭКОНОМИКИ**

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Красавин В.А. Проблемы современного политического образования                                                 | 145 |
| Кулаченкова И.К. Исследование возможности трудоустройства специалистов-архитекторов на российском рынке труда | 147 |
| Тонкова Д.В. Профессия «архитектор» в России: требования времени                                              | 152 |
| Чернова А.С. Понятие устойчивости в современной экономической науке                                           | 159 |
| Щепеткина Е.Н. Принцип свободы договора и его ограничение (на примере образовательной деятельности)           | 164 |
|                                                                                                               | 169 |

**Секция третья****СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Барбашов А.А. Меры по ослаблению позиции фиванского жречества в период правления Тутмоса III и Аменхотепа II                      | 175 |
| Валиева М.В. Подготовка и проведение десантной операции союзников в Северной Африке осенью 1942 года                              | 177 |
| Децюк А.Р. Боевое знамя в период Великой отечественной войны: степень влияния идеологии                                           | 181 |
| Долуев И.Ю. Роль Д. А. Наумова в становлении земского образования Московской губернии                                             | 190 |
| Захарова А.А. Бюджет уездного города Московской губернии в первой половине XIX века                                               | 195 |
| Лисицына О.И. Изучение сексуальности в контексте отечественной истории (на примере дворянства конца XVIII века – начале XIX века) | 200 |
| Разумов С.А. Смертность приходского духовенства и их детей по данным метрических книг в XIX – начале XX вв.                       | 207 |
| Сеничев В.Е. Культ меча у древних германцев – функция оружия в сагах                                                              | 213 |
| Янковский А.Ю. Становление и развитие русской начальной школы в пореформенный период (вторая половина XIX века)                   | 217 |
|                                                                                                                                   | 221 |

**Секция четвёртая****ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Комаров В.В. Условия формирования зависимости к алкоголю                                                                                                                          | 229 |
| Крючкова И.В. Об использовании здоровьесберегающих технологий в системе среднего профессионального образования                                                                    | 231 |
| Шильнов А.А. Формирование, структура, динамика культурно-исторических ландшафтов бассейна нижней Оки и влияние лесоторфяных пожаров 2010 года на экологическую ситуацию в регионе | 237 |
|                                                                                                                                                                                   | 245 |

**Секция пятая**

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЦ**

**С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....259**

*Кузьмин В.В.* О нарушении слуха и его влиянии на поведение .....261

*Харламенков А.Е.* Адаптация глухих и реакция социума .....269

**ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ .....275**

*Труфанов С.Н.* История сознания и осознание истории .....277

*Чернов С.В.* Профессионализм и творчество: Феномен гения .....299

**Р е з о л ю ц и я** Общероссийской научно-практической конференции

«Непрерывное профессиональное образование в России: Проблемы. Задачи. Перспективы» .....326

**С в е д е н и я о б а в т о р а х .....328**





## От редактора

Настоящее издание содержит материалы Общероссийской научно-практической конференции **«Непрерывное профессиональное образование в России: Проблемы. Задачи. Перспективы»**, которая была организована Институтом Непрерывного Профессионального Образования по решению Учёного Совета Института от 30.12.2013 и проведена в Москве 19–20 февраля 2014 года. Конференция в полной мере соответствует Миссии, которую последовательно проводит Институт Непрерывного Профессионального образования: «Высший синтез профессионализма и творчества для духовно-нравственного преобразования человека в ценностях созидательного труда, моральной ответственности и безусловной любви к ближнему».

Конференцию поддержали следующие российские организации: Институт философии Российской академии наук, Молодежное научное общество Москвы и Московской области, Центр молодежного парламентаризма, ООО «Индустрия недвижимости», Федеральный музей профессионального образования, Государственный музей «Остафьево» «Русский Парнас», Историко-филологический институт Московского государственного областного университета, редакции журналов: «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

В Организационный комитет конференции вошли ведущие учёные и педагоги образовательных и научных центров, представители бизнеса и общественности России.

Организационный комитет Общероссийской конференции.

*Чернов Сергей Васильевич*, кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, научный руководитель секции «Гуманитарные науки» Молодежного научного общества Москвы и Московской области (*председатель Организационного комитета*).

*Шаповалов Владимир Иванович*, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой менеджмента

и управления персоналом, член-корреспондент Российской академии естествознания (*заместитель председателя Организационного комитета*).

*Децюк Андрей Русланович*, и.о. заведующего кафедрой специальных исторических дисциплин, заведующий отделом по связям с общественностью Института Непрерывного Профессионального Образования, председатель Молодежного научного общества Москвы и Московской области, преподаватель Московского Института телевидения и радиовещания Останкино, учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 2079, аспирант факультета истории, политологии и права Московского государственного областного университета (*учёный секретарь Организационного комитета*).

*Гуревич Павел Семёнович*, доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора истории антропологических учений Учреждения Российской академии наук Института философии РАН, ректор Института психоанализа, заведующий лабораторией личностного роста Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, главный редактор журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

*Дудин Сергей Владимирович*, руководитель Студенческого научно-исследовательского проектного общества ГБОУ СПО Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга (Строительный колледж № 26) (*секретарь Организационного комитета*).

*Ермишин Сергей Петрович*, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-культурного сервиса Поволжского государственного университета, почетный член Глионнского института (Швейцария), член Национальной академии туризма (город Тольятти),

*Зуева Светлана Павловна*, генеральный директор ООО «Индустрия недвижимости», эксперт-практик по управлению коммерческой недвижимостью.

*Князева Елена Ивановна*, заместитель директора по научной работе Государственного музея-усадьбы «Остафьево» – «Русский Парнас».

*Красавин Владимир Александрович*, руководитель Центра проектирования социально-экономических и информационных систем Института Непрерывного Профессионального Образования, заместитель председателя Молодежного научного общества Москвы и Московской области, сотрудник Государственного музея-усадьбы «Остафьево» – «Русский Парнас», сотрудник центра по возрождению традиционной народной культуры Чеховского городского театра. Граф Principality of Sealand (княжество Селант) (*секретарь Организационного комитета*).

*Маслов Дмитрий Владимирович*, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры Новейшей истории Московского государственного областного университета.

*Махмудов Ибрагим Исмаилович*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Социологии и психологии управления Академии государственного и общественного строительства при Президенте Республики Узбекистан, член Правления Ассоциации Психологов Узбекистана (город Ташкент, Республика Узбекистан).

*Тарханова Тамара Александровна*, кандидат педагогических наук, директор Федерального музея профессионального образования.

*Шапарина Ольга Николаевна*, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института филологии и истории Московского государственного областного университета, доцент кафедры преподавания истории Московского государственного областного университета.

*Шейкин Владимир Александрович*, проректор по внешнеэкономическим связям и связям с общественностью Института Непрерывного Профессионального Образования, старший методист Училища олимпийского резерва города Щёлково Московской области, судья международной категории по триатлону, главный тренер сборной Краснодарского края по триатлону.

Важно отметить, что в работе конференции приняли активное участие учёные, педагоги, представители реальной экономики, члены общественных организаций из различных регионов Российской Федерации, а также аспиранты и студенты столичных колледжей и вузов.

Сборник Научных трудов Института (№ 2/2014) содержит статьи, подготовленные на основе докладов, с которыми выступали участники конференции. Первый раздел Сборника «Теория и методология профессионального образования» содержит материалы докладов, представленных на пленарном заседании следующими авторами: П.С. Гуревич, С.П. Зуева, Э.М. Спирина, Т.А. Тарханова, С.В. Чернов, В.И. Шаповалов.

На конференции была организована работа научных секций, по материалам которых составлены следующие разделы Сборника научных трудов.

Секция первая: «Прикладная педагогика и образовательные технологии» представлена следующими авторами: Е.Ф. Баранова, М.Н. Воробьева, С.В. Дудин, А.Н. Захаров, А.А. Захарова, Н.В. Курбатова, О.В. Мартыанова, А.Г. Орлова, Е.Н. Панкратова, Н.С. Титова, В.А. Шейкин.

Секция вторая: «Вопросы политики, права, социологии, экономики» представлена следующими авторами: В.А. Красавин, И.К. Кулаченкова, Д.В. Тонкова, А.С. Чернова, Е.Н. Щепёткина.

Секция третья: «Специальные исторические исследования» представлена следующими авторами: А.А. Барбашов, М.В. Валиева, А.Р. Децюк, И.Ю. Долуев, А.А. Захарова, О.И. Лисицын, С.А. Разумов, В.Е. Сеничев, А.Ю. Янковский.

Секция четвертая: «Проблемы экологии и здоровье-сберегающие образовательные технологии» представлена следующими авторами: В.В. Комаров, И.В. Крючкова, А.А. Шильнов.

Секция пятая: «Обучение и развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья». представлена следующими авторами: В.В. Кузьмин, А.Е. Харламенков.

Традиционно в Сборник Научных трудов Института был включен раздел «Духовное наследие», представленный статьей С. Н. Труфанова, где раскрывается учение Гегеля о сознании и основные положения его концепции исторического процесса, а также статьей С. В. Чернова, где проблема профессионализма и творчества рассматривается в связи с авторской концепцией человеческого гения.

Сборник завершается Резолюцией Общероссийской научно-практической конференции **«Непрерывное профессиональное образование в России: Проблемы. Задачи. Перспективы»**, где нашли своё отражение мнения, замечания и пожелания всех участников настоящего Общероссийского форума.

От имени *Института Непрерывного Профессионального Образования*, от лица *Организационного комитета Общероссийской конференции* и от себя лично выражаю огромную благодарность всем участникам Конференции, всем тем, кто помог её организации и проведению, авторам этого Сборника, без деятельного участия которых эта книга не могла бы состояться.

Низкий Вам поклон, уважаемые коллеги!

А теперь передадим эту книгу читателю.

*Сергей В. Чернов,  
кандидат педагогических наук,  
профессор, ректор Института,  
председатель Организационного  
комитета конференции*

**Доклады  
пленарного заседания**

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

---



# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**П. С. Гуревич**

*Институт философии Российской академии наук*

Философия, будучи относительно целостной, обнаруживает себя во множестве направлений, течений, учений и взглядов. За века и тысячелетия своего существования философия накопила огромный арсенал идей, теорий, открытий. Внутри философии рождались особые отрасли философского знания. Появлялись школы. Сменяли друг друга философские эпохи.

Авторы некоторых исследований выделяют четыре основных блока внутри философского знания: историю философских учений, теоретическую, практическую философию и философию человека [см.: 17]. В этом учебнике мы находим философию истории, философию экономики, политическую философию, философию культуры, философию творчества, философию религии, философию любви и даже философию пола...

Оправдано ли такое дробление философского знания, рождение все новых и новых «блоков»? В философии, как и в науке, происходит процесс интеграции и дифференциации знаний. В этом смысле представленное в названном учебнике «разведение» философии по отдельным «ведомствам» кажется вполне оправданным. Однако возможно ли, к примеру, выделить философию образования? С одной стороны, история образования представлена сменой различных методик, технологий. С другой стороны, сама идея трансляции знаний как будто не нуждается в специальной философской рефлексии.

Однако на самом деле проблемы образования вовлекают нас в сложную систему чисто философских размышлений. Недостаток многих исследований, связанных с историей педагогики и воспитания, состоит в том, что их авторы вычлениают комплекс взглядов на образование из общего потока философских и психологических размышлений. Именно поэтому история педагогики оказывается лишь перечнем различных дидактических приемов. Но ведь сами эти приемы родились в конкретной эпохе и несут на себе след мировоззренческих представлений времени. Важно, на наш взгляд, освещать историю образования на широком по возможности фоне философских и психологических исканий,

показать, что педагогические идеи тесно связаны с философской антропологией, этикой и психологией.

Прежде чем понять внутренний мир человека, его психику, надо задуматься о самом человеке, его предназначении, человеческой природе. Неудивительно, что психология долгие годы была связана с философией, с феноменом образования. Раскрывая историю психологии, мы обращаемся к именам философов от Сократа до Хайдеггера, от Канта до Дерриды.

Человек обладает необыкновенным даром. Он может вызвать в собственном воображении образцы давно ушедших миров. Он способен с предельным погружением войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять ее. Человек может рассуждать, познавать, оценивать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. В своей жизни люди доверяются не только инстинкту. Они могут поступать сознательно. Это поразительная победоносная сила человека.

Знание – это проверенный практикой результат познания, действительное верное ее отражение в мышлении человека. Однако как выглядел бы мир, если бы люди не научились передавать накопленный опыт другим поколениям? Люди минувших эпох живы для нас. Те, кого уже нет, продолжают общаться с нами через оставленное ими наследие. Мы находимся во власти их заветов. Однако это знание, пронесенное через века, надо освоить. Что толку, если заветы прошлого живы, но мы не хотим затратить собственного труда, чтобы изучить то, что знали наши предшественники.

Уже в далекой истории появились учителя и ученики. Восточный мудрец не сомневался в том, что он должен обучить людей навыкам, которые позволяют им «жить сообща». Мудрец требовал, чтобы ученики правильно воспринимали посланное им знание. У китайского философа Конфуция сказано:

«Учитель сказал:

- Научить ли тебя, что такое знание? Считаю знанием то, что знаешь, и считаю незнанием незнание. Это и есть знание» [13, с. 61].

«Да не отходит сея книга закона от уст моих», – говорится в Ветхом Завете.

Человек является единственным на свете существом, которое транслирует полученное им знание следующим поколениям. Это уже не прикладная, а социальная проблема. Здесь мы вступаем в область философии. Образование не просто вид общественной деятельности, изучение которой предполагает нахождение наиболее эффективных способов сохранения и передачи накопленного знания. Последовательное размышление о воспитании неизменно порождает постижение человеческой природы. Рассуждая о воспитании, В.С. Соловьев пишет одновременно о том, что выражает суть человека как существа: «Высшая, безусловная нравственность также обязывает настоящее поколение передать новому двоякое наследие; во-первых,



все положительное, что добыто прошедшим человечества, все результаты исторического сбережения, а во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели» [16, с. 495].

С другой стороны, образование погружает исследователей в сферу социальной философии. Ведь характер общества, его тип и специфика направляют содержание обучения. «Интерес образованного человека эпохи Просвещения, – пишет немецкий философ Вильгельм Виндельбанд, – сосредоточен либо на проблемах жизни отдельной личности, либо на идеальных задачах человеческого рода: то, на чем концентрируется поэтическая и философская жизнь, это отдельный человек или все человечество: с одной стороны, самое общее и, с другой, самое обособленное» [2, с. 299].

Любой серьезный мыслитель, обратившийся к вопросам образования, неизменно оказывался в русле общей социальной философии. Обучение знаниям – не локальный процесс, связанный с определенной сферой общественной жизни. Это живой нерв культуры, это архитектура грядущего. Стоило Платону подумать о том, как следует учить молодых людей накопленному знанию, и у него вызрел проект «идеального общества».

Впервые в европейской культуре проблему связи поколений поставили античные философы, о чем пишет Платон в диалоге «Протагор». Он показывал, как можно передавать добродетель другим поколениям. Философы вели дискуссию и в ходе обсуждения пришли к выводу: чтобы государство могло существовать, должно существовать нечто единое, которому сопричастны все. Это добродетель. Платон подразумевал под добродетелью знание. Нет ничего выше знания того, что есть худо, а что есть хорошо. Коли добродетель есть знания, то ему нужно научиться.

Комментируя Платона, немецкий философ М. Хайдеггер писал о том, что греческое слово «пайдейя» не поддается переводу. «Вообще ближе всего, хотя и не вполне, к имени пайдейя подходит наше слово «образование». Этому слову нам придется, конечно, сначала вернуть его исходную именовательную силу, забыв о том лжетолковании, которому оно подверглось в конце XIX века. «Образованием» сказано двоякое. «Образование, во-первых, это образовывание в смысле развертывающегося формирования. Такое «образование», с другой стороны, «образует» (формирует), исходя все время из предвосхищающего со-размерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому прообразом. «Образование» есть вместе и формирование, и руководство определенным образом. Противоположное пайдейе – апайдевсия, необразованность. В последней и не пробуждено развертывание основополагающей установки, и не выставлен определяющий прообраз» [18, с. 350].

Колыбелью образования немецкий философ Карл Ясперс считал античность. Образованность широких слоев, по мнению философа, в отличие от

массы вплоть до настоящего времени осуществлялась только посредством гуманитарных знаний, тогда как для отдельных индивидов были возможны и другие пути [21, с. 123]. Тот, кто в молодости изучал греческий и латинский, читал античных авторов, философов и историков, тот освоил математику, ознакомился с Библией и немногими великими поэтами своей нации, преисполнен миром, который в своей бесконечной подвижности и открытости дает прочное содержание и делает доступным все остальное.

Однако, по мысли К. Ясперса, такое воспитание есть уже отбор. Не все, обретают в нем все, что важно; многие оказываются несостоятельными и способными воспринять лишь внешнее. Решает здесь не специфическая способность к языкам, к математическому мышлению или реалиям, а готовность к духовному постижению.

«Античность дала фактическое обоснование тому, чем мы можем быть в качестве людей Запада, – пишет Ясперс. – В Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто ее понимает. Все великие взлеты человеческого бытия происходили на Западе посредством соприкосновения и размежевания с античностью. Там, где о ней забывали, наступало варварство. Если оторвавшемуся от своей почвы суждено колебаться, будучи лишенным опоры, то именно таково будет наше состояние, если мы утратим связь с античностью. Античность – наша почва, хотя она постоянно меняется, и лишь во вторую очередь и без автономной силы образования она – прошлое своего народа» [21, с. 124].

Образование – одно из наиболее значимых средств передачи знания, освоения социального опыта, трансляции умений и навыков. Греческие философы обдумывали, какой круг знаний является общеобязательным. Иначе говоря, что должен знать человек, чтобы считаться образованным, достойным общества, в котором он живет.

Постепенно обучение становилось длительным, проходящим разные стадии. Детей обучали в школах, в учебно-воспитательных учреждениях, где под руководством педагогов они становились грамотными и знающими. В средние века огромную роль в образовании играли монастыри. Здесь хранили разнообразные сведения, которые передавали послушникам. В ту же эпоху появились первые университеты. Так называли высшие учебно-научные заведения, в которых изучалась совокупность дисциплин, составляющих основы научных знаний.

Огромную роль воспитанию придавал немецкий философ Иммануил Кант. Но вот что поразительно: опять-таки размышление об образовании оказывается для него фрагментом более общего философско-антропологического знания. В трактате «О воспитании» предметом изучения для Канта становится человек. «Человек может стать человеком, – пишет он, – только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание... Человек – единственное

создание, подлежащее воспитанию..., может быть воспитан только человеком – людьми, точно так же получившими воспитание» [8, с. 204]. Воспитание есть искусство, а педагогика как теория воспитания, есть наука об этом искусстве. Именно «в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы», достижению этой цели и должна служить педагогика. Идея специального выделения собственно антропологических исследований родилась именно у Канта и именно в связи с образованием. Он первым в европейской философии пришел к убеждению, что о человеке как уникальном существе можно философствовать отдельно и особо. Человек – предельно захватывающий и загадочный объект философского умозрения. Для раскрытия его тайны нужны самостоятельные и нетривиальные средства. В этом значении философская антропология противостоит традиционным сферам философского знания – онтологии, логике, теории познания, истории философии, этике, эстетике, натурфилософии, социальной философии, философии истории. «Цель всех успехов в области культуры, – применять полученные знания в навыки к миру, – пишет Кант, – но наиболее важный предмет в мире, в котором эти знания могут быть применены, – это человек, поскольку он есть собственная последняя цель» [7]. Идеи И. Канта, связанные с педагогической антропологией, вызвали всплеск его социального воображения.

Немецкий философ Макс Шелер связывал образование со становлением человека и преобразованием общества. Основы нового подхода к образованию он изложил в известном докладе «Формы знания и образование». По мнению немецкого философа, никогда еще не было столь большого разрыва между потребностью в подлинном образовании и невозможностью получить его. Этот трагический вывод касается всего земного шара, относится ко всей современной «разорванной эпохе». Культурный мир, по его мнению, «погружается в серые бесформенные сумерки», ибо живая личная спонтанность духовой жизни человека, его свобода оказываются под угрозой [20]. Результат образовательной деятельности, по мнению Шелера, – это «микрокосм», который соответствует бытию человека. Этот микрокосм и един и единственен, он есть целостность, в каждом элементе которого с той или иной степенью полноты фиксируется живая форма каждой личности. В ходе образовательного процесса они объединяются в абсолютном реальном универсуме человека. В этом смысле все великие люди имели свои особые дары, и цель образовательного процесса – дать такой мир каждому обучающему человеку.

Шелер задумывается об образовании как о глобальной проблеме. Он пишет: «Если в ходе своей предшествующей истории великие культурные регионы каждый по-своему односторонне развивали эти три вида знания (так, Индия – спасительное знание и витально-душевную технику обретения человеком власти над самим собой, Китай и Греция – образовательное знание;

Запад с начала 12 столетия – трудовое знание позитивных наук, то сегодня во всем мире пробил час, когда надо проложить путь к уравниванию и в то же время взаимодополнению этих односторонних направлений духа» [20, с. 47].

Немецкий социолог Карл Манхейм также рассматривает образование в контексте огромных общественных перемен. Он раскрывает меняющиеся черты современной практики образования в период государственного регулирования капитализма. Манхейм вошел в историю социологии как один из наиболее продуктивных мыслителей, изучавших социальную природу знания. Мышление в общественной жизни и политике рассматривалось им как инструмент коллективного действия. Поэтому он пытался соотнести различные духовные образования, циркулирующие в обществе, с социальными позициями тех, кто был носителем специфических типов мышления. В работе «Диагноз нашего времени» Манхейм пытается свести счеты с целой исторической эпохой, которую он условно называет либеральной и связывает с идеологией либерализма. Суть уходящего времени состоит в том, что оно культивировало частнопредпринимательскую инициативу, отдавало предпочтение индивиду и утверждало стихийность в общественном развитии в силу именно индивидуалистической направленности сознания.

Манхейм развертывает в исследовании новый контур общественного развития. Он связан с упразднением стихийности, с внедрением плановых начал в общественной жизнедеятельности. Немецкий социолог осмысливает реальность государственно-монополистического капитализма как новый этап в развитии западного общества. Он увлечен возможностями лепки общественных отношений на базе детального изучения социальных тенденций, учета их направленности. Социология выступает как инструмент, позволяющий приступить к возведению нового общественного знания [см. более подробно: 3, с. 681]. В чем же усматривает Манхейм реформу демократических и либеральных целей и методов? Он отмечает:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.

2. Наилучшей образовательной единицей является не индивид, а группа. Группы различаются по размерам, целям и функциям. В ходе обучения воспитываются различные модели поведения, которым должны следовать индивиды в группах.

3. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, если они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

4. Законы и нормы для социолога – не самоцель. Они представляют собой выражение взаимодействия между индивидуальным и групповым приспособлением. Тот факт, что нормы не абсолютны сами по себе, а изменяются вместе с общественным порядком и помогают обществу решать различные зада-

чи, не может рассматриваться с точки зрения опыта отдельного индивида. Для них они кажутся абсолютными неизменными законами; без этой веры в их стабильность они не будут действовать. Их истинная природа и функция в обществе как форма коллективной адаптации обнаруживается только тогда, когда мы проследим их историю на протяжении многих поколений, постоянно соотнося их с изменяющимися социальными условиями.

5. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти образовательные методы разрабатываются не изолированно, а как часть общего развития «общих методов». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда мы будем рассматривать его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроль будут оказывать воздействие на образование в узком смысле, то есть образование в стенах учебных заведений.

6. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем очевиднее становится, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласованы с остальными формами социального контроля. Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы. В наше время лишь во взаимодействии с ними можно контролировать социальные влияния, которые в противном случае дезорганизуют жизнь общества. Предотвратить массовый психоз, который возник на континенте, можно лишь путем блокирования дезорганизующего воздействия массового общества [3, с. 480].

Таким образом, образование всегда рассматривалось крупными социальными мыслителями как фрагмент общесоциальной теории. Они пытались найти в этом процессе резервы для социальной динамики. В социальном мире образование полифункционально. Оно выполняет различные социальные задачи и в этом смысле может быть определено по-разному:

- образование есть вхождение человека в мир;
- образование есть постижение человеком смысла бытия;
- образование есть обретение человеком собственного образа;
- образование есть пробуждение духовности [6, с. 148].

Педагогическая антропология возникла в XVIII в., однако у нее есть солидная предыстория. Поэтому мы попытаемся проследить историю зарождения философских идей о воспитании просвещении и образе человека в системе образования.

Последние годы в систему образования уверенно проникает психология. В самом деле, абстрактный образ ученика, лишенного сложного внутреннего

мира, долго господствовал в официальной идеологии. В самом конце XIX в. в России появилась педология – наука о целесообразном воспитании ребенка. В это время в Европе господствовало две системы обучения и воспитания молодого человека: традиционная, основанная на восприятии маленького человека исключительно как *tabula rasa* – чистого листа, на котором учитель и общество могли написать все что угодно. Новый подход был обозначен как педагогическая антропология (или педология). Существо вопроса заключалось в том, что ребенок рассматривался не как объект воспитания, а как полноправный участник педагогического процесса. Иначе говоря, ученик имеет такое же влияние на учителя, как и учитель на ученика. Ученик – тоже личность, и все отношения с ним нужно строить на принципах взаимоуважения и взаимопонимания.

Для российской педагогики XIX и XX веков этот подход был неприемлемым. У нас, еще с Петра I считалось, что низкородившийся может стать вельможей, если выполнит главную функцию – служение государству. В XX в. противостояние педагогики (воспитание на благо общества) и педологии (развитие личности) стало особенно актуальным. «Человек – функция эпохи», – так писал Алексей Толстой. Это означало, что личность можно изменить, перековать в горниле революционных боев. Кто не с нами, тот против нас. Именно поэтому в июле 1936 г. было опубликовано постановление Политбюро ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Это постановление провело демаркацию между педагогами и педологами.

При определении предмета психологии сразу обнаруживаются две трудности. Предельно сложно вычлениить собственно психологическую тему в комплексе философского знания. Можно ли, к примеру, считать сюжетом психологии размышление Сократа о человеческих добродетелях или постижение смерти у Платона? Размышление о человеке неотвратимо захватывает самый широкий круг проблем. Этот круг оказывается практически неисчерпаемым. В результате едва ли не все философские сюжеты – проблемы нравственности (этики), теории познания, истории философии, философской антропологии, логики – вовлекаются в сферу психологической мысли. Ее собственное пространство внутри философии становится безбрежным.

Но не меньшая трудность обнаруживается и при обратном устремлении, когда исследователи хотят предельно ограничить сферу психологического осмысления человека. Желание локализовать тему теоретической рефлексии только проблемами «специфически человеческими» наталкивается на другие рифы. Предмет психологии никак не ухватывается в его целостности. Можно, разумеется, рассуждать о телесности, духовности, разумности, иррациональности человека. В той же мере не исключено обращаться к таким сюжетам, как активность человека, познавательные процессы, сущ-

ность души и сознания, природа человека. Но все эти темы будут лишь фрагментами постоянно меняющейся картины. Отдельные мазки не складываются в некую тотальность, а, напротив, размывают предмет психологического постижения.

Тема человека всегда была сквозной для психологии и педагогики. Но как отыскать путеводную нить для историко-психологического очерка по этой теме? Может быть, задача заключается в том, чтобы обозначить в истории философии те сюжеты, которые найдут потом активное осмысление в психологии? Именно так построена замечательная работа Е.Е. Соколовой «Тринадцать диалогов о психологии» [15]. В форме диалогов автор кочует по философским текстам, вылучивая собственно психологическую тематику. Но вот незадача. Порой «специфически психологическое» выражается в комментарии, в авторской реплике.

Чтобы подойти к тайне человека, надо обрести чувство изумления перед ним. Без этой обостренной пытливости невозможно войти внутрь самой психологической темы. Нам представляется, что эта идея заслуживает благодарного признания. Человек загадочен, неизъясним. Он представляет собой некую тайну. Без ощущения непостижимости человеку трудно обрести путеводную нить в психологическом исследовании. Ни религия, ни философия, ни наука не в состоянии без остатка раскрыть эту тайну. Ведь мы имеем дело с неисчерпаемым миром человеческой субъективности.

«Человек есть загадка в мире, и величайшая, может быть, загадка, – пишет русской философ Н.А. Бердяев. – Человек есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность. Весь мир ничто по сравнению с человеческой личностью, с единственным лицом человека, с единственной его судьбой. Человек переживает агонию, и он хочет знать, кто он, откуда он пришел и куда идет» [1, с. 310].

Многие сюжеты, которыми занимается современная психология, – личность, развитие психики, деятельность, сознание и бессознательное, эмоции и чувства, межличностные отношения, психология толпы – интересуют и философов. Более того, обсуждение этих проблем имеет солидную историко-философскую базу. Выходит, предмет психологии смыкается с предметом философии. Вот они ключевые слова – психика, внутренний мир человека, сознание, психический процесс, поведение, психическое состояние, свойства личности, человек...

Однако между философией и психологией есть не только нечто общее. Есть и принципиальное различие, которым невозможно пренебречь. В истории психологии сопоставление психологии и философии проводилось разными путями. Например, Аристотель – создатель не только логической науки, но и психологии, представленной в трактате «О душе», где дается понимание души,

явлений восприятия и памяти. Душа, по мнению Аристотеля, представляет собой высшую деятельность человеческого тела. В душе находится ум (нус), который не возникает и не подлежит гибели, разрушению. Аристотель делает попытку создать теорию растительной, животной и разумной души, лежащей в основе деления живых существ на растения, животных и людей.

Кант полагал, что психология никогда не станет наукой. Он писал: «Психология для человеческого ума не представляет собой ничего более, да и не может стать ничем, кроме антропологии, т.е. познания человека, ограниченного условием знакомства с собой как предметом внутреннего чувства. Но человек сознает себя также как предмет своих внешних чувств, т.е. он имеет тело; связанный с телом предмет внутреннего чувства называется душой человека» [10, с. 439].

Немецкий философ считал, что «рациональная психология в вопросе о нашем вечном существовании вообще не есть теоретическая наука, она основана на единственном заключении моральной телеологии и вообще все ее применение необходимо только моральной телеологии в связи с вопросом о нашем практическом назначении» [10, с. 304]. Психология есть антропология внутреннего чувства. Кант имеет в виду, что проникнуть в мир человеческих чувствований невозможно. Как можно обеспечить экспертизу интимного мира человека, если наши переживания уникальны?

Психологии трудно, считал Кант, объяснить те или иные феномены человеческого поведения. Он писал: «Так, моралисты требуют от психологов объяснить им странное явление скупости, которая видит в одном лишь обладании средствами для жизни в довольстве (или для любой другой цели) абсолютную ценность, имея, однако, намерение никогда ими не пользоваться; или честолюбие, которое находит эти средства в одной лишь славе без какой-либо дальнейшей цели, объяснить им это явление для того чтобы они могли сообразовывать свои предписания не с самими нравственными законами, а с устранением препятствий, противодействующих влиянию этих законов» [9, с. 370–371].

Итак, психологи должны, по Канту, дать реальные критерии для морального поведения. Но это трудно. «При этом, однако, надо признать, – писал далее Кант, – что с психологическими объяснениями, если сравнивать их с физическими, дело обстоит очень плохо; что они сплошь гипотетические и к трем различным основаниям объяснения легко придумать четвертое, столь же иллюзорное, и что поэтому множество подобного рода мнимых психологов, которые умеют находить причины для каждой душевной аффектации (например, гнев, ужас, ревность), которая возникает, как правило, на сильный раздражитель, и душевного волнения, пробуждаемого спектаклями, поэтическими представлениями и предметами природы, и называют это свое остроумие философией, предназначенной для научного объяснения



обыкновеннейших явлений природы в телесном мире, – эти психологи не обнаруживают не только никакого знания, но, вероятно, даже и способности к нему» [9, с. 371].

Если же говорить об исторической судьбе психологии, то она в нашей стране долго была Золушкой. Психологическая наука долгие годы коммунистического правления находилась под жестким контролем. Фактически был репрессирован психоанализ. Только в 1996 г. появился Указ президента Российской Федерации «О возрождении и развитии философского, клинического и прикладного психоанализа». Сейчас возрождается система российского воспитания личности. Новый предмет – «Педагогическая антропология» (по-старому «педология») изучается в ряде столичных педагогических вузов.

Существует два основных подхода к пониманию истории антропологических идей. Первый наиболее последовательно был выражен М. Шелером. Согласно его теории, в антропологии, как и в других областях человеческого знания, происходит постоянное качественное накопление, которое с течением времени оформляется в соответствующие философские концепции. Философско-антропологическая мысль никогда не утрачивает самое себя: новые образы человека могут родиться в любую эпоху. Но в узловые моменты истории самосознание мыслителей способно подниматься на невиданные ранее высоты, обостряя интерес к философскому осмыслению проблемы человека. М. Шелер, как и его ученик и последователь П.Л. Ландсберг, называют в качестве таких узловых эпох классическую древнюю Грецию, раннее христианство, раннее Новое время и XX век.

Другой подход принадлежит иерусалимскому философу Мартину Буберу. Он полагал, что антропологическая идея не может быть вездесущей и всепроникающей. В эпохи, когда окружающий человека мир представляется обжитым и благополучным, размышления о том, что такое человек и каково его место в мире, могут вообще не возникнуть. Только в периоды «неустроенности», «бездомности», когда обостряется ощущение одиночества и хрупкости человеческого существования, антропологические идеи становятся актуальными.

В какой мере можно говорить о преемственности в развитии философско-антропологических представлений? Обладает ли актуальность философской антропологии вообще исключительно локальными характеристиками, т.е. определяется ли особая важность, которую приобретает в те или иные эпохи проблема человека, в первую очередь ситуацией конкретного места и времени? И если да, то в чем состоит природа этой ситуации? [см. об этом: 19, с. 2].

Философская антропология, как известно, существует во множестве вариантов: биологическая (А. Гелен, А. Портман), религиозная (М. Ландман, Э. Ротхакер), педагогическая (О. Больнов), социологическая (Х. Шельски,

Х. Фрайер) и др. Религиозная антропология (М. Бубер, И. Лотц, Ф. Хамер) рассматривает человека через призму религиозно-христианских установок понимания мира. «Современная философско-религиозная антропология в соответствии со своими теоретическими принципами является прежде всего антропологическим вариантом того вида теоретизирования, которое в христианской традиции различно обозначается как «естественная теология», «философская теология», «философия религии» (прежде всего конфессиональная). Подобное теоретизирование стремится создать с помощью специфически философских средств такое построение, которое могло бы послужить указанием на существование божественной реальности и соответственно стать фундаментом некоей «философско-теологической», «метафизической» веры или «естественным основанием», «преамбулой» какой-либо оформленной веры» [12, с. 12].

Культурная антропология (Ф. Боас, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Л. Уайт) изучала человека применительно к культурным условиям его существования. Динамично стала развиваться и социально-философская антропология. Итак, словами «философская антропология» обозначают самые разнообразные и подчас несопоставимые между собой направления метафизической мысли. Трудно судить о критериях, которые позволили бы провести необходимые разграничения. Почему Сократа называют родоначальником философии человека, а у Аристотеля, как считает, например, М. Бубер, человек утрачивает свою проблематичность? Все это стимулирует ряд других вопросов. Как раскрыть эволюцию философско-антропологических воззрений? Можно ли построить типологию антропологических учений? Как провести систематизацию философской антропологии? [Эти вопросы более основательно рассмотрены в книге: 4, с. 106]. В настоящее время можно говорить о «ренессансе антропологического знания», расширении его проблематики в ряду перечисленных выше антропологических направлений значительное место занимает педагогическая антропология, инициатива создания которой возникла у И. Канта.

Чем он мотивировал появление еще одной области антропологии? Возникновение педагогической антропологии было тесно связано с выводами о порочности человеческой природы. Если человек порочен, то естественно возникает вопрос, возможно ли духовное воздействие на человека, способное его изменить? Существуют ли в обществе такие рычаги, которые позволят усовершенствовать человеческую природу? Ответить на этот вопрос и должна была педагогическая антропология, назначение которой – через воспитание и образование попытаться сделать человека лучше, чище, благороднее и совершеннее. Исходя из такой задачи, педагогическая антропология начинается с критики человеческой природы как данности и с размышления о том, как можно усовершенствовать человеческую природу.

Среди российских философов можно назвать Р.Г. Апресяна, Б.М. Бимбада, Л.П. Буеву, И.С. Вдовину, Б.Т. Григорьяна, П.С. Гуревича, А.А. Гусейнова и многих других. Значимость и популярность педагогической антропологии обуславливается характером теоретических и методологических проблем современного воспитания и обращением к ее разработке философов психологов, педагогов и других ученых.

«Педагогическая антропология вносит свой вклад в достижение всеобщей антропологии и тем самым всеобщей теории человеческого бытия, так как педагогические феномены рассматриваются с точки зрения общечеловеческого сущностного фактора, что проясняет смысл человеческого бытия. Обратное, антропологическое проникновение в педагогику и ее теорию обогащает педагогическую постановку вопроса и способствует решению педагогических проблем» [22, s. 138].

В античной Греции различались науки практические и нравственные. На первый взгляд, основное внимание греки могли уделять насущным потребностям жизни, труда, познания. Но парадокс состоит в том, что огромный интерес у древних греков вызывали именно нравственные проблемы. Как построить судно, – это более или менее понятно. Но как выстраивать человеческие отношения, как согласовать поведение человека с моральными принципами? Что вообще побуждает человека действовать?

Представьте себе группу мудрейших мыслителей Греции, которые собрались, чтобы обсудить наиболее значимые проблемы философии. Вероятно, они станут спорить о мироздании, мироустройстве, тайнах вещества. На самом деле Сократ спрашивает у тех, кто готов проявить свое тончайшее искусство постижения мира:

– Что такое добродетель?

Мы знаем, что выбор, который делает в жизни каждый человек, во многом зависит от того, какими добродетелями он обладает. Добродетель – это добрая привычка, внутреннее стремление к добру. Мы называем добродетелями замечательные качества человека. Противоположное слово – порок. Это дурные качества человека, стремление к злу. Казалось бы, ну что во всем этом сокровенного? Зачем античные мудрецы встретились, чтобы дойти до самой сути, а толкуют про очевидное? Можем ли мы сегодня представить себе школьный урок, который будет посвящен добродетели? Нет, почти все сочтут это непродуктивной тратой времени. Так много неясного еще в области физики и химии, ботаники и математики!

Но послушаем, с какой тщательностью, с какой скрупулезностью и даже парадоксальностью размышляет о добродетели Сократ. Философ рассуждает: человек всегда выбирает для себя лучшее. Такова его природа. Но вот парадокс: человек странное создание. Он многое понимает правильно, но ведет себя совсем не так, как должно. Если человек ведет себя порочно, то

тому есть объяснение: он ошибается, – считает Сократ. И подчеркивает: если бы было возможно намеренное (сознательное) зло, оно было бы лучше ненамеренного зла. Скажем, вор, умышленно совершающий зло, понимает, что он совершает. Он знает отличие зла от добра. А если он знает, что такое добро, это в принципе делает его способным к нему. Если же человек не ведает того, что он творит, он вообще не знает, что такое добро. Такой человек наглухо закрыт для благих поступков.

А теперь припомним, как часто, совершив тот или иной промах, мы оправдываемся незнанием («я не знал, что это плохо, мне не сказали, как надо поступить») или ссылаемся на «других». И дети тоже. Вот, мол, все ушли с урока, и я ушел. Такое незнание или зависимость от других еще хуже, чем злонамеренный поступок. Ведь в этом случае мы расписываемся в собственной глухоте к добру, к ответственности, Сократ призывает нас оценивать свои поступки, размышлять над ними. Ведь мы все время оказываемся в ситуации выбора. Скажи мне, какой ты сделал выбор, и я скажу тебе, кто ты. Но прежде всего нужно иметь общие представления о добре. Это качество не передается по наследству. Бесстрашие, сдержанность, справедливость необходимо возвращать в своей душе. Только тогда твои поступки будут достойными.

Сократ дал человечеству надежный нравственный ориентир. Он, к примеру, не мог знать, что произойдет в XX веке. Но оказалось, что и в наши дни очень современны его мысли о знании добра и зла. Когда закончилась вторая мировая война, немецким генералам, которых судили за совершенные преступления, пришлось искать оправдания. Во время суда они говорили: да, это я расстрелял мирных граждан, да, это я распорядился пустить газ в камеру, чтобы убить людей, да, это я велел сдирать кожу с пленных, чтобы делать из этой кожи сумочки. Но ведь у меня был приказ. Я человек законопослушный, откуда мне было знать, что эти распоряжения можно рассматривать как преступления. Мне приказали это сделать, и я поступал как все... Опасная логика...

Стандарты новой программы общего образования имеют иную цель – дать молодым людям как можно больше практических знаний. Им предстоит вступить в жизнь с уже обретенными навыками возможной будущей профессии – кое-кто освоит бухгалтерский учет, иные получают минимум представлений об экономике и ее профессиях, третьи овладеют основами юриспруденции. Однако никто не озабочен тем, что составляет основу образования – нравственность. Некоторые темы морали предстают в новой стратегии обучения как банальные напоминания, как готовые принципы, которые должны заместить живые роптания души. Между тем русский философ И.П. Киреевский справедливо заметил: «Истина не дается нравственно ущербному человеку».

В июле 1999 г. три доктора физико-математических наук, В.В. Низовцев, Ю.Н. Любитов и В.С. Мурзин, объявили в «Независимой газете», что науку движет эксперимент, а не моральное предписание. Если нет возможности измерить, просчитать, разглядеть, то нечего и теоретизировать. Научная методология, как утверждали авторы, основана на проверках и перепроверках результатов, тщательном анализе условий и постановки экспериментов. Все это отшлифовало научный подход и превратило физику и другие «точные» науки в универсальный инструмент познания мира [14].

Авторы вразумляют: научное высказывание любого физика проходит многократную проверку... А философы (во главе с Сократом) способны только задержать развитие науки. «Древние греки, – пишут авторы, много внимания посвятившие философии, – всегда начинали с ответа на вопрос «а что это такое?» Они не позволяли себе сделать следующий шаг, пока не будет определен предмет исследования. Поэтому они успешно занимались геометрией и математикой, но на много сотен лет затормозили развитие физики. У них были гениальные догадки, но они могли бы продвинуться значительно дальше, если бы не ложная методологическая установка – философия впереди физики» [14].

Бедные, наивные греки! Вместо того чтобы измерять массу и заряд, они мучительно размышляли над тем, а что это такое? Поздно, поздно, оказывается спохватились эллины. Если бы древние греки, оставив свою любовь к мудрости, собирали минералы, дробя, разогревая или охлаждая их, если бы они занимались только опытами, наука как специфическая форма постижения реальности вообще не появилась бы.

В мифологическом мышлении пространство и время никогда не рассматриваются как чистые и пустые формы. Потребовалась огромная сила умозрения, чтобы Вселенная оказалась схваченной единым взглядом, чтобы родилось теоретическое представление о времени и пространстве, на котором зиждется физика. Ничто в мире, согласно Гераклиту, не может превысить своей меры, а мера эта – пространственные и временные ограничения. Опытные знания накапливались во многих древних культурах, в том числе и восточных. Но наука как феномен возникла лишь в строго определенной точке культурного поля. Именно там, где обнаружили беспокойство духа, универсальное умозрение.

Древним людям предстояло выработать представление о пространстве. В условиях жизни первобытного общества мы вряд ли сможем обнаружить какие-либо следы абстрактного пространства. Пространство первобытного человека – это пространство действия; а действие концентрируется вокруг его непосредственных практических потребностей и интересов. «С точки зрения первобытной культуры, – писал философ Э. Кассирер, – и в самом деле кажется неразрешимой задача сделать тот решающий шаг, который только и может привести нас от пространства действия к теоретическому,

или научному, помимо пространства – к пространству геометрии. В нем исчезают все конкретные различия нашего непосредственного чувственного опыта» [11, с. 493–494].

Прежде чем приступить к опытной экспертизе, древние греки должны были вооружиться некоей догадкой. Не так ли в голове Демокрита появилась идея о том, что, вероятно, все многообразные предметы окружающего мира состоят из мельчайших неделимых частиц? Эта интуиция как раз и дала исток химии и физики. Поиск «кирпичиков» мироздания и открыл возможности для разносторонних экспериментов.

Все это вовсе не означает, что у древних греков, как сообщают нам авторы, была ложная методологическая установка – философия впереди физики. Напомним ученым мужам, что философия, она же, по определению учеников Аристотеля, «метафизика», это как раз то, что «после физики». Античная философия дала человечеству не просто ряд «гениальных догадок». Она нарисовала общий план мироздания, наметила пути его постижения, разработала общие и частные категории, которые позволили науке сделать колоссальный рывок в познании универсума. Философия – отличный от науки способ мышления, погружения в тайны мира. Человек философствует, потому что он зачарован этой страстью. В ней он выражает самого себя. Человек делает это для собственного удовольствия, для самовыражения, ибо он рожден философом.

Но главное его мучают нравственные вопросы. За движением звезд угадывается какая-то божественная установка. Поступок человека вызван его пониманием глубинных связей между людьми. Сократ просил своих друзей привести примеры мужества, чтобы выяснить, что это такое. К примеру, герои долго защищают осажденную крепость, чтобы она не досталась врагу. Разве это не мужество? Нет, – возражает Сократ. – Подвиг, конечно, добрый поступок. Но ведь мы не знаем, что переживают защитники крепости. Может быть, они, стоя у стен крепости, пребывают в панике. А ведь мужество – это прежде всего состояние духа. А те, кто определяет мужество через стойкость, ничего не говорят нам о переживаниях героев. Они стоят на смерть, но по какой причине? Что ими движет?

Может быть, точнее определить мужество через мудрость? Нет, отвечал Сократ, мудрость – это знание опасного. А мужество проявляется в поступке, а не в знании.

Возьмем такой пример. Солдат бросился навстречу опасности и, рискуя жизнью, совершил подвиг. Но нам безразлично, каковы были мотивы его поступка. Возможно, это честолюбивый человек. Он бросился в атаку, чтобы привлечь внимание к своему героизму. А может быть, он и вовсе не осознавал опасности. Бросился, даже не понимая угрозы для жизни. А еще возможно: солдату жизнь не дорога, и он сам ищет гибели.

Оказывается, мужество – непростое качество. Герой только тогда бесстрашен, когда он осознает опасность, имеет ясные цели, связанные вовсе не с желанием собственной гибели, а с тем, чтобы одолеть врага, спасти жизнь других солдат. Размышляя о человеке, о знании, мужестве и других его добродетелях, Сократ не хочет упрощений, поверхностных суждений. Он пытается обсудить все тонкости человеческого поведения. Конечно, это поучительный урок для нас.

Однако отчего это древние столь равнодушны к практическому знанию и столь щепетильны по отношению к знанию нравственному? Ответ ясен: они считают, что практическое знание, не выверенное моралью, оказывается бесплодным. В новых учебных стандартах постоянно повторяется фраза: «Ученик должен знать...». Но разве задача образования сводится только к тому, чтобы превратить обучаемого в «перевернутую библиотеку». Человек может стать человеком только через воспитание. Задача школы – шлифовать интеллект, развивать умения, пробудить нравственное чувство.

Отчего же все это подменено доктринальным натаскиванием, зубрежкой, нравственным безразличием. Должен ли школьник знать законы? Ну, кто же спорит? Разумеется. Однако в каких пределах? Если несовершеннолетнего мальчика полицейский пытается отвести в участок, мальчик имеет право требовать, чтобы вызвали родителей: ведь он несовершеннолетний. Но следует ли изучать правоведение в полном объеме, запоминать статьи уголовного или административного кодекса? Здесь скрыто присутствует такая мысль: чем больше будет знаний, тем меньше будет преступлений...

Как это старо и убого! Еще до времен Канта известно, что нравственность не входит в сферу знания. Она образует особую сферу – сферу ценностей. Их различие обнаруживается в том, что знания черпаются из мира, а ценности создают мир. Знания рассказывают о том, как устроена Вселенная, куда движется история, отчего меняется климат. Мораль же организует мир человеческих отношений, задает их самую общую основу [5, с. 8]. Мораль имеет дело не с доказательствами, а с выбором. Поставим вопрос: нужна ли смертная казнь? Разве можно ответить на этот вопрос научно? В споре приводятся самые различные мнения, и они основаны на выборе. В области морали речь идет не о том, что человек знает, а о том, на каком уровне развития он находится. Но можно ли взойти на некую нравственную высоту, если ставится иная задача – запомнить, уяснить, заучить...

Может быть именно правоведение призвано пробудить в школьнике нравственное чувство? Нет, эта дисциплина меньше всего подходит для этой цели. Приведу пример из личной педагогической практики. Я рассказываю студентам-юристам, как создается социологическая модель. Один из них прерывает меня: «Павел Семенович, вы ведь знаете, что все это делается с обманом, подтасовывается»...

– Да, – отвечаю, – многие социологи выполняют неблагоприятный социальный заказ. Но ведь я рассказываю вам о том, что такое социология как наука, каковы ее методы. Если кто-то игнорирует их, тем хуже для таких социологов.

– Мне все равно, – возражает мне будущий юрист, – обходить ли закон или защищать его. Лишь бы больше платили.

– Вы первый станете заложником такого цинизма... Ведь если так будут думать будущие юристы, в России некому будет защищать закон. Тогда и вы окажетесь поживой беззакония...

Тот, кто выучил законы, еще не стал их знатоком или поборником. В нем еще нужно пробудить нравственное чувство.

Но в современных стандартах такой подход не заложен. Можно сказать: ну пусть будет хоть знающее поколение, пусть выйдут в большую жизнь не инфантильные неумехи, а люди, способные влиться в мир социума. Но так ли это? Ведь Сократ вообще мог не толковать про добродетель, а рассуждать про то, как обрабатывать листовую металл. А он из всех сил прорывается к глубинному пониманию человеческой добродетели. Не досужее ли это дело? Опыт веков показал: нет. Писать сегодня о нравственном измерении науки – означает говорить банальности.

Есть еще один важный аспект. Мы хотим, чтобы наши дети знали основы экономики, бухгалтерского учета, современного законодательства. При этом совершенно отвлекаемся от того, что уже в ближайшее время сама экономика, само правоведение будут иными. Чаше, говоря о будущем, мы обращаем особое внимание на компьютерные технологии. Но не осознаем содержательного преобразования самого знания.

Ведущий американский футуролог Элвин Тоффлер в книге «Метаморфозы власти» отмечает: быстрое распространение компьютеров за последние десятилетия было названо единственной важной переменной в системе знания. Значимость распространения компьютеров можно только сравнить с изобретением печатного станка в XV в., или даже созданием письменности. Но ведь изменилась вся система знания. Все общества, в которых укрепляется высокая технология, начинают реорганизовывать свои знания. То, что необходимо в бизнесе и политике, становится более абстрактным и новым с каждым днем. Рискую следовать за имеющимся знанием, мы невольно оказываемся в фарватере информации. Пока мы изучаем законодательство, оно, несомненно, станет другим. Преобразится экономика. А уж о формах обретения знания и говорить не приходится.

Теперь в эпоху постмодернизма меняется контекст обучения. Сейчас знание обретает форму знака, символа, метафоры. Прогресс в области искусственного интеллекта и экспертных систем предоставляет новые способы сосредоточения экспертного знания. Отсюда повышенный интерес к



«размытой логике», нейробиологии и другим интеллектуальным направлениям, которые имеют отношение к самой структуре знаний. Иначе говоря, знания реструктурируются по меньшей мере также глубоко, как многие социальные факторы. Вот тот беспокойный фон, на котором следует рассматривать возникновение и падение цивилизаций и отдельных народов. Вот почему многие современные оценки окажутся ошибочными.

Предположим, школьник вызубрит уголовный кодекс, но вся система правосознания через десятилетие станет принципиально иной. Какое применение найдет тогда затраченный труд? Или школьник получит знание о цивилизационном укладе, образе жизни, который к его выпуску станет другим? Что же, выходит, лучше не учить, чем нести знание, которое обладает такой способностью к устареванию?

Нет, конечно, надо учить, но как раз тому, что не обладает такой хрупкостью, условностью. Это в первую очередь мораль. Нравственные устои, даже если они будут попираны обществом, не потеряют своего значения. Вспомним пример, приведенный Кантом. Ему говорили: ваша мораль чрезмерно строга, неукоснительна. Вы утверждаете, что нравственные нормы не знают исключений. Нельзя, к примеру, сказать: не убий, но вообще-то, кое-где, порой... Или «не укради». А вот Канту говорят: мальчик, спасаясь от голодной смерти, украл булочку, а вы в своем моральном кодексе это осуждаете... Разве это справедливо? На это Кант отвечает: мальчик может украсть булочку, спасаясь от голодной смерти, только не надо называть этот поступок моральным. Только и всего... Нравственные нормы не знают исключения, даже если в обществе мало кто им следует. Тем хуже для общества.

А это означает, что нравственное воспитание не утратит своей актуальности. То же самое можно сказать о воспитании в целом – о философской рассудочности, культурологической осведомленности, социальном воображении. Но как раз этого и нет в представленных стандартах.

Образование – важный участок общественной жизни. Нельзя решать вопросы обучения без широкого обсуждения этой проблемы научной общественностью, педагогами, учителями, воспитателями. Но, к сожалению, пока в этом процессе особую роль играет бюрократия. Между тем, европейская история знает горькое выражение «потерянное поколение».

### Литература:

1. **Бердяев Н.А.** Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М., 1989.
2. **Виндельбанд В.** Избранное. Дух и история. М., 1995.
3. **Гуревич П.С.** Диагноз исторического космоса // Манхейм К. Диагноз нашего времени. М., 1994.

4. **Гуревич П.С.** Философская антропология. М., 2001.
5. **Гусейнов А.А.** Этика доброй воли // Кант И. Лекции по этике. М., 2000.
6. **Жихаревич М.Е., Федотова Н.Д.** Философия и гражданское образование // Философия преподавания и философии. Калуга, 2000.
7. **Кант И.** Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Собр. соч. в 8-и т. М., 1987. Т. 1.
8. **Кант И.** Полн. собр. соч. в 6-и т. М., 1994. Т. 2.
9. **Кант И.** Собр. соч. в 8-и т. М., 1994. Т. 5.
10. **Кант И.** Собр. соч. в 8-и т. М., 1994. Т. 7.
11. **Кассирер Э.** Избранное. Опыт о человеке. М., 1998.
12. **Кимелев Ю.А.** Современная буржуазная философско-религиозная антропология. М., 1985.
13. **Конфуций.** Я верю в древность. М., 1995.
14. **НГ-наука.** 1999. № 7. Июль.
15. **Соколова Е.Е.** Тринадцать диалогов о психологии. М., 1994.
16. **Соловьев В.С.** Соч. в 2-х т. М., 1988. Т. 1.
17. **Философия:** учебник / Под ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидориной, В.П. Филатова. М., 1966.
18. **Хайдеггер М.** Время и бытие. М., 1993.
19. **Хорьков М.Л.** Генезис философской антропологии и социальный кризис. М., 1998.
20. **Шелер М.** Формы знания и образования // Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.
21. **Ясперс К.** Духовная ситуация времени. М., 1990.
22. **Намам В.** Paedagogische Anthropologie: Theories Modelle Strukturen Klirkherdt, 1982.

# **КАДРЫ РЕШАЮТ ВСЁ: СТАРАЯ ПРОБЛЕМА – НОВЫЙ ВЗГЛЯД**

**С. П. Зуева**

*ООО «Индустрия недвижимости»*

В 1935 г. генеральный секретарь ВКП(б) И.В. Сталин, выступая перед выпускниками военных академий, сказал: «Кадры решают всё!», каким надо быть дальновидным человеком, чтобы так точно сформулировать суть вопроса, который актуален во все времена. Сегодня мы убедились, что это действительно так. Не смотря на развитие нанотехнологий, суперсовременных разработок и грандиозных планов на будущее, всегда возникает вопрос, который надо решать – кто будет управлять всем этим прогрессом, развивать его и продвигать.

Рассмотрим ситуацию с кадрами на примере бизнеса «Управление недвижимостью». Это сравнительно новый для России вид бизнеса, который берет своё начало в лихие 90-е, когда в России начинается формироваться и далее расширяться когорта собственников. Недвижимость приобреталась, в основном, путем приватизации. Никто, тогда не знал, как правильно управлять этим активом. По большому счету, многие собственники просто интуитивно понимали, что недвижимость в собственности – это хороший актив и продолжали скупать фабрики и заводы доблестной советской эпохи.

Но, недвижимость – это не простой актив, это актив, которым необходимо управлять, содержать и регулярно нести по нему затраты.

В связи с этим, собственники задались вопросами: «Как использовать недвижимость, чтобы она приносила прибыль?», «Кто и как этим активом должен управлять?», «Кого и где обучать?», «По каким программам и какие учебные заведения готовят таких специалистов?», «Как это происходит у них – «за бугром»?

Учитывая, что этот бизнес, в целом для России, был новым, то о кадрах и говорить не приходится, их просто не было. Собственники были вынуждены активно изучать западный опыт управления объектами недвижимости, появились новые слова и название должностей: девелопер, управляющий

объектом, риэлтор и т.д. Россия не имела не только опыта управления коммерческими объектами, но и тем более кадров, не говоря уже о технологиях и стандартах обучения.

До 2008 года велось активное строительство объектов жилой и коммерческой недвижимости, затем, в связи с кризисом, развитие некоторых проектов было приостановлено и далее, с 2010 года, вновь активно продолжилось.

Благодаря активному строительству на рынке появляются современные объекты, не только с красивой архитектурой, но и современной инженерной инфраструктурой, как в коммерческом, так и в жилом секторе, таким образом, обслуживание таких объектов требует от персонала высокой квалификации и опыта, специалисты должны иметь знания о современных методах управления и эксплуатации объектами недвижимости.

Рассматривая ситуацию с обеспеченностью кадрами в бизнесе «Управление недвижимостью», проблему можно спроецировать и на смежные сферы деятельности, такие, как строительные, девелоперские, риэлторские, коммунальные услуги и т.д., как в Москве, так и в регионах. Отличием будет лишь, то, что где-то ситуация чуть лучше, где-то чуть хуже, при этом общая «картина» по стране будет практически одинаковой.

Сфера технического обслуживания современных объектов жилой недвижимости, также сталкивается с проблемой отсутствия квалифицированного персонала. Сложные инженерные системы жилых объектов могут включать, например, очистные сооружения и водопроводы – это практически целые химические фабрики и сотрудники коммунальной службы – это люди, которые отвечают и за безопасность жизни людей и экологию, т.о. квалификация такого персонала должна быть соответствующей.

Рассматривая ситуацию с обеспечением кадрами в сфере строительства, отмечу, что они одними из первых столкнулись с кадровой проблемой. Темпы активного развития в этой сфере, привели к увеличению спроса на рабочих строительных специальностей, при подготовке которых не достаточно организовано подкрепление теоретических знаний практическим опытом.

Сложности управления современными объектами и подбора кадров заключаются в том, что, например, у технического персонала и инженерного состава, который умеет обслуживать инженерные системы в зданиях советской эпохи, не хватает квалификации для обслуживания современных технологичных инженерных систем качественных объектов (класса А и В).

Подобрать на объект инженерные кадры на рынке труда, в настоящее время очень сложно, не хватает реальных инженеров, которые способны выполнять конкретные задачи.

Учитывая, что основной целью компании, управляющей коммерческой недвижимостью является увеличение доходности объекта, находящегося в

управлении, требования к персоналу включают знания финансовых аспектов этого бизнеса, а это значит, что бизнесу нужны универсалы.

Сегодня, например, получить качественное образование по инфраструктурному менеджменту и эксплуатации объекта, можно только на Западе, где сформированы профессиональные программы для подготовки высококлассных специалистов.

В России компании вынуждены проводить корпоративное обучение непосредственно на своем объекте либо собственными силами, либо с привлечением западных специалистов-профессионалов.

Некоторые компании взяли на себя сотрудничество с образовательными учреждениями, предлагая студентам проведение практики, на своих предприятиях, т.о. подготавливая себе молодой кадровый резерв. Такие случаи, к сожалению, единичны.

Проблема заключается в том, что система начального профессионального образования в России была полностью разрушена и не восстановлена до сих пор. За это время значительно изменился не только сам бизнес, но и его требования к персоналу.

Высшее образование в области управления объектами коммерческой недвижимости сегодня можно получить в 3–4 ВУЗах Столицы – это, в основном, образование для руководителей высшего звена.

Для подготовки руководителей среднего звена, работающих в этой области качественного образования практически нет, за исключением узкоспециализированных краткосрочных курсов.

Как уже отмечалось ранее, учебных заведений, занимающихся начальной профессиональной подготовкой нет.

Образовательные программы, по которым сегодня ведется обучение, в области управления объектами коммерческой недвижимости, имеют ряд недостатков, вот некоторые из них:

- отсутствие профессиональных образовательных стандартов;
- программы охватывают сразу несколько разных и емких видов недвижимости в рамках одной программы;
- отсутствие практика для студентов;
- отсутствие обучения современным методам эксплуатации объекта;
- во многих вузах не лучшим образом обстоят дела с преподавательскими кадрами.

Источник обновления стоит искать, прежде всего, в передовых высокотехнологичных компаниях.

Государство принимает различные решения для изменения ситуации. Инструментов решения кадровых вопросов пока не очень много. Даже такой инструмент как ФЦП (федеральные целевые программы) задействован мало. Пока только в одной из программ есть финансируемый блок по под-

готовке кадров – это программа развития фармации, которая предусматривает обновление материально-технической базы в ВУЗах и разработку отраслевых программ подготовки специалистов.

Ключевой проблемой является стыковка образовательных программ с потребностями работодателей. Минобрнауки проводит целый комплекс мероприятий по сближению вузов и предприятий. Реализуется ряд совместных программ по субсидированию предприятий, которые приходят в вузы, развивают исследовательскую компоненту. Большая работа ведется с госкомпаниями по совместным программам инновационного развития компаний и вовлечению в эти программы вузов.

Для развития вузов необходима интеграция не только с компаниями, в том числе и зарубежными, но и с зарубежными вузами, привлечение зарубежных преподавателей и участие в программах международных стажировок, причем не только в вузах, но и на зарубежных предприятиях. Необходимо вернуть систему обязательной производственной практики. В настоящее время продолжается работа по разработке профессиональных стандартов, и наша компания принимает в этом непосредственное участие.

Такую сложную задачу, как подготовка кадров для бизнеса «Управление недвижимостью», поможет решить образовательная программа модульного обучения специалистов, работающих в области управления объектами коммерческой недвижимости, работа над которой в настоящее время ведется совместно в Институте Непрерывного Профессионального Образования. Совместным проектом Института и ООО «Индустрия недвижимости» предусмотрена в том числе разработка профессионального стандарта «Управление коммерческой недвижимостью».

Основная целевая аудитория: руководители среднего и высшего звена, линейные менеджеры и специалисты компаний, управляющих объектами коммерческой недвижимости, управляющие объектами жилой недвижимости, рабочие управляющих компаний, обеспечивающих технико-технологическую эксплуатацию объектов жилой и коммерческой недвижимости, собственники объектов, юридические и физические лица, желающие овладеть дополнительными профессиональными знаниями и навыками в области управления объектами недвижимости.

Формат проведения обучения позволит студентам (слушателям) получить не только базовые знания, но и принимать активное участие в профессиональных мероприятиях, тем, самым сразу «погружаясь» в реалии сегодняшнего дня.

На сегодняшний день непрерывное образование и актуализация профессиональных знаний – одно из условий успешного карьерного роста. Повышение квалификации и области управления объектами коммерческой и жилой недвижимости – обязательное условие для поиска хорошей работы.

Повышение квалификации в рамках специальности поможет приспособиться к быстроизменяющимся требованиям отечественной экономики.

Таким образом, запущенные на уровне государства процессы по формированию государственных профессиональных стандартов, реализованные совместно с представителями бизнеса, уже совсем скоро принесут свои первые плоды и станет очевидно, что частно-государственное партнерство в сфере дополнительного профессионального образования, не только возможно, но и поможет решить, как кадровые вопросы для бизнеса, так и вопросы организации профессионального образования для государства.

# ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Э. М. Спирова**

*Институт философии Российской академии наук*

Немецкий философ-неокантианец, историк науки, писатель-фантаст Курд Ласвиц (1848–1910) написал роман «Картины будущего», который в начале XX в. пользовался большой популярностью. Писатель задумался над тем, каким образом человек будущего сможет овладеть гигантски разросшейся совокупностью естественнонаучных, философских, обществоведческих, технических знаний, а также накопленными достижениями искусства. Развитие знаний виделось Ласвицу как бесконечное дробление наук, лавинообразное нарастание мельчайших, частичных знаний. В XXXIX в., в котором развертывается действие утопий Ласвица, объем знаний возрос настолько, что нормальный мозг не может вместить даже небольшую их часть. «Уже с 28-го века, – говорит одни из героев романа, – оказалось невозможным достигнуть соглашения между отдельными отраслями науки. Обилие материала переросло все методы. Люди искали общего принципа как магического слова, которое связало бы разрозненные части, но не находили его и все больше убеждались в неминувости разложения... Люди дошли таким образом до предела разума». И тогда родился лозунг: «Если научный материал не приспособляется к мозгу, приспособим мозг к научному материалу».

Выход из тупика чрезмерной дифференциации знания находится путем создания особого аппарата – «психокенета», который действует на мозговые центры, «впечатывая» в память человека нужные знания. Знание и способности выращиваются искусственно. Люди разделяются на разные психологические классы: только думающие, только чувствующие, только работающие.

Прошел век, и вот в конце минувшего столетия вновь, но уже на ином языке, заговорили о «психокенете». 8 февраля 1996 года Джон Перри Барлоу опубликовал Манифест Киберпространства «Правительства Индустриального мира»: «вы – утомленные гиганты из плоти и стали; моя же Родина – Киберпространство, новый дом Сознания. От имени будущего я прошу вас, у кото-



рых всё в прошлом, – оставьте нас в покое. Вы лишние среди нас. Вы не обладаете верховной властью там, где мы собрались».

Так начинается Декларация независимости Киберпространства, которая провозглашала независимость интернета от власти национальных правительств. Для своего времени она была настоящим откровением. Этот краткий, но емкий текст очень быстро стал известным и широко разошелся по Сети. Джон Барлоу мечтал о мире, в котором каждый человек сможет высказывать свою точку зрения, какой бы непопулярной она ни была, без страха и официального разрешения. Мире, где каждый может решать, что ему слушать и знать. В этом мире интеллект станет главным экономическим ресурсом, а физическое местонахождение гражданина Киберпространства не будет иметь значения.

Сегодня вслед за Барлоу многие политики и учёные говорят о всеобщей интеллектуализации мира, о прорыве в области интеллектуальных технологий. Не осталась в стороне от этой темы и Россия. Президент России говорит об улучшении образования, прорывах в области интеллектуальных модернизационных технологий. В связи с этим хотелось бы обсудить следующие вопросы.

В системе образования высшая школа занимает особое место, которое определяется тем, что она завершает процесс формирования человека. В отличие от общего и среднего специального образования, высшее образование не только дает своим выпускникам знание более высокого уровня. Оно не только прокладывает мост к миру большой, академической науки, закладывает фундамент для реализации творческих способностей человека. Мыслители прошлого постоянно обдумывали проблему завершения образования. Августин Блаженный писал в своих трактатах о неизбежности всестороннего воспитания. Он полагал, что образование человека нельзя считать окончательным, если оно заключается только в изучении свободных искусств и технических умений. По его мысли, образование должно включать и духовное воспитание. Без духовной любви, – писал он, – всякое обучение бесполезно...

Когда появилась научная педагогика (Я. Коменский, И.Г. Песталотци) обсуждение вопроса о том, как сформировать личность, стало базовым. В XIX в. английский просветитель и католический философ Джон Генри Ньюмен поставил проблему универсального образования. В книге «Понятие университета» он подчеркивал, что гуманитарные и естественные науки, а также духовные знания имеют в системе образования не меньшее значение, нежели научное знание.

Как личность обретает убеждения? По мнению Ньюмена, это возможно либо на основе книг или рассказов других людей. Однако мы обретаем реальный, конкретный опыт, основанный на чувственном воспитании, эмоциях, памяти и воображении. Действительно, если заучить философские идеи,

научные теоремы, разве это поможет выработке мировоззрения? Человеческая субъективность содержит три компонента – разум, чувства и волю. Наши чувства нередко не поддаются аналитической рефлексии. Но они отражает важнейшие стороны человеческой духовности. Любовь далеко не всегда разумна. Мы часто называем её слепой. Между тем это чувство относится к идеальным, романтическим переживаниям, которые сродни прозрению. Программа Ньюмена включала в себя гуманитарное, естественное и духовное образование. Он обдумывал идеал «единства наук».

К.Д. Ушинский, который заложил научные основы педагогической мысли в России, особо подчеркивал роль духовного и нравственного воспитания. «Высшая, безусловная нравственность также обязывает настоящее поколение, – писал В.С. Соловьев, – передать новому двоякое наследие: во-первых, все положительное, что добыто прошедшим человечеством, все результаты исторического сбережения, а, во-вторых, способность и готовность воспользоваться этим основным капиталом для общего блага, для нового приближения к высшей цели» [13, с. 495].

Другая тенденция высшего образования, как она осмысливалась философами, педагогами, политиками, – это связь с актуальностью. Американский философ Джон Дьюи и его последователи в XX в. боролись против традиционной системы образования, обращенной в прошлое. Несмотря на это, во многих странах сильно влияние так называемых традиционалистов, которые полагают, что образование должно быть предельно консервативным. Так считал, к примеру, французский философ Жак Маритен.

Но разве можно в динамичном нынешнем мире соотносить образование только с традицией? Динамика социальной жизни, огромные успехи научно-информационной революции, общественные потребности, несомненно, диктуют неукоснительное требование – быть на уровне времени. Высшая школа, которая призвана готовить высококвалифицированных специалистов как в научно-технической, так и в гуманитарной сферах деятельности – не может не соответствовать тем требованиям, которые диктуются интересами общества, направленными на выявление его интеллектуального и духовного потенциала.

По мнению известного американского социолога Элвина Тоффлера, в технологических системах завтрашнего дня – быстродействующих, маневренных и саморегулирующихся – на машины обрушится поток физических материалов, а на людей – информационный поток. Машины все быстрее будут выполнять рутинные задания, а люди не будут сосредоточены на гигантских фабриках и в промышленных центрах, а будут разбросаны по всему земному шару и связаны друг с другом поразительно чувствительными, почти мгновенно действующими коммуникациями.

В мире фактически уже наступила новая эпоха. Родилось так называемое «информационное общество». В нынешнем столетии оно будет раскры-

вать свой неисчерпаемый потенциал. Как приступить к реформированию системы высшего образования? В профессиональной среде прошли многочисленные дискуссии о том, как преобразить высшую школу. Особенно активно эти обсуждения шли в начале 90-х годов. В.И. Купцов попытался даже сформулировать основные направления реформирования системы высшего образования. По его мнению, высшая школа нуждается в демократизации, гуманизации и гуманитаризации. Он также предлагал сделать высшее образование более фундаментальным, компьютеризировать его и обеспечить интеграцию знания [10].

Нуждается ли современное высшее образование в гуманитаризации? Несомненно. Однако не только в нашей стране, но и в других регионах мира по этому вопросу ведутся дискуссии. Педагоги Великобритании сетуют на верховенство так называемого точного знания. Удельный век гуманитарного знания снижается. Государство вынуждено в первую очередь финансировать те дисциплины, где экономическая отдача возникает быстро и основательно. Вместе с тем общественное сознание всё отчетливее формулирует идею приоритета гуманитарного знания.

В самом общем виде проблема была поставлена английским общественным деятелем Ч. Сноу в середине 50-х годов. В работе «Две культуры» он раскрыл соотношение естественных и гуманитарных наук. Он ориентировался на людей, у которых, как он подмечал, «будущее в крови». С того времени вопрос о роли гуманитарного знания в системе образования оказывается предельно острым.

Гуманитарное знание имеет дело с человеком, его ценностями, его смыслами, которым люди придают особое значение. Здесь велика роль не только сознания, но и интуиции. Огромное значение в этом комплексе знаний имеет «авантюра мысли», творческое воображение. Иначе невозможно проникнуть в сокровенный мир человека. Вот почему, когда речь заходила о постижении человека, человечества, общества, культуры, человеческого духа, то складывалось впечатление, будто гуманитарное знание менее важно для общественной жизни. Оно порою кажется не всегда конкретным и доказательным.

Что конкретно понимается под «гуманитаризацией»? Увеличение доли гуманитарного знания в системе образования. У нас эта тенденция развивается медленно. Неслучайно один из депутатов Государственной Думы при обсуждении перспектив обучения в России, выступил против такого бесполезного, как он полагает, предмета, как философия. Между тем именно в философии выражены обостренные, углубленные поиски вопрошания к наличной действительности. Философия во всем мире занимает прочное положение в системе гуманитарного знания. Рассматривая роль философии в немецкой духовной жизни XIX столетия, немецкий философ В. Виндельбанд отмечал, что поэзия и философия стали в сущности единственными

общими жизненными интересами немецкого народа того времени. «Обе духовные силы в ходе XVIII в., – писал он, – сближаются, можно даже сказать, ищут друг друга в общности, никогда ранее не существовавшей с такой интенсивностью и глубиной» [5, с. 298].

Философия, будучи относительно целостной, обнаруживает себя во множестве направлений, течений, учений и взглядов. Существуют демаркации, предпочтения, призвания. Эту парадоксальность можно зафиксировать в любой сфере философского знания. Например, словами «философская антропология» обозначают самые разнообразные и подчас несопоставимые между собой оттенки метафизической мысли. Трудно судить о критериях, которые позволили бы провести необходимые разграничения. Например, ранние сочинения французских материалистов, в которых обсуждается человеческая природа, считаются философско-антропологическими. Однако мало кому придёт в голову отнести к разряду метафизической литературы «Афоризмы житейской мудрости» А. Шопенгауэра, хотя в них разработана типология человеческих потребностей. Почему, скажем, Сократ объявлен родоначальником философии человека, а у Аристотеля, как считает, допустим, М. Бубер, человек утрачивает проблемность?

Исследователи сегодня пишут о системности мирового кризиса. Говорят о его полномасштабности, всеохватности. Кризис поразил экономику и финансы, затронул внутреннюю и внешнюю политику, идеологию и культуру, мораль и право, сказался на социальном положении населения всех стран. Эксперты толкуют о том, что он захватывает глубинные основы капитализма как цивилизационного уклада. Речь идёт не только о рыночных отношениях, о системе финансов, о глобализации экономических связей. Говорят о забвении протестантского этоса, о неспособности капитализма реализовать идею справедливости. Особо отмечают пагубу бездуховности. Здесь критика капитализма становится тотальной.

Именно отечественные философы показали, что мировой кризис приобрел цивилизационный характер. Это означает, что толковать о нем, оставаясь в мире финансов, отвлеченных экономических показателей, бесперспективно. Кризис вызван не только глобальным структурным дисбалансом в экономике. Он, как отмечено во многих работах российских философов, отразил не только рассогласованность между глобализацией и политической властью, которая по-прежнему реализуется на уровне государства. Кризис обнажил колоссальный разрыв между реальной и фиктивной экономикой. Он, в конце концов, поставил под удар всю капиталистическую систему.

Современные политики явно недооценивают вклад философов в общественное сознание. Они всё ещё полагают, что социальная мысль не поспевает за шквальным преобразованием современного мира. Масштабные и интенсивные преобразования касаются теперь не только сферы хозяйства,

денег, экономики, политики и культуры. Меняются и фундаментальные основы воспроизводства человека как биологического и антропологического типа (см. работы В.И. Толстых, В.Г. Федотовой, Б.Г. Юдина). Гигантская по масштабам биотехнологическая революция не оставила камня на камне от родовых отношений, от родовой сущности антропоида и превратила фундаментальные основы самого человека в простой набор потребностей, пусть и базовых, но потребностей: секса, размножения, вынашивания, вскармливания, обучения и т.д. (работы В.А. Подороги, В.С. Степина, В.А. Кутырёва). Стремительность потоков информации, глобальная миграция населения, распад социальных связей разобщают людей. Иной становится практика образования и мышления (работы А.П. Назаретяна, А.Г. Мысливченко).

Нынешний кризис, поразивший экономику всех стран, радикально изменил представление о глобализации как социальном феномене. Разумеется, речь все ещё идёт о доминировании рынка в неолиберальных формах демократии. Не оспаривается господство транснациональных корпораций в различных сферах жизни – от экономики до культуры. Глобализация по-прежнему активно влияет не только на экономику и политику, но и на культуру, образ жизни и образ мысли. Мировой кризис подтвердил реальность общепланетарных тенденций (работы А.П. Огурцова и др.).

Вместе с тем нынешний кризис произвел громадные сдвиги в геополитике, обнажил кричащие противоречия современного мира и самого процесса создания общепланетарной цивилизации. Общие представления о схождении всех культур в некое общее цивилизационное пространство не выдержало испытаний. Вновь актуализировались давние проблемы философии культуры: может ли воздействие одной страны на другую внести ощутимые перемены в исторический процесс? Каковы последствия духовной экспансии «активной» цивилизации для менее «динамичного» региона? Стираются ли в процессе социальной динамики культурно-цивилизационные признаки народов и эпох или, напротив, они обнаруживают стойкость под напором чужеродных влияний (см. работы А.Л. Доброхотова, А.С. Запесоцкого, В.Н. Шевченко).

Начиная с XVIII в., философия обретает весьма заметную роль в общественной жизни. Свободное от всякой предвзятости, отвергая зависимость от авторитетов и традиций, философское мышление хотело вытравить как из жизни, так и из знания все следы «запутанности и неясности». Виндельбанд видел свою задачу в том, чтобы выявить огромную роль философского мировоззрения в истории. Гегель называл философию духовной квинтэссенцией эпохи. В ней действительно выражены обостренные мировоззренческие поиски, углубленные вопрошания к наличной реальности, к человеческому духу.

В нашем столетии философия сделала множество открытий, которые, несомненно, отразятся на судьбе человечества. Философам пришлось экс-

тренно осмысливать новейшую естественнонаучную картину мира, вникать в таинственный мир рождения сущего. Неизмерима ценность биологических и генетических прорывов. Расшифровка генома обязала исследователей заново осмысливать многообразие жизни. Буквально на наших глазах рождается новая натурфилософия. Востребованными оказались дискурсы гуманитарного сознания.

Существенные теоретические приращения обнаружились в теории познания, логики, философской антропологии или эстетики, этики или теории философии, психологии или аксиологии. Именно в нашем столетии философы научились распознавать внеопытные и внеисторические структуры сознания. Они буквально восчувствовали безбрежный опыт человеческого бытия, выразив его в так называемых экзистенциалах. Человек вообще оказался разгаданным по-новому, чему содействовали философская антропология, психоанализ. Наука, культура, история, человек подверглись глубинному философскому постижению.

Философию иногда называют высшей мудростью. Она пользуется абстрактными понятиями, демонстрирует различные головоломки, которые требуют напряжения мысли. Не раз ученые, да и сами философы, пытались рассуждать о том, что приносит человеку непосредственную пользу, а что, вообще говоря, от лукавого. Однако человек никогда не стал бы человеком, если бы интересовался только тем, что приносит ему сиюминутную пользу.

То же самое можно сказать и о культурологии. Ведь сам факт множественности культур на Западе, как он поразил воображение людей прошлого столетия, рассматривается в качестве одного из парадигмальных открытий двух тысячелетий. Культурологическая основа высшего образования становится абсолютно необходимой. Это относится не только к вузам гуманитарного направления, где это достаточно очевидно, но и к вузам научно-технического профиля. Тем более парадоксально, что Министерство образования ставило вопрос о том, чтобы исключить культурологию из цикла гуманитарных дисциплин.

Разумеется, программа высшей школы перегружена. Нет возможности охватить весь спектр гуманитарного знания. Однако «убрать» культурологию из системы образования сейчас невозможно. Это предмет введен во всех технических университетах. Подготовлены кадры культурологов. Выпущены многочисленные труды. Во многих странах действительно нет такого предмета. Но, во-первых, его замещает «культурная антропология», «социальная антропология». Нам этот предмет особенно необходим, потому что на протяжении многих десятилетий мы ограничивались экономическими и политическими констатациями. Только сейчас мы вышли в широкий мир культуры, и это благотворно отразилось на всем процессе образования.

Что понимать под гуманизацией образования? Важно, прежде всего, приобщить студентов к системе универсальных ценностей. Эти святыни должны быть фундаментом, на котором строится человеческое поведение и вся его деятельность. Гуманизм – это система взглядов, согласно которой признается ценность человека как личности, его право на свободу, счастье и развитие.

В современной литературе обсуждается широкий круг вопросов, связанных, в частности, с происхождением гуманизма, его предназначенностью, пределами гуманистического мышления, кризисом гуманизма и проблемой гуманизации мира.

Теперь о демократизации. Благодаря средствам массовой информации, обучение становится массовым. Предельно важно, чтобы образование, становясь доступным, не утратило своего элитарного предназначения. Ведь высшее образование предполагает освоение глубинных основ науки, культуры, философии и всего спектра гуманитарного знания.

Сейчас компьютер уже не считается полноценным, если он не оснащен средствами мультимедиа-средствами, позволяющими осуществлять достаточно качественный синтез многих видов информации – текстовой, графической, звуковой, цветовой. Мультимедийная технология лежит в основе использования компьютера для весьма современной имитации сцен, событий и ситуаций, не существующих в действительности – для воссоздания так называемой виртуальной реальности. Компьютер неизбежно становится главным инструментом и средством в системе обучения. Однако рынок обучающих программ ещё недостаточно развит. Массовое внедрение персональных компьютеров имеет не только положительное, но и отрицательные последствия. «Повальная компьютеризация привела к тому, – пишет В.А. Никеров, – что игра и учеба стали почти неразличимы. Сейчас трудно оценить, насколько это хорошо. С одной стороны, учеба стала более интересной и разнообразной. С другой стороны, компьютерные игры дают ненужные нагрузки на нервную систему» [12, с. 40].

Ещё один аспект компьютеризации образования – возрастание информационной нагрузки. Информация, которую должны усвоить студенты вузов, намного сложнее, чем для учащихся довузовского обучения. Соответственно плотнее информационная нагрузка. Новые тенденции получают поддержку в форме электронной видеозаписи, голографии и других постоянно модернизирующихся технических областей. Усложнится проблема отбора информации. Возникает проблема её ценностной иерархии. Э. Тоффлер спрашивает: стоит ли от всех студентов требовать изучения алгебры? А не извлекут ли они гораздо больше пользы из изучения теории вероятности? Логики? Компьютерного программирования? Философии? Эстетики. Массовых коммуникаций? [14, с. 35].

Студентам-гуманитариям приходится изучать, если можно так сказать, более «тонкие» материи, чем студентам технических вузов. У последних предметы более детерминированы, поскольку связаны с точными науками – математикой, физикой, астрономией. Эти дисциплины предельно важны. Однако точные науки не испытывают в основном зависимости от событий, которые происходят в мире людей, в обществе, не связаны с социальной психологией, менталитетом, государственной идеологией, сменой вождей и правительств.

В самом деле движение небесных тел, законы физики или скорость химических реакций не меняются от преобразования общественно-политических взглядов в обществе, его морально-этических и юридических установок. Иное положение в гуманитарной сфере. Такие дисциплины, как философия, история, социология, психология, а также литература, журналистика и искусство – не только прочнее связаны с общечеловеческими установлениями. Они подвержены сильному давлению со стороны различных структур государственной власти. Конечно, естественнонаучные сферы знания тоже не свободны от таких гонений. Вспомним, судьбу кибернетики и генетики в СССР, пропаганду «арийской физики» в нацистской Германии. Однако большинство фундаментальных точных наук сохраняет свой суверенитет. Сошлемся хотя бы на попытку Сталина вмешаться в судьбу физики в нашей стране. Однако покушение на науку, которая готовила атомную бомбу, не состоялось.

Нет сомнений в том, что именно гуманитарные науки и искусство находились под мощнейшим идеологическим прессом на протяжении всей истории тоталитарного режима советской власти. Но в период демократизации были критические разносы учебников по истории А.А. Кредера, в которых были пересмотрены многие догматические оценки исторических фактов. Точное знание требует окончательных положений и доказательств. Гуманитарное знание предполагает строгость рассуждения, но оно не всегда имеет форму закона, теоремы или аксиомы. Когда мы изучаем общество, осмысливаем его особенности и тенденции, приходится сразу признать, что законы природы, которые кажутся универсальными, здесь имеют ограниченное применение.

Общественные законы носят принципиально иной характер. Они обусловлены человеческой активностью. В своей деятельности, в своем общении люди руководствуются целями, которые они пытаются реализовать. Многие феномены жизни вообще невозможно понять, исходя из природных предпосылок. Как, например, опираясь на физику или биологию, можно осознать смысл жизни или предназначенность человека? Тут нужно обратиться к человеческим предпочтениям, к тем нормам, которые возникают в социальной жизни.

Макс Вебер писал: «Кто сегодня, кроме некоторых «взрослых» детей, которых можно встретить как раз среди естествоиспытателей ещё верит в то, что – знание астрономии, биологии, физики или химии может – хоть в



малейшей степени – объяснить нам смысл мира или хотя бы указать на каком пути можно напасть на след этого «смысла», если он существует? Если наука что и может сделать, так это скорее убить веру в то, что вообще существует нечто такое, как «смысл» мира» [4, с. 717–718].

В информационном обществе складываются новые виды семьи, стили работы, новые формы политики, экономики и сознания. Мир перестает казаться машиной, заполняется нововведениями, для восприятия которых необходимо постоянное развитие познавательных способностей. Символы «Третьей волны» – целостность, индивидуальность и чистая, человеческая технология. Ведущую роль в таком обществе приобретают сфера услуг, наука и образование. Корпорации должны уступить место университетам, а бизнесмены – учёным...

В доиндустриальном обществе, по мнению Д. Белла, жизнь была игрой между человеком и природой, в которой люди взаимодействовали с естественной средой – землей, водами, лесами, – работая малыми группами. В индустриальном обществе работа – это игра между человеком и искусственной средой, где люди заслонены машинами, производящими товары. В «информационном обществе» работа становится, прежде всего, игрой человека с человеком (между чиновником и посетителем, врачом и пациентом, учителем и учеником). Таким образом, природа устраняется из рамок трудовой и обыденной жизни. Люди учатся жить друг с другом. В истории общества это, по мнению Белла, новое и не имеющее параллелей положение вещей.

Компьютерная революция – глубокий и разносторонний поворот в развитии человечества, который связан с ростом производительных сил, широким использованием техники и науки в производстве. Мир стоит на пороге неслыханного технологического переворота. Сегодня трудно представить себе в полной мере его социальные последствия. Рождается новая цивилизация, где коммуникационная связь создает все условия для полного жизнеобеспечения человека.

Мы осознаем сегодня, что мировое развитие осуществляется неравномерно. Вот почему мышление о будущем должно быть системным, ибо различные рассогласования между процессами мирового потребления и инфраструктурами управления, между производительными элементами мирового хозяйства и трансрегиональными потоками ресурсов, товаров и услуг оказываются более значительными. Тоффлер задумывается над интенсивными формами развития в противовес характерным для прежнего социального мышления экстенсивным моделям социальной динамики.

Но действительно ли информация оказалась надежным средством консолидации человечества? Правда ли, что создается глобальная деревня в духе М. Маклюэна? Увы, социальная практика показывает, что это далеко не так. Да, меняются масштабы нашей жизни. На наших глазах рождается

эпоха глобальной конкуренции. Обозначается новый виток межэтнических и геополитических столкновений. Информация как социальный фактор отнюдь не «выравнивает» возможности всех стран для перехода к Третьей волне. Напротив, возникают новые противоречия. Мир стремительно поляризуется. Устойчивое развитие оказывается прерогативой «золотого миллиарда». Использование компьютерных технологий в политическом процессе отнюдь не вызвало углубления демократии. Напротив, возникла опасность тотальной манипуляции общественным мнением.

«Для Америки, – пишет З. Бжезинский, – слово «глобализация» имеет противоречивое значение. Оно означает наступление новой эры всемирной доступности информации, прозрачности и сотрудничества и в то же время символизирует моральную глухоту и безразличие к проявлениям социальной несправедливости, что, как считают, характеризует богатейшие страны мира, в первую очередь Соединенные Штаты» [3, с. 184].

Итак, глобализация, с её утопическими представлениями о всемирной открытости и сотрудничестве, играет на этих чувствах, создавая политический противовес настроениям большей части организованной рабочей силы, чья настороженность в отношении глобализации, объяснимая вполне понятной тревогой по поводу того, что некоторые производства будут выведены за рубеж. А это приведет к сокращению рабочих мест. Америка пойдет по пути деиндустриализации...

Вопрос о том, приводит ли сокращение наиболее острой нищеты к сглаживанию неравенства в мировом масштабе или, наоборот, обостряет это неравенство, принося плоды в непропорциональных масштабах наиболее богатым странам, является предметом острых споров. Моральное содержание глобализации в лучшем случае остается расплывчатым. Глобализация нередко рассматривается как новая универсальная доктрина эксплуатации. Отрицание глобализации связано с попыткой превратить в контрсимволы ключевые с исторической точки зрения постулаты глобализации. Социологи делают вывод, что глобализация не является выражением эволюции и продуктом современной технологии, она придумана и создана людьми для конкретной цели – отдать примат экономическим ценностям (корпоративным) перед всеми другими ценностями.

Ещё в конце 70-х годов XX в. Э. Фромм говорил о возможности создания информационного империализма. Информация на самом деле может стать средством информационного давления и насилия. Все чаще пишут о том, что наука не знает, как отразятся на человеке новые технологии. Философы предостерегают против политического диктата. Новейшие политические технологии, вооруженные средствами информатики, могут уверенно формировать общественное мнение, манипулировать общественным сознанием. Господство информационных технологий способно решительно из-

менить всю общественную жизнь. Электрическая скорость с её способностью мгновенно переносить человека куда бы то ни было, возможно, уже вывела его за пределы собственно человеческого.

Канадский социолог М. Маклюэн на заре компьютеризации предупреждал: «Среди неожиданных черт информационной революции можно отметить необычайно сильное снижение роли самоопределения человека через противопоставление себя другим людям и ориентации на мотивы эгоистического характера в результате выхода на первый план вовлеченности людей в жизнь друг друга и чрезвычайно сильного расширения сферы действия общественных интересов. Мы переместились в такой век, где то что делает каждый, влияет на всех других, и потому удерживать в частной жизни что-либо в тайне не только становится практически невыполнимо, но к тому же ещё и вызывает подозрения. Одним из результатов этого стало ослабление нравственности частной жизни (что часто обозначают как снисходительное отношение к аморализму) и вместе с тем, необыкновенно новое усиление значения, придаваемое соблюдению норм морали в общественной жизни» [11, с. 26].

Французские социологи рассматривают глобализацию как американский план распространения всепроникающей массовой культуры, пагубно действующей на национальное культурное наследие конкретных стран. Французы часто и открыто заявляют, что глобализация означает гомогенизацию. Подобная критика со стороны французов придала антиглобализму серьезный налет интеллектуальной элегантности.

Серьезные предостережения против бездумного увлечения компьютерным раем содержатся в работах Ж. Эллюля. Он подверг критике книгу французского социолога А. Жакара «Изобрести человека»[9]. Само название А. Жакар заимствовал у Ж.-П. Сартра, который считал, что все модели исторического развития направлены к одной цели – сотворить человека нового типа. Сам Сартр связывал эту идею с мыслью К. Маркса о том, что современный человек является лишь переходной схемой того, чем станет человек. Немецкий мыслитель связывал рождение нового антропологического типа с преобразованием общества. Сейчас рождаются и другие представления. Некоторые авторы, в том числе и А. Жакар, полагают, что новые технологии позволяют создать человека другого типа без оглядки на состояние истории.

Но о каком человеке может идти речь? Не станем останавливаться на образе кибера, человека-компьютера, которому внедрили электроды в мозг и который великолепно выполняет то, что ему приказали. Такая возможность реальна в условиях усиления генной инженерии. Оплодотворить искусственно, сохранять зародыш ин витро, производить клоны, осуществлять инкубацию оплодотворения, бесконечно воспроизводить одну и ту же модель, тонко исправлять недостатки плода, оплодотворять женщину неизвестной спермой, сохранять сперму «великих людей»....

Да, теперь есть все возможности для того, чтобы пересотворить человека. Но именно в этом пункте книга Жакара рождает сомнение. Куда мы должны продвигаться? Абсолютно глупо претендовать на изготовление сотни Эйнштейнов. Грандиозный опыт генной инженерии наталкивается на гигантское препятствие, и никто не способен ответить на весьма простой вопрос: можно изобрести человека, но какого идеала мы жаждем? Человека прежде всего умного? Прежде всего религиозного? Образцово мышечного? Физически прекрасно уравновешенного? Альтруиста? Эгоиста? Великолепно интегрированного в коллективе? Прежде всего чувствительного к красоте художника? Прежде всего вооруженного критическим суждением, что позволяет появиться автономной индивидуальности?

Итак, нужно выбирать. Но, может быть, не надо терзаться сомнениями. Пусть новый человек вберет в себя множество хороших качеств. Однако выбор все же необходим. Нельзя, к примеру, соединить в одном образе человека строго рационального и высокодуховного. Когда в романах нам представляют человеческие типы, то явно видна неумеренность в выработке идеального макета. В научно-фантастических же романах рождается ужас перед возможными мутациями человека. Вот человек всемогущий, но при этом болван или гений зла. Ни ученые, ни психологи, ни моралисты, ни философы не способны дать модель идеального человека, которого следует копировать с помощью новых технологий. Но, допустим, мы преодолели эту трудность. Итак, мы знаем, наконец, каким должен быть человек, каков он в идеале? Но тут обнаруживается ещё одна сложность. Такая запрограммированная модель, воплощающая в себе лучшие качества, оказалась бы лишенной свободы.

Совершенно очевидно, что человек, изготовленный с помощью генной инженерии, смог бы стать сверхчеловеком. Ей не следует изобретать человека. Другой французский социолог В. Скардильи полагает, что именно технические средства способны создать нового человека, но не напрямую, а как раз через улучшение самой жизни, исторического уклада. Он рассматривает человека как ведущий принцип и конечную цель экономической жизни. Все для человека! По сути дела речь идёт об универсальном потребителе. Допустим, глобальная эволюция общества ведет к позитивной мутации, который будет желать всего на свете, развертывая свой потенциал потребителя. Но разве это действительно идеал человеческий?

По Сократу человек – не то же самое, что по Будде, и ни тот, ни другой не походит на экономического человека. Что касается достижения, посредством постепенного духовного воспитания, человека мудрого, уравновешенного, использующего технические мощности для общего блага, то кого мы будем иметь таким образом, когда в его руки, в руки всех, станут вкладываться механизмы растущей мощи? Соблазнительной моделью, возможно, является Прометей, но не исключительно, что и сверхчеловек Ф. Ницше.

Эллиоль иронизирует. Представим себе картину из трех частей. В центре – человек, чётко адаптированный к тому, чтобы хорошо чувствовать себя в мире техники. Левая часть та, которая изображает человека, зачарованного чудесами науки и техники, растущим комфортом жизни. Правая часть та, что рисует развлекательного человека. Если сложить обе крайние части с центральным панно, у вас сложится представление о человеке, прекрасно уравновешенном, счастливым, щедро одаренном. В здоровом теле – здоровый дух.

В этой картине не обрисованы конфликты. Их нет внутри человека, ни в корпорации, где он работает. Что же требуется от человека? Сначала, и прежде всего делать пунктуально и тщательно своё дело. Ничего не брать в нагрузку, не путать макеты с изделиями. В этом зачарованном мире политики руководят, администрация управляет. Церковь несёт спокойствие, врачи заботятся о больных и стариках. Ещё одно требование – надо хорошо потреблять. Человек хорошо зарабатывает, теперь важно, чтобы он воспользовался плодами своего труда. Это его долг, это его единственная императивная обязанность. Если он прекратит потреблять, замедлится ритм, деньги перестанут обращаться, работы будет недостаточно. И наконец, он должен в точности следовать мнениям, которые распространяют средства массовой информации. Информация будет помогать толпам освобождаться от чувства неудовлетворенности за счет ужасного врага – ни очень близкого, ни очень мощного...

Чего недостаёт этой идиллии? Информационное общество не освобождает людей от безответственности. Политики, администраторы и техники все равно остаются в зоне безопасности. Кто несет ответственность за гигантское разбазаривание ресурсов? Кто будет ответственным в случае ядерной аварии. Великолепный ответ был дан в свое время в Чернобыле: «Была допущена человеческая ошибка одного из служащих». Вот черт лысый, паршивая овца, которая повернула рычажок, к тому не предназначенный. К счастью, этот паршивец исчез.

В информационном обществе люди страдают от чрезмерной рационализации. Кто должен был предвидеть сползание почвы, сдвинувшее основание плотины, которая прорвалась? Кто должен был точно рассчитать траекторию второй ступени ракетносителя, отделяемой от ракеты? Кто должен был предусмотреть последствия осадков диоксида в карьере? Парадокс состоит в том, что компьютер не отменяет ответственности социального решения. Сегодня экспансия компьютерных технологий «отменила» прежние, сугубо человеческие, формы ответственности. В античные времена, если вследствие ошибки навигации корабль тонул, то капитан должен был тонуть вместе с кораблем. В XIX веке если банкир терпел крах, он вынужден был уйти из жизни, независимо от того был ли он жертвой произвольных случайностей или прямым виновником. В наши дни компьютеризации рождает феномен коллективной безответственности.

Может ли человек жить в информационном пространстве? Пока нет серьезных исследований, которые показывали бы благотворность воздействия новых технологий на психику человека. Напротив, многие исследователи показывают, что повальная компьютеризация преобразует человеческую природу, меняет человеческое сознание. Появляются люди, лишенные эмоционального мира. Это дети эпохи компьютеризации. Общение с новой технологией надо выверять по меркам человека.

Вместе с тем культурфилософские интуиции современных философов и психологов поставили вопрос о радикальной критике всей нашей цивилизации. Нарастание шизоидных и шизофренических тенденций показывает, что невроз нашей культуры отчасти состоит в том, что степень безопасности человека определяется материальным достатком. Дикие животные в природе чувствуют себя безопасно, но у них нет богатств. Похоже, иметь и то и другое – «безопасность» и «благоденствие» – невозможно. Материальные потребности держат человека в «контакте» с повседневной реальностью.

Наша цивилизация такова, что отлучает человека от духовной, идеальной стороны бытия. Человек нашей цивилизации не имеет возможности проникнуть в великую неизвестность – в мир духа. Фундаментальное расщепление в личности шизофреника – это расщепление агрессивных влечений и эроса, духовных сил. Рождается парадокс – именно шизоид в своем сознании отождествляется со своими духовными чувствами. Здесь рождается возможность радикальной критики всего современного культпроекта. Такое понимание культуры дает импульс для поиска альтернативных форм жизни человечества на путях «здорового общества».

Современные постмодернисты вообще отвергают представление о единстве истории. По их мнению, развертывание всемирной истории предполагает не стирание цивилизационных и культурных особенностей, а сохранение этого своеобразия. Идея открытости истории, её многовариантности несовместима с жестким представлением о неукоснительном схождении всех культурных матриц в некую усредненную точку, символизирующую магистральный путь развития всего человечества. С этих позиций постмодернисты критикуют линейно-прогрессистскую конструкции исторического развития. В концепции Ж.-Ф. Лиотара развертывается панорама многообразных цивилизаций, которые имеют различные ценностные ориентации – о значимости природы, жизни, человеческого рода, личности, свободы, демократии, культуры.

Ж. Делёз и Ф. Гваттари стремятся выявить бессознательное либидо социально-исторического процесса, не детерминированное рациональным содержанием [см.: 1, с. 163]. Постмодернисты хотят обозначить антропологическую суть исторического процесса, обновить исторический дискурс в целом.

В последние годы появились исследования, которые свидетельствуют о том, что «информационное общество» способно разрушить человека, изме-

нить его природу, устранить целостность индивида. Длительное пребывание в виртуальной реальности создает эффект дереализации. Человек, грубо говоря, перестает различать действительность и виртуальность. Такие коммуникационные технологии заставляют человека погружаться в мир абсурда. Он должен каким-то образом разместить себя в двух мирах, что и рождает «расщепленность» личности.

В рамках информационной теории современное снижение остроты шизофренических проявлений тоже легко объяснить: весь современный мир коммуникации пропитан двойными информационными посланиями, бейтсоновскими «двойными связками», как губка водой. И шизоидному типу просто легче в нем жить [см.: 6, с. 67].

«Индивидуум, человек цельный – уходит прочь, прикованный к своему образу, как к тяжелому рюкзаку – и не его место приходит индивиду, человеку многоликий». Терапии и тренинги в информационном обществе будут направлены на то, чтобы излечить личность от целостности, привести к «контролируемому расслоению личности», одновременно развивая способность к коммуникациям на базе социального (читай – эмоционального интеллекта – вот как пишут шведы Бард и Зодерквист в книге «Нетократия»). Итак, шизоидность – это идеал для успеха в информационном обществе нетократического типа, его основа и эффективность, новая способность, которую будут прививать шизоаналитики и шизотренеры [6, с. 67].

За последние годы идейно-теоретический комплекс, традиционно именуемый как «философия истории», заметно расширился. Ведущие исследователи усилили внимание к изучению социальной динамики, к распознаванию механизмов общественного развития. Эта тема вышла за рамки академических дисциплин, трактующих проблемы исторического знания. В результате в философию историю стали проникать всевозможные психоаналитические, структуралистские, антропологические методы осмысления социально-исторической реальности, которые радикально расшатывают прежние представления о социальном факте, особенностях и основаниях общественного развития, о связанном потоке событий [см.: 2].

Выставив в качестве предмета исследования психологию выдающихся лидеров, увлекающих мир в неожиданную плоскость культурного развития (психоистория), инстинктивную природу человека, тяготеющую к тому, чтобы разорвать оковы цивилизации (философская антропология) или некие, постоянно возобновляемые структуры исторического процесса, сторонники названных методик в исторической науке объявили, что истинные пружины социальных трансформаций, наконец-то, раскрыты.

Проникновение в социологию математических, статистических методов, приемов глобального моделирования содействовало, как это ни парадоксально, отнюдь не укреплению представлений о нерушимом научном предвиде-

нии. Напротив, множество противоречащих друг другу «сценариев», «прогнозов» и «моделей» создали впечатление, будто история постоянно чревата неожиданными тектоническими сдвигами, имеющими фатальные следствия. Проигрывая самые различные способы «штурма» будущего, последователи создали впечатление, будто историю можно пригласить в любое приключение, идиллического или преступно-авантюрного характера.

Последовательно разворачиваемый исторический процесс нередко стал описываться как вереница случайностей. История в такой трактовке оказалась своеобразной проекцией социального утопизма, несчастной, истерзанной жертвой «самоорганизующихся прогнозов». Призывы пересмотреть историю, переписать её набело исходят из самых различных источников. Теория игр и антропология, социология идеологии и этнология, современные версии психоанализа и описание мыслительных или языковых структур, – каждое начинание оборачивается обозрением всей наличной истории, попыткой «полного выведения» её из стрелевского движения, из самой модной в данный момент концепции. Таким образом, философия истории стремится выработать разносторонний взгляд на историю, действуя по всему фронту социальных исследований.

Однако, несмотря на веер самых неожиданных истолкований, многие серьезные исследователи стали склоняться к мысли, что современная историософия не может проникнуть в секреты истории. Последняя предстала на всех уровнях исследования как некий неопознанный объект, поражающий воображение уже тем, что он способен одновременно принять и отвергнуть любые прилагаемые к нему мерки.

Другая общая тенденция философии истории состоит в том, что представление об объективности и связности исторического процесса подверглись решительному пересмотру. Отвергая традиционные критерии исторического развития, исследователи всё чаще стали говорить о непредсказуемости и хаотичности общественных событий. В частности, французский социолог Ж. Эллюль неоднократно проводил в своих работах мысль о полной бесконтрольности истории, о стихийности и парадоксальности общественных изменений[15].

Итальянский историк философии Э. Гарен, анализируя специфику историзма прошлых столетий, пришел к убеждению, что чувство истории как осмысленного и сцепленного потока свершений было присуще, по-видимому, весьма непродолжительному периоду европейской истории философии, примерно от начала XIX века до первой трети XX века. Позже, несмотря на развитие исторических наук, накопление фактов и систематизацию разнообразных сведений, по мнению Э. Гарена, историзм подвергся «демонтажу».

В итоге в современной философии истории, как подчеркивают многие её представители, отвергаются не только объективные предпосылки исто-



рического движения, но оспаривается также любая попытка опереться на какие-либо постоянно действующие принципы при анализе ведущих тенденций прошлого и особенно современной эпохи. Западные исследователи нередко отказываются связать протекшую историю и настоящее в едином историческом процессе.

Изобилие историософских концепций, различного рода «сценариев», предвещающих появление «новых цивилизаций», одушевлено плодотворной идеей поливариантности социального развития. Однако заведомо отторгнутые от традиции, от осмысленной, постигаемой логики исторического процесса, эти концепции по сути дела прокламируют множественность самых невероятных и непредсказуемых зигзагов истории. В истории укрепляется не открытое, доверительное отношение к общественной динамике, а чувство страха перед диктатом случая, который то и дело грозит свлечь человечество в катастрофу.

Таким образом, историософы говорят сегодня о распаде историзма, о процессе «деисторизации мира», о крушении идеи социального развития. Они пишут о том, что смысл общественной динамики нередко ускользает от них. История, как они подчеркивают, вообще обретает фаталистический оттенок: безмолвствует вопрошаемое бытие, всё явственнее проступает скрытая предопределенность событий, маскирующаяся под случайность. Сама идея истории вроде бы изживает себя: грядет эра «постистории».

Однако в современной философии истории обнаруживаются и противоположные тенденции. Они связаны с осмыслением будущего человечества, с поисками нового историософского мышления. Многие проницательные исследователи подчеркивают, что распад историзма связан вовсе не с крахом всех его оснований, а с отторжением изжившихся себя духовных трафаретов. Отвергается в современном философском сознании не идея протяженности истории во времени, связности и предвидимости её событий, а преодолевается упрощенный историзм. Возрастает интерес к попыткам постичь направленность всемирной истории, её истоки и смысл, возникает потребность в более углублённом осознании исторического опыта тысячелетий.

Радикальное преобразование историзма связано с критикой примитивно-эволюционных, линейно-стадиальных схем, отождествляющих общественный процесс с природным, биологическим. Изживается инерция причинно-следственного детерминизма. Разбиваются оковы «неумолимых законов», постоянно выводящих историю на некий магистральный путь. В этой системе рассуждений история оказывается многовариантной, открытой по отношению к живому творчеству цивилизаций, сопряжённой с интенсивным культурным созиданием.

Существует ли логика истории? Можно ли говорить о смысле истории? В чем её истоки и цели? Возможны ли варианты в истории? Куда движется ис-

тория? Что ждет человечество? Эти вопросы приобретают особую актуальность в неоконсервативной версии истории. Многочисленные и весьма разнообразные по своим внутренним устремлениям концепции истории так или иначе тяготеют к различным социально-политическим течениям. Особенно это относится к неоконсервативной версии истории, которая характеризуется антипрогрессизмом, идеей мозаичности культур, поиском «почвы» и «корней».

В разные эпохи перед человечеством раскрывались неожиданные альтернативы. История предлагала ему веер возможностей, но они не были разгаданы. Избрав некий жребий, люди вынуждены были следовать намеченным курсом. Он становился их судьбой. Зачем же тогда сетовать по поводу утраченных возможностей? Но история продолжается: возможно, потенциальные версии ждут своей разгадки. Наученные опытом, станем же более зорко вглядываться в исторические перспективы. Таков примерно ход современной историософской мысли.

### Литература:

1. **Алейник Р.М.** Человек в философском постмодернизме. М., 2006.
2. **Бартоломеи Дж.** Психоанализ и историография. М., 2004.
3. **Бжезинский З.** Выбор: мировое господство или глобальное лидерство. М., 2006.
4. **Вебер М.** Избранные произведения. М., 1990.
5. Виндельбанд В. Избранное. Дух и история. М., 1995.
6. **Власов Е.** Шизофрения // Популярная психология. 2005. № 10.
7. **Гуревич П.С.** Культурология в системе современного гуманитарного знания. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2012.
8. **Гроф С.** Космическая игра. М., 2001.
9. **Жакара А.** Изобрести человека. Париж, 1984.
10. **Купцов В.И.** Человек и общество. Современный мир. М., 1997.
11. **Маклюэн М.** С появлением спутника планета стала глобальным театром, в котором нет зрителей, а есть только актеры // Кентавр. 1994. № 1.
12. **Никеров В.А.** Компьютер для работы и дома. М., 1998.
13. Соловьев В.С. Оправдание добра // Соловьев В.С. Собр.соч. в 2-х томах. М., 1988. Т. 1.
14. **Тоффлер Э.Футурошок.** М., 1999.
15. **Эллюль Ж.** Политическая иллюзия. М., 2003.
16. **Эриксон Э.** Молодой Лютер. М., 1996.

# ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

**Т. А. Тарханова**

*Федеральный музей профессионального образования –  
филиал Университета машиностроения  
в городе Подольске*

Повышенный интерес к профессиональному образованию закономерен: образование рассматривается как фактор экономического роста, социально-го и экономического благосостояния, конкурентоспособности страны. Другими словами, богатства России прирастают образованием народа. За более чем 310-летнюю историю развития профессионального образования в России отечественная система подготовки кадров для государственных и общественных нужд претерпела целый ряд реформ, большая часть которых соответствовала потребностям государства на определенном этапе его развития. Попробуем взглянуть на эти реформы, как состоявшиеся, так и не состоявшиеся, через призму времени.

**Точкой отсчета** истории профобразования принято считать создание по Указу великого реформатора – Петра I школы математических и навигацких наук 14 января 1701 года в Москве и открытие горнозаводских школ при олонечких и тульских заводах, на Урале и Алтае. Школу математических и навигацких наук современные исследователи истории образования называют **первым реальным училищем в Европе**. Петровские реформы первой половины XVIII века определили роль и назначение профессиональных учебных заведений, открыли доступ к образованию представителям низших сословий. Российская система профессионального образования в начале XVIII в. была направлена прежде всего на подготовку технически грамотных специалистов, владеющих основами инженерных знаний в различных областях.

Особой заслугой Петра, является тесная связь профессиональной школы с экономикой и производством. В послании Никите Демидову от 6 декабря 1702 г. Петр I вменял в обязанности будущему родоначальнику уральской горнозаводской империи строительство рядом с заводами церкви и школы. Установка Петра действовала на протяжении двух веков – завод, училище (школа) и церковь составляли единое целое. В наше же время оторванная от экономики современная профессиональная школа России становится «мертвой», не отвечающей запросам работодателей. Логичный путь решения этой проблемы на новом витке развития российской экономики – развитие корпоративного профессионального образования, посредством интеграции НПО, СПО и производства.

Дальнейшее развитие профессионального образования шло по пути не только роста количества учебных заведений, но и расширения профилей подготовки специалистов и повышения качества и квалификации.

Реформы Петра Первого продолжила Екатерина II, при которой сохранялся принцип сословности и профессиональное образование того времени можно охарактеризовать как сословно-профессиональное. Главной реформой Екатерины в области образования с целью преодоления сословности стало создание главных и малых народных училищ, одной из задач которых было обучение «нужным и полезным знаниям», в том числе и «правилам хозяйствования». Не способствовала развитию профессионального образования и реформа государственного управления России, предпринятая Александром I в 1803 году. Созданные на основе «Устава учебных заведений, подведомственных университетам», приходские и уездные училища и гимназии были по сути общеобразовательными, а не профессиональными учебными заведениями. До второй половины XIX века в России продолжали создаваться отдельные профессиональные учебные заведения, но детский труд и ученичество оставались главной формой профессиональной подготовки кадров. Также нужно признать, что заботы правительства о профессиональном образовании в XVIII–XIX вв. зачастую сводились лишь к поощрению усилий частных лиц и общественных организаций в создании и содержании средних и низших специальных учебных заведений. Как правило, правительство открывало такие специальные учебные заведения только тогда, когда городские власти или отдельные лица обязывались их содержать. В редких случаях средние и низшие профессиональные учебные заведения получали субсидии от государственного казначейства.

**Вторым этапом** развития профессионального образования и профессионально-педагогической мысли является эпоха индустриального становления России со второй половины XIX века до 1917 года. В этот период происходит формирование системы государственных профессиональных учебных заведений и развитие общественно-педагогического движения в области профес-

сионального и технического образования. Отмена крепостного права и реформы 60–70-х гг. XIX века создали условия для перехода России к капиталистическому способу производства. Возникло противоречие между стремительно развивающейся экономикой и уровнем общего и профессионального образования населения страны. С начала 60-х гг. XIX века в России началась подготовка новой школьной реформы, которая нашла свое отражение в таком документе, как новый «Устав гимназий и прогимназий», утвержденный в ноябре 1864 г., согласно которому гимназии разделились на классические и на реальные. В 1872 г. был издан «Устав реальных училищ», в соответствии с которым гимназии были преобразованы в новый тип учебного заведения – реальное училище, которое давало как общее, так и специальное образование.

Самые значительные изменения в промышленном развитии России произошли в 80–90-е гг. XIX века. Эти изменения потребовали повышения уровня профессионального образования промышленных рабочих и специалистов. Второй раз после Петра I государство поворачивается лицом к профессиональной школе, осознает государственную значимость профессионального образования. Одновременно и в промышленных кругах становится все более очевидным, что научный и технический прогресс требует иного взгляда на систему, содержание, формы и методы профессиональной подготовки рабочих и техников производства. Эти вопросы обсуждаются на всероссийском съезде фабрикантов (1870), Торгово-промышленном съезде в Нижнем Новгороде (1896) и на других форумах фабрикантов и заводчиков, а также на съездах русских деятелей по техническому образованию.

В целом для профессионального образования в России второй половины XIX века, как отмечают исследователи, характерно:

- 1) появление отраслевых учебных заведений;
- 2) преобладание практических форм обучения;
- 3) подготовка в промышленных учебных заведениях специалистов для мелкого ремесленного, а не фабрично-заводского производства;
- 4) преобладающая роль общеобразовательной школы, в которой профессиональная подготовка рассматривалась как дополнение к учебному процессу;
- 5) создание профессиональных учебных заведений преимущественно на основе частной или общественной инициативы;
- 6) развитие специальных учебных заведений по индивидуальным уставам, при отсутствии общих документов, регламентирующих деятельность таких учебных заведений;
- 7) отсутствие целенаправленного надзора и руководства со стороны государственных органов управления.

Все эти объективные факторы послужили основанием для подготовки кардинальной реформы профессионального образования России. С конца

70-х гг. профессиональное образование постепенно входит в число государственных приоритетов. В 1878 году Министерству финансов было поручено общее руководство промышленным образованием, а Министерству народного просвещения – составление общего плана технического и профессионального образования. Значительную роль в решении проблем профессионального образования сыграл «Проект общего нормального плана промышленного образования в России» министра финансов И.А. Вышнеградского, который сформулировал общие принципы создания государственной системы профессионально-технического образования в стране. 4 года понадобилось правительству для принятия на его основе в 1888 году закона «Основные положения о промышленных училищах», которые устанавливали в России 3 типа технических училищ (не считая высших): средние технические, низшие технические и ремесленные. В 1903–1907 гг. были законодательно оформлены ремесленные и профессиональные отделения при общеобразовательных школах. К концу века были разработаны Положения и Уставы для всех типов профессиональных учебных заведений. Все это способствовало приведению системы профессионального образования в соответствие с потребностями экономики и требованиями педагогической науки.

«Игнатьевские» реформы 1915–1916 гг. частично затронули профессиональное образование и выявили его отставание от тенденций развития промышленности и общества. К разработке проекта закона и положения о профессиональном образовании активно приступили два ведомства, в ведении которых было большинство учебных заведений – министерство народного просвещения и министерство торговли и промышленности с участием МПС. Для интеграции ведомственных проектов, координации и руководства профессиональными учебными заведениями в феврале 1916 года был образован Всероссийский совет по делам профессионального образования, который возглавил Н.П. Игнатьев, министр народного просвещения. Проект Министерства торговли и промышленности, как наименее радикальный, получил поддержку комиссии по народному образованию Государственной Думы. 30 мая 1917 года Временное правительство приняло закон «Об изменении и дополнении действующих узаконений о промышленных училищах и об отделе промышленных училищ Министерства народного просвещения». 9 июня 1917 года Временное правительство издало постановление «Положение о профессионально-технических учебных заведениях». Эта реформа могла бы стать действительно прогрессивной, но в стране произошли глобальные изменения.

Подводя итог дореволюционному периоду можно сказать, что главной ошибкой в образовательной политике России, было стремление консервативной части общества решить проблему подготовки квалифицированных рабочих и специалистов либо за счет профессионализации общеобразовательной

школы (в дальнейшем эта ошибка будет неоднократно повторяться), либо только за счет средств частного капитала. Как только государство вплотную подошло к созданию работоспособной системы профессионального образования, изменился сам государственный строй, и эту систему пришлось выстраивать заново.

Постреволюционные десятилетия, годы восстановления и индустриализации советской экономики (1917–1940 гг.) академик С.Я. Батышев называет этапом преобразования и развития системы советского профессионального образования, начальным этапом становления профессиональной педагогики.

29 января 1920 г. создан Главный комитет профессионально-технического образования (Главпрофобр). В этом же году предпринимается попытка ввести в стране всеобщее техническое обучение посредством учебной профессионально-технической повинности. Появляется новый тип профшколы – школа ФЗУ и становится основным типом учебного заведения. В 1920 году было принято и «Положение о техникумах», которые возникли на базе лучших дореволюционных средних технических, горных, коммерческих, сельскохозяйственных и др. учебных заведений. Техникумы, в меньшей степени пострадали от реформ и практически в таком виде учреждения среднего профессионального образования оставались до 90-х гг. XX века.

Следующей крупной реформой можно считать решения советского правительства, принятые в 1924–1925 годах, которые обязывали предприятия нести расходы по содержанию школ ФЗУ и способствовать укреплению их материально-технической базы. Главным недостатком государственной политики в области ПТО этого периода специалисты справедливо считают отсутствие перспективного планирования подготовки кадров для нужд экономики, что привело в диспропорции в виде «слесарно-токарного уклона».

В 30-е гг. XX века разобщенность управления ПТО привела к полному дисбалансу потребностей экономики и подготовки кадров. Это был тупиковый путь развития, поэтому в предвоенный год пришлось принимать экстренное жесткое, но очень своевременное решение о создании государственной системы трудовых резервов. Трудно переоценить значение этого уникального управленческого решения для Победы и восстановления народного хозяйства после войны. Об этом сказано и написано очень много, но это было самое радикальное решение проблемы подготовки кадров в предвоенный и военный период истории профобразования.

Следующая реформа коснулась непосредственно управления трудовыми резервами. 15 мая 1946 года Главное управление трудовых резервов и Комитет по учету и распределению рабочей силы при СНК СССР были преобразованы в Министерство трудовых резервов СССР. Таким образом, подготовка и распределение кадров оказались в одном ведомстве. Это было прогрессивное

решение, результатом которого стало расширение функций местных органов управления трудовыми резервами, рост численности и укрепление материально-технической базы ремесленных училищ, ЖДУ и школ ФЗО.

В период 50-х–90-х гг. происходит дальнейшее развитие системы профессионального образования в условиях либерализации советского общества и социально-экономических реформ 60–80-х гг., преобразование трудовых резервов в систему профессионально-технического образования, осуществление среднего профессионального образования и переход к всеобщему профессиональному образованию, становление научных центров профессионального образования.

Наиболее позитивные изменения произошли в государственной системе ПТО в 70-е–80-е годы, которые были непосредственно связаны с переходом страны к всеобщему среднему образованию. Этот курс и научно-техническая революция стимулировали поиск новых подходов к теории и практике профессионального образования. ПТУ окончательно сформировались в такой же тип среднего специального образования как техникум (СПТУ). Для этого периода характерна жесткая централизация управления ПТО и образованием в целом в сочетании с укреплением материально-технической базы и связи училищ с базовыми предприятиями и отраслями – потребителями кадров. *Это был наиболее стабильный период развития профессионального образования за всю его историю.*

Хронологический отрезок времени начала 90-х гг. XX в. и первого десятилетия XXI – период смены ориентиров и глобальных реформ в большей степени начального и в меньшей – среднего и высшего профессионального образования. Концепция реформирования НПО была принята еще в 1997 году, согласно которой предполагалось осуществить постепенную передачу собственности и финансирования УНПО на уровень субъектов РФ, муниципальный уровень и в собственность предприятий и организаций.

В 2005 году Федеральный музей профессионального образования провел мониторинг мнения органов управления образованием о передаче большей части учебных заведений на региональное финансирование и управление. В целом по результатам анализа проведенного мониторинга общественного отношения к реформе НПО были сделаны следующие **выводы**:

Главные проблемы системы начального и среднего профессионального образования, требующие решения, по мнению специалистов из регионов, возникают из-за отсутствия четырех необходимых составляющих ее развития: 1) нормативно-правовой базы; 2) эффективного механизма взаимодействия с работодателем и социального партнерства; 3) методики мониторинга рынка труда и рынка образовательных услуг с целью приведения профессионально-квалификационной структуры и объемов подготовки рабочих кадров и специалистов в соответствие с прогнозными показателями и потребностями



рынка труда; 4) государственной поддержки начального и среднего профессионального образования.

К сожалению, сбылись их прогнозы о том, что оптимизация сети учреждений НПО, переданной на региональный уровень, пойдет по пути «жесткой» реструктуризации.

Предлагаю теперь попытаться понять, что же изменилось за прошедшие годы? В настоящее время учреждения начального и среднего профессионального образования по-прежнему выполняют три важнейшие функции, которые были актуальны во все времена нашей истории: воспроизводство рабочих кадров высокой квалификации, подготовка специалистов среднего звена и социальная защита молодежи. Тем временем в России сохраняется серьезный качественный разрыв между спросом и предложением рабочей силы. Компетенции работников не удовлетворяют работодателей, а система профессионального образования продолжает развиваться в собственной логике, не сопряженной с логикой рынка труда.

В единственном программном документе государственного уровня, который касается непосредственно профессионального образования – в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2010 года определены следующие направления его развития:

«– переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики;

– внедрение механизма оценки качества профессионального образования на основе информационной открытости образовательных учреждений и постоянно действующей системы общественного мониторинга;

– широкое системное распространение модульных программ профессиональной подготовки, обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий.»

Однако, установка на «непрерывное профессиональное образование личности» действует в нашем обществе с 90-х годов. Идея – не нова. Чем поможет «общественный мониторинг и информационная открытость» укреплению материально-технической базы УПО и повышению качества подготовки выпускников – мне не понятно.

Последний закон, который принимался Госдумой на тему профессионального образования, был ФЗ «О высшем и послевузовском образовании» от 22.08.1996 г., утратил силу в связи с принятием 29.12.2012 г. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации».

Попыткой решения проблемы сбалансированности профессионального образования и потребностей экономики сегодня является введение регионального государственного заказа на подготовку кадров по необходимым для каждого

региона России профессиям и специальностям. Это подтверждает, например, опыт Ростовской области. В 2006 г. Администрация Ростовской области приняла Постановление «О порядке формирования регионального заказа на подготовку квалифицированных рабочих кадров в системе начального профессионального образования Ростовской области». В результате реализации этой программы по итогам 2012 г., 23% выпускников системы начального и среднего профессионального образования продолжили обучение в ВУЗах. Призваны в вооруженные силы – 18%. Начали трудовую деятельность по специальности 49% от общего выпуска. Это то, что получил сегодня реальный сектор экономики.

Меня, как хранителя истории профессионального образования и патриота России чрезвычайно волнует тот факт, что государство по-прежнему идет по пути сокращения образовательных учреждений. Все эти процессы декларируются как «оптимизация», «системная интеграция» с целью создания крупных многофункциональных многопрофильных образовательных учреждений. Идея создания университетских комплексов по западному образцу в России приведет лишь к тому, что университеты поглотят и уже поглощают учреждения НПО и СПО.

В настоящий момент «оптимизация» докатилась и до вузов, и даже до нашего музея, который с этого года стал филиалом Университета машиностроения, в составе которого уже на момент нашего присоединения было 20 филиалов и 7 представительств. Мне видится такое укрупнение неуправляемым. Опять системе профессионального образования предлагается участие в эксперименте, который не заканчивается уже более 20-ти лет.

Лучшие времена системы профобразования за весь 310-ти летний период ее истории всегда были лишь времена стабильности в российском государстве. Сегодня позитивные изменения, на мой взгляд, могут быть только при системном подходе – объединении усилий не только учреждений НПО и СПО, а всех заинтересованных сторон: министерств, ведомств, местного самоуправления, предприятий, профессиональных сообществ, общероссийских и отраслевых объединений работодателей.

Профессиональное образование во все времена было одним из факторов экономической стабильности государства. Выход российской экономики из кризиса возможен только в тесном сотрудничестве с профессиональным образованием. ***Ключевым ориентиром государственной политики может стать только разумная модернизация образовательной системы при сохранении ее лучших традиций.*** Ясно одно, что уже в ближайшее десятилетие российское профессиональное образование в очередной раз изменится коренным образом. Какой она станет? Вновь покажет время! Главное, учиться на ошибках истории, а не вписывать новые, ответственность за которые ложится уже на нас.

# **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

**С. В. Чернов**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Непрерывное образование человека труда существовало всегда. В прошлые века любой ремесленник, будь то гончар, будь то лудильщик, будь то рисовальщик, испытывая и внедряя новые приёмы производства, тем самым постоянно совершенствовал своё мастерство, развивался сам и передавал этот опыт своим подмастерьям и ученикам. В советское время существовала система обязательной и регулярной профессиональной переподготовки рабочих, специалистов и руководителей. В той ещё форме, обязательное повышение квалификации сохранилось и поныне в профессиональной среде врачей и педагогов.

Любая система, в том числе система профессионального образования, эффективна только тогда, когда каждый элемент этой системы согласован внутрисистемными механизмами. Если это не так, то система перестает быть таковой и просто напросто вырождается. Сейчас в России стройной системы непрерывного профессионального образования не существует. Каждый участник рынка образовательных услуг действует на нём, исходя из своих представлений, которые, как показывает практика, далеко не всегда служат решению действительных задач профессиональной подготовки и повышению профессиональной квалификации людей труда.

В 1637 году в Лейдене было опубликовано небольшое по объёму, но многомерное в своей перспективе произведение Рене Декарта «Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках». В этом труде Р. Декарт сформулировал четыре правила названного метода, которые, как оказалось впоследствии, несли на себе следующие три функции: во-первых, они раскрывали проблему достоверности знания, во-вторых, — описывали механизмы умственной деятельности (разума) человека, и,

в-третьих, эти правила образовали стройную методологию последующего развития всех наук. Надо сказать, что образование, исходящее в своём содержании из соответствующих научных направлений, не могло не опираться на указанные выше правила. Действительно, если мы рассмотрим любую образовательную методику, или подход, мы должны будем согласиться с тем, что в своих основаниях эта методика, или этот подход опираются на правила, сформулированные Декартом.

Истинный метод «для познания всего того, к чему способен человеческий ум» с точки зрения Декарта сводится к следующим четырем правилам: «Первое – никогда не принимать за истинное ничего, что я не признал бы таковым с очевидностью, т.е. тщательно избегать поспешности и предубеждения и включать в свои суждения только то, что представляется моему уму столь ясно и отчётливо, что никоим образом не может дать повод к сомнению. Второе – делить каждую из рассматриваемых мною трудностей на столько частей, сколько потребуется, чтобы лучше их разрешить. Третье – располагать свои мысли в определенном порядке, начиная с предметов простейших и легкопознаваемых, и восходить мало-помалу, как по ступеням, до познания наиболее сложных, допуская существование порядка даже среди тех, которые в естественном ходе вещей не предшествуют друг другу. И последнее – делать всюду перечни настолько полные и обзоры столь охватывающие, чтобы быть уверенным, что ничего не пропущено» [1, с.100].

Развивая далее свои идеи о методе познания, Р. Декарт пишет: «При изучении природы различных умов я заметил, что едва ли существуют настолько глупые и тупые люди, что они не способны ни усвоить хороших мнений, ни подниматься до высших знаний, если только направлять их по должному пути» [1, с.145]. Если исходить из этого последнего тезиса Декарта, то мы должны признать, что существующие ныне трудности образования проистекают не из ограниченных способностей человека к овладению знаниями, а из самой системы образования, которая сейчас перестала уже соответствовать предельно высоким образовательным запросам людей, заинтересованным в получении качественного образования, и, в том числе, образования профессионального.

На наш взгляд, выход из кризиса, в котором пребывает, увы, не только российское профессиональное образование, возможен на пути действительного преобразования профессионального образования, придав ему *непрерывный характер*. В нашем Институте Непрерывного Профессионального Образования уже в течение трех лет, практически со дня его основания, *идея непрерывности профессионального образования* реализуется на основе *педагогической концепции триединства субъектной, процессуально-целевой и духовно-нравственной составляющих образования* (автор концепции – С.В. Чернов). В рамках настоящей статьи мы не

можем подробно представить названную концепцию, но всё же дадим здесь краткую её характеристику.

Педагогическая концепция триединства имеет *универсальный* характер, поскольку ориентирована на: 1) различные предметные области общего образования; 2) различные специальности профессионального образования; 3) различные возрастные группы обучающихся; 4) различные уровни образования: дошкольное образование, общее образование, профессиональное обучение, среднее профессиональное образование, высшее образование, послевузовское образование, дополнительное профессиональное образование; 5) непрерывность образования вообще и профессионального образования, в частности.

Структура составляющих образования представлена в нашей концепции следующим образом.

Субъектные составляющие образования:

- ◆ ученик (воспитанник, обучающийся, студент);
- ◆ учитель (воспитатель, наставник преподаватель);
- ◆ образовательная среда, включающая в себя содержание и форму образования, а также другие необходимые атрибуты образовательного процесса.

Процессуально-целевые составляющие образования:

- ◆ воспитание;
- ◆ развитие;
- ◆ обучение.

Духовно-нравственные составляющие образования:

- ◆ любовь;
- ◆ ответственность;
- ◆ творчество.

В свою очередь, педагогическая концепция триединства основывается на следующих принципах:

- ◆ системность;
- ◆ структурное триединство;
- ◆ содержательное триединство;
- ◆ духовность;
- ◆ созидательность;
- ◆ творчество;
- ◆ этичность;
- ◆ эстетичность;
- ◆ универсальность;
- ◆ непрерывность образования;
- ◆ высший синтез.

Педагогическая концепция триединства предполагает использование, – в системе образования любого уровня, – различных форм, способов, подходов средств и методов образования для достижения целей воспитания, развития, обучения, и, соответственно, профессионального образования личности. Говоря иначе, для *достижения личностью высшего уровня профессионализма и творчества*. В соответствии с педагогической концепцией триединства, Миссия Института Непрерывного Профессионального Образования предполагает – высший синтез профессионализма и творчества для духовно-нравственного преобразования человека в ценностях созидательного труда, моральной ответственности и безусловной любви к ближнему.

Таким образом, научная-педагогическая и образовательная деятельность Института основывается, во-первых, на методологических основаниях и принципах *педагогической концепции триединства субъектной, процессуально-целевой и духовно-нравственной составляющих образования*, во-вторых, разворачивается в соответствии с указанной выше *миссией Института*, и, в-третьих, опирается на два базовых принципа: *профессионализм и творчество*, определяющих собственно само лицо Института, или, говоря рыночным языком, бренд Института.

Институт Непрерывного Профессионального Образования как автономная некоммерческая организация науки и дополнительного профессионального образования получил Свидетельство о государственной регистрации 27 февраля 2010 года. Однако свою историю Институт по сути начал на много раньше этой даты, когда автор настоящей статьи в далёком 1988 году жил в славном городе Ташкенте и преподавал на славной кафедре психологии в славном Ташкентском государственном университете им. В.И. Ленина (ТашГУ). Итак, в 1988 году группа молодых преподавателей кафедры психологии ТашГУ, среди которых были Сергеев Александр Михайлович, Чернов Сергей Васильевич и Шаповалов Владимир Иванович, организовали при Госкомсоцтруде Узбекской ССР «Исследовательско-консультационную службу по психологии, экономике, праву» (ИКСПЭП), главной целью которой было развитие системы корпоративного обучения и консультационных услуг для предприятий и организаций республики. Бессменным руководителем всех инновационных образовательных проектов ИКСПЭП стал С.В. Чернов. Надо сказать, что в те дни деятельность ИКСПЭП была совершенно новым словом в системе дополнительного профессионального образования Советского Союза, и поэтому от заказчиков не было отбоя.

В период 1987–1988 гг. С.В. Чернов и В.И. Шаповалов разработали и успешно внедрили в практику *«Систему социально-психологической оценки руководителей и специалистов предприятий и организаций»* [см.: 2], аналога которой тогда в нашей стране не существовало. Названная система основывалась на экспертной оценке, которую давали действующим руководителям их подчиненные, руководители того же управленческого уровня и выше-

стоящее руководство<sup>1</sup>. Причем, реализация названной системы оценки сопровождалась образовательными программами, которые проводили у заказчиков преподаватели и специалисты ИКСПЭП [см.: 6]. Заказчиками этой инновационной консультационно-образовательной программы, стали ряд предприятий Минэнерго УзССР, Миндортранса УзССР, а также Главный информационно-вычислительный центр Агропрома УзССР, Ташкентский авиаотряд, ТашКБМ среднего машиностроения, Среднеазиатское проектное конструкторско-технологическое бюро энергетики, Мубарекский газоперерабатывающий завод и многие другие предприятия республики [см.: 6, 7].

Понятно, что с развалом Советского Союза деятельность ИКСПЭП была приостановлена. Все её активные участники и сотрудники были вынуждены покидать места жительства, бросать любимую работу и искать своё место либо в Российской Федерации, либо за рубежом. Для нас, переселенцев, эмигрантов в собственной стране, которых никто нигде не ждал и которым в то время никто не помогал, не поддерживал и не выдавал никаких компенсаций, это было трудное время.

Но творческий дух, высокий профессионализм, личностная энергия и устойчивость в критических ситуациях всегда составляли силу и славу русского народа. В 1995 году, после официального завершения деятельности ИКСПЭП, С.В. Чернов, уже в одиночку, без партнеров и соратников, организовал в городе Воронеже «Консультационно-диагностический учебный центр» (КДУЦ), который продолжил традиции, заложенные ещё в Ташкенте. Первым крупным заказчиком Центра стало ОАО «Борхиммаш» (Борисоглебский завод химического машиностроения). На заводе была запущена программа тренингов для специалистов и руководителей среднего и высшего звена, а также параллельно проводилась деловая оценка персонала организации с целью формирования кадрового резерва. С этой организацией Центр сотрудничал более трех лет, вплоть до кризиса 1998 года. Впоследствии КДУЦ работал по направлениям инновационно-образовательной и консультационной деятельности с такими компаниями как «Росгосстрах Воронеж», «Страховая компания Астро-Дон», «Строительная компания Диамонд» и др.

В 2001 году С.В. Чернов перебрался в Москву, и уже здесь при поддержке своих бывших учеников Шейкина Владимира Александровича<sup>2</sup> и Эминова Юрия Холматовича<sup>3</sup> был организован Институт Непрерывного Профессио-

---

<sup>1</sup> Методика «360 градусов», в которой реализуется тот же методологический подход, пришла в Россию из США в начале двухтысячных.

<sup>2</sup> Шейкин В.А. участвовал в авторских тренингах Чернова С.В., которые последний проводил для студентов Училища олимпийского резерва города Щёлково Московской области (2007–2008 годы).

<sup>3</sup> Эминов Ю.Х., будучи студентом Ташкентского государственного университета, слушал лекции и участвовал в экспериментальных исследованиях С.В. Чернова (1988–1991 годы).

нального Образования, который сохранил все те традиции, которые были заложены ещё в далеком 1988 году в славном городе Ташкенте. В 2011 году к реализации образовательных и консультационных программ Института подключился Владимир Иванович Шаповалов<sup>4</sup>, который взял на себя обязанности первого проректора Института и являясь одновременно заведующим кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом разрабатывает теоретико-методологические и основы и практические приложения психологии менеджмента [см.: 8]. В настоящее время Институт объединяет специалистов, учёных, педагогов и практиков, как имеющих значительный профессиональный опыт, так и совсем молодых людей, которые только начинают свой путь в науке, образовании и проектной деятельности. Но такое сочетание опыта и молодости всегда, как мы знаем, очень полезно для успешности любого дела и для формирования эффективной команды.

В настоящее время наш Институт, основываясь на педагогической концепции триединства, развивает несколько инновационных направлений непрерывного профессионального образования.

**Первое направление.** *Корпоративная образовательная технология: «Профотбор и деловая оценка персонала»* (руководители проекта: С.В. Чернов, В.И. Шаповалов), которая предполагает, во-первых, оценку кандидатов на вакантные должности, и, во-вторых, оценку уже работающих сотрудников при проведении аттестации. Этот курс исключительно актуален для компаний любой отрасли, которые серьезно занимаются развитием персонала – того ресурса, который наиболее значим для развития любого бизнеса. Здесь следует напомнить, что из всех разделов вузовского курса «Управление персоналом» раздел «Деловая оценка персонала» проработан в наименьшей степени – на него отводится минимальное количество часов, хотя реализация компанией программы деловой оценки персонала дает максимальный бизнес-эффект.

Названный курс, реализуемый Институтом, не имеет аналогов на российском рынке образовательных услуг по следующим причинам.

1. Курс адаптируется под специфику бизнеса компании-заказчика, которая учитывается следующим образом. На основе базовых методов и подходов управленческого консультирования по вопросам управления человеческими ресурсами [3, с.85–102], а также с учётом принципов управления производительностью труда специалистов, линейных менеджеров и руководителей компании [2], устанавливаются: 1) *цели набора* новых сотрудников; 2) *корпоративные критерии набора* новых сотрудников; 3) *цели аттестации* персонала компании; 4) *критерии измерения эффективности* уже работающих сотрудников.

<sup>4</sup> Шаповалов В.И. – друг, соратник и коллега С.В. Чернова ещё по ТашГУ и ИКСПЭП.



2. Программа курса разрабатывается с учётом социально-экономических реалий российского бизнеса и особенностей российского менталитета.

3. Содержание курса основано на многолетнем практическом опыте (постоянно подкрепляемым инновационными инъекциями) профессорско-преподавательского состава, специалистов-практиков и консультантов Института.

4. На 80% курс основывается на активных практикоориентированных формах обучения: деловые игры, тренинги, проблемное проектирование, ситуационный анализ, проработка кейсов.

5. Все методики профотбора и деловой оценки персонала отрабатываются слушателями курса на практике и после окончания курса все участники программы на 100% готовы к самостоятельной и эффективной работе с этими методиками.

**Второе направление.** *Корпоративная образовательная технология: «Управление коммерческой недвижимостью»* (руководители проекта: С.В. Чернов, С.П. Зуева, генеральный директор Компании «Индустрия недвижимости», партнер Института). Это отраслевая образовательная программа, направленная на повышение квалификации и профессиональную переподготовку руководителей, специалистов и линейных менеджеров отраслевых управляющих компаний. Названная программа реализуется совместно с ООО «Индустрия недвижимости», имеющий значительный опыт управления коммерческой недвижимостью. Такое сотрудничество, организованное на основе сетевой формы реализации образовательных программ (ст. 15 ФЗ «Об образовании») [4], обеспечивает практическую направленность образовательной программы и её привязку к реальным потребностям и запросам рынка коммерческой недвижимости. Программа названного курса включает в себя следующие разделы:

- ◆ правовые основы экономики и управления коммерческой недвижимостью;
- ◆ технико-технологическое обеспечение объектов коммерческой недвижимости;
- ◆ стратегия маркетинга в управлении коммерческой недвижимостью;
- ◆ управление арендными отношениями;
- ◆ основы управления торговой недвижимостью с учётом специфики объектов (ТЦ, ТРЦ, МФЦ)<sup>5</sup>;
- ◆ особенности управления офисной недвижимостью;
- ◆ главные задачи и принципы управления складскими помещениями.

---

<sup>5</sup> ТЦ – торговый центр, ТРЦ – торгово-развлекательный центр, МФЦ – многофункциональный центр.

Каждый из разделов курса имеет практическую привязку к российскому рынку недвижимости и предполагает интенсивную работу участников программы с реальными задачами, которые ставит рынок, проблемными ситуациями и кейсами. Занятия по курсу включают деловые игры и коммуникативные тренинги, позволяющие слушателям освоить практические приемы взаимодействия участников рынка управления коммерческой недвижимостью. По завершении курса участники программы выполняют курсовой проект по тематике, актуальной для российского рынка коммерческой недвижимости.

**Третье направление.** *Инновационная образовательная программа «Дошкольное образование и семейная педагогика»* (руководители проекта: А.Р. Децюк, проректор по учебно-методической работе; В.А. Красавин, руководитель Центра социально-экономического проектирования). Эта базовая образовательная программа предназначена для трех категорий слушателей: 1) педагогов, воспитателей и специалистов дошкольных образовательных учреждений; 2) лиц, выполняющих функции нянь, гувернанток, домашних воспитателей или тех, кто желает заняться этим новым для себя видом профессиональной деятельности; 3) заинтересованных родителей, которым небезразлично развитие своего ребенка, его адаптация в обществе и будущая успешность. Названный курс имеет модульный характер, поэтому каждый слушатель может выбирать для себя наиболее актуальные модули из перечисленных ниже.

1. Организационно-правовые и экономические основы управления дошкольным образовательным учреждением.
2. Организация образовательно-воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.
3. Основы психофизического развития ребенка (3–6 лет). Принципы и методы воспитания.
4. Инновационные образовательные и игровые технологии развития и обучения детей дошкольного возраста.
5. Коррекционно-развивающие программы для детей дошкольного возраста.
6. Организация и приёмы работы домашнего воспитателя.
7. Развивающая семейная педагогика.

Так, например, руководители ДОУ выбирают первый модуль, тогда как педагоги и воспитатели ДОУ выбирают модули, связанные с коррекционной педагогикой дошкольников или модуль по развитию психических функций детей с помощью современных игровых и образовательных технологий. В свою очередь для заинтересованных родителей наибольшей популярностью пользуется учебно-практический модуль «Развивающая семейная педагогика», включающий в себя следующие разделы: 1) кризисы детского возраста: Организация внутренней и внешней среды ребенка; 2) развитие сенсомотор-

ного интеллекта, речевого общения и продуктивной конструктивной деятельности ребенка; 3) практические методы активации творческого потенциала ребенка: Ресурсы. Методики. Инструменты.

Посетив этот практикоориентированный модуль, родители могут самостоятельно проводить первичную диагностику психического развития ребенка даже без обращения к специалистам, лучше понимать своего ребенка, выбирать адекватные воспитательные и развивающие воздействия, узнают как себя вести при наступлении кризисов детского возраста, осваивают современные методики активации творческого потенциала детей 3–6 лет. В свою очередь, родители, имеющие детей с какими-либо задержками или отклонениями в развитии, осваивают практические методы и приемы диагностики и коррекции нарушений речевого общения, слуха, психомоторики, интеллектуального развития, становятся способными правильно подготовить своего ребенка к школе и могут заложить прочную и надежную основу для последующего гармоничного развития ребенка.

Освоение курса «Дошкольное образование и семейная педагогика» (при самостоятельном выборе слушателем определенного набора образовательных модулей), позволяет выпускнику заниматься новым видом профессиональной деятельности в области дошкольного образования<sup>6</sup>.

**Четвёртое направление.** Программы профессионального обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В 2013 году в Институте было создано новое структурное подразделение – Центр профессионального обучения лиц с ОВЗ, который возглавила Лия Владимировна Сосницкая, сурдопереводчик высшей категории, эксперт-практик в обучении лиц с ограничениями и нарушениями слуха (глухих и слабослышащих). Для этой категории обучающихся предлагаются следующие курсы: «Современные рекламные технологии и графический дизайн», «Разработка сайтов и верстка веб-страниц», а также довольно сложный по содержанию курс «Моделирование на основе технологии 3d-max».

Надо сказать, что за достаточно короткий период времени, с февраля 2013 года и по сегодняшний день в Институте прошли обучение более 100 обучающихся с нарушениями и полным отсутствием слуха в возрасте от 18 до 38 лет. Для подавляющего большинства обучающихся эти курсы оказались настоящим откровением, поскольку многие из них, по их собственным отчетам, впервые в своей жизни столкнулись с такой системой обучения, которая позволила им в комфортных условиях и с максимальной эффективностью освоить такие профессиональные умения и получить специальные

---

<sup>6</sup> Выпускникам, освоившим программу курса в объёме более 500 учебных часов (включая самостоятельную работу), выдается Диплом о профессиональной переподготовке, который дает право заниматься новым видом профессиональной деятельности.

знания, которые при другой организации учебного процесса им просто не удалось бы освоить.

Показателем успешности обучения по этим курсам служат следующие факты: 1) более 50% обучающихся из числа глухих и слабослышащих участвовали в двух и более курсах; 2) около 30% обучающихся нашли возможность использовать полученные профессиональные компетенции в своей профессиональной деятельности; 3) для 18 % из тех, кто прошёл обучение в Институте, этот фактор оказался решающим при их трудоустройстве. А мы с вами хорошо знаем как у нас «любят принимать на работу» людей, которые имеют ограничения по здоровью.

Таким образом, факты показывают, что система непрерывного профессионального образования, основанная на педагогической концепции триединства, оказывается весьма эффективной и востребованной, причем не только для вполне здоровых обучающихся, но даже для лиц с ограничениями по здоровью.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие **выводы-рекомендации**.

1. В Российской Федерации созрела острая необходимость в создании единой системы непрерывного профессионального образования, которая смогла бы, во-первых, использовать богатейший опыт педагогического наследия нашей страны, и, во-вторых, основывалась бы на твёрдых методологических основаниях и принципах непрерывного профессионального образования, которые представлены в том числе в **педагогической концепции триединства субъектной, процессуально-целевой и духовно-нравственной составляющих образования**, с учётом доказанности эффективности реализации названной концепции в практической образовательной деятельности Института.

2. Для совершенствования системы непрерывного профессионального образования необходимо обеспечить более тесные связи между всеми заинтересованными участниками профессионального образования, включая в том числе общественные организации, объединения работодателей и отдельные заинтересованные организации и предприятия реальной экономики.

3. Образовательным организациям необходимо наладить на основе взаимовыгодного сотрудничества использования производственной базы предприятий и организаций реальной экономики для организации производственной практики обучающихся в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

4. Шире организовывать взаимовыгодное сотрудничество между образовательными учреждениями разного уровня и организационно-правовых форм, основываясь на сетевой форме реализации образовательных программ (ст. 15 «Закона об образовании в Российской Федерации», 273-ФЗ). Здесь речь не идет о слиянии различных образовательных организаций, которое интенсивно

проводится Минобрнауки РФ, которое по имеющимся у нас данным, несёт скорее негативный, чем позитивный эффект. Организации, работающие по сетевой форме должны оставаться самостоятельными, но организовывать свою совместную деятельность, объединяя интеллектуальные, кадровые, материально-технические, организационные и иные ресурсы для достижения максимального педагогического и социально-экономического эффекта в реализации образовательных профессиональных программ.

5. Активно привлекать в образовательный процесс, направленный на реализацию основных и дополнительных программ профессионального образования, не только высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав и методических работников, но также специалистов-практиков, экспертов, научных работников, представителей бизнеса, инженерные кадры и специалистов-технологов.

Только при удовлетворении вышеназванных условия система непрерывного профессионального образования в России получит мощный потенциал развития и начнет возрождаться на новой уже основе эффективной реализации программ непрерывного профессионального образования.

### **Литература:**

1. **Декарт Р.** Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках и другие философские работы: Пер. с лат. и фр. – М.: Академический проект, 2011. – 335 с.
2. **Методические** рекомендации по социально-психологической оценке управленческих кадров / Шаповалов В.И., Чернов С.В., Таджибаева Р.Н. – Ташкент: ТашГУ, 1990. – 52 с.
3. **Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации»:** текст с изм. и доп. на 2013 г. – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.
4. **Производительность** труда «белых воротничков»: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 248 с.
5. **Управленческое** консультирование: В 2-х т. Т. 2.: Пер. с англ. – М.: СП «Интерэксперт», 1992. – 350 с.
6. **Чернов С.В., Шаповалов В.И., Сергеев А.М.** Памятка руководителю трудового коллектива по психологии управления. – Ташкент: ТашГУ, 1988. – 56 с.
7. **Чернов С.В.** Психологическая оценка и формирование кадрового потенциала на примере специалистов инженерного профиля // Проблемы формирования и развития управленческого потенциала в условиях перехода к рынку: Тезисы выступлений участников I Международной научно-практической сессии 25–26 июня 1991 г. Ч. II. М., 1991. – С. 112–114.
8. **Шаповалов В.И.** Теоретико-методологические основы психологии менеджмента. – Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2010. – 144 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

**В. И. Шаповалов**

*Сочинский государственный университет*

Историческими предпосылками педагогического менеджмента являются, во-первых, теоретические знания и практические навыки, приобретенные на разных этапах развития менеджмента как области управленческих знаний, во-вторых, социально-экономические и социокультурные условия развития новой России. Содержательно они подразделяются на три парадигмы: рациональную (технократическую), гуманистическую (социально-психологическую) и системную. Эти парадигмы, преимущественно утверждая принципы управленческой деятельности в производственных организациях, неизменно оказывали существенное влияние на организацию управленческой деятельности в образовательных учреждениях, доказывая универсальность принципов управления, введенных Н. Винером [1].

В настоящее время при решении актуальной проблемы становления конкурентоспособного специалиста слабо используется теоретико-методологический и методический потенциал современного менеджмента. В то же время известно, что конкурентоспособность работника является одним из основных факторов эффективного *менеджмента*. Очевидно, модели конкурентоспособного работника и модели управления конкурентоспособным поведением могут быть полезными для понимания и решения проблемы формирования конкурентоспособного специалиста.

Сопоставительный анализ традиционного управления процессом формирования специалиста и инновационного педагогического менеджмента позволил выделить принципиальные отличия (базовые параметры) инновационного и неинновационного менеджмента (табл. 1).

Как теоретико-методологическая основа управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста, инновационный педагогиче-

ский менеджмент может быть представлен в определенном наборе *проектных позиций* – элементах (составляющих) педагогического менеджмента, предназначенных для развернутого проектирования и разработки целостного педагогического процесса и последующего целенаправленного управления им. Каждая такая позиция выступает как «педагогическая веха» (направляющая) в процессе обучения, отражает существенные особенности инновационного педагогического менеджмента и вместе с тем позволяет продвинуться в вопросах построения целостного процесса формирования конкурентоспособности специалиста.

Таблица 1

**Базовые параметры инновационного и неинновационного менеджмента**

| п/п | Традиционное управление формированием специалиста                                                                                                                   | Инновационный педагогический менеджмент                                                                                                                                            |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | Целепостановка согласно достигнутым результатам                                                                                                                     | Целепостановка согласно прогнозируемой перспективе                                                                                                                                 |
| 2   | Фиксированные позиции субъектов образовательного процесса                                                                                                           | Опора на самостоятельность и инициативность всех субъектов образовательного процесса                                                                                               |
| 3   | Формирование требуемых ПВК специалиста как реакция на конкретно возникающие события (как правило, с запаздыванием)                                                  | Формирование требуемых ПВК специалиста как активный поиск возможностей с учетом предвидения будущего                                                                               |
| 4   | Минимизация отклонений от принятых схем организации образовательного процесса; стремление к максимальной унификации основных составляющих образовательного процесса | Плюрализм, множественность логик развития образовательного процесса; стремление к педагогическим инновациям, поиску новых подходов к организации образовательного процесса         |
| 5   | Поиск решения управленческих проблем ведется последовательно до первого положительного решения                                                                      | Поиск решения управленческих проблем ведется с применением специальных технологий процесса принятия решения, критерием которых является оптимизация педагогической системы в целом |
| 6   | Оптимизация результативности образовательного процесса                                                                                                              | Оптимизация потенциала результативности образовательного процесса                                                                                                                  |

Проектная позиция: инновационная среда. Профессиональная и внепрофессиональная жизнедеятельность человека с точки зрения конкурентоспособного поведения – это непрерывный поток ожидаемых и неожиданных изменений, детерминированных вероятностно-неопределенной социокультурной средой. Для актуализации и управления конкурентоспособным поведением работника необходима *специально организованная среда*. Инновационный менеджмент имеет дело с производственными и управленческими педагогическими инновациями разного характера и направленности. Применительно к проектируемому процессу формирования конкурентоспособной личности данная позиция определяет *специфику и общую архитектуру инновационной среды*: ее ориентацию (социокультурную, экономико-предпринимательскую и др.), региональ-

ные особенности; источники и типы инноваций; характер и механизмы воздействия на обучаемых.

Проектная позиция: *ограничения конкурентоспособного поведения.* Все виды активности человека неизбежно связаны с социально-психологическими ограничениями потенциальных возможностей (познавательными, коммуникативными, регулятивными и иного характера) – скрытых непроявленных способностей, препятствующих успеху и личностному росту. Социально-психологические ограничения раскрывают природу конкурентоспособного поведения, выступают одновременно как побудительный *стимул*, необходимое *условие* и *критерий* развития личности специалиста. Инновационный менеджмент в представленной позиции ставит вопросы о *видах ограничений* и их целенаправленном *изучении, осознании и преодолении* при эффективном использовании «*сильных*» *сторон работника* и создании условий для формирования конкурентоспособной личности (разработка индивидуальных маршрутов, конкретизация содержания и инструментария системы социально-психологической поддержки).

Результативное управление процессом формирования конкурентоспособностью личности как особой индивидуальной деятельности работника предполагает способность действовать на двух разных уровнях, назовем их поверхностным и глубоким уровнями [4].

Поверхностный уровень показателен для психологических ситуаций репродуктивного характера. Для глубокого уровня управления образовательным процессом существенным становится преодоление препятствия (барьеров) личности и прежде всего – барьеров конкурентоспособного поведения.

В исследовании на базе анкетного опроса работников организаций выделены следующие *психологические барьеры*, принципиально значимые для разработки социально-ориентированных технологий формирования конкурентоспособной личности специалиста:

- поиск единственно правильного ответа, или идеального решения;
- приспособление, выдача ожидаемого ответа, «боязнь господина»;
- слишком поспешное принятие решения, неспособность отсрочить критику на время вызревания идеи;
- неспособность к системному анализу проблемы (анализу основных возможных факторов решения проблемы);
- неспособность поставить явное под сомнение;
- негативная установка на социокультурную информацию;
- неверие в себя, в свои способности;
- неадекватная самоидентификация, связанная с отсутствием механизма рефлексии;
- лжеавторитет;
- тенденция ухода от ответственности;



- боязнь поражения (выглядеть глупым);
- неприятие новизны;
- неспособность преодолеть социальные стереотипы и др.

Выявление, осознание и преодоление психологических барьеров, препятствующих творческому проявлению профессиональных способностей, является одной из важных составляющих конкурентоспособного поведения и проектной единицей процесса формирования конкурентоспособной личности специалиста.

Проектная позиция: *рефлексия конкурентоспособного поведения.* Педагогический менеджмент рассматривает рефлекссию субъектов производственного процесса как обязательное условие инновационного преобразования и в то же время – как специфический объект управления. Рефлексия как психологический процесс, позволяет работникам (руководителям) адекватно оценивать «себя со стороны». Данная проектная позиция включает в систему взаимоотношений «работник – руководитель», «работник – работники», «работник – социокультурная среда» *новую рефлексивную составляющую* – знание и оценку своего наличного конкурентоспособного потенциала и своих инновационных возможностей. Такого рода знания помогают специалисту вырабатывать *концептуальную образ-модель*, на основе которой можно прогнозировать свое будущее с позиции индивидуального личностного опыта, приобретенного в профессиональной деятельности.

Проектная позиция: *организационные изменения.* Организационные изменения – ключевое понятие инновационного менеджмента [3]. Это объясняется тем, что во многих организациях изменение условий окружения и технологии вызывает необходимость соответствующих организационных изменений. Организационные изменения – это любое целенаправленное изменение технологии управления, ориентированное на замену существующего механизма управления или его элементов с целью его ускорения, облегчения или улучшения выполнения поставленных задач.

Инновационный педагогический менеджмент в организации целостного процесса формирования конкурентоспособной личности специалиста должен быть представлен *практикой и системой средств управления* данным процессом. Организационные изменения предполагают наличие специальных социально-ориентированных технологий [5], определенной психолого-педагогической поддержки, хорошо отлаженных процедур мониторинга процесса формирования конкурентоспособной личности.

Согласно концепции организационных изменений, педагогическая деятельность заключается в переводе наличного состояния работника из существующего в желаемое (проектируемое). Таким образом, развитие означает осуществление трех стадий процесса организационных изменений: создание готовности к изменениям, переход и закрепление.

Под стратегией организационных изменений понимается система подходов (технологий) к осуществлению совместной деятельности руководителя и работника, направленная на достижение запланированного результата с наименьшим сопротивлением со стороны работника. Наиболее распространенными стратегиями изменений (технологиями развития) являются «стратегия специалиста», «стратегия обучения» и «стратегия совместной деятельности» [5].

1. Действуя в соответствии со стратегией специалистов, в организацию приглашают внешнего специалиста, которому дают задание спланировать изменения (например, структурные изменения организации). Затем предложение специалиста оценивают и начинают его осуществление зачастую в таком виде, в каком оно представлено.

2. Действуя в соответствии со стратегией обучения, вышеупомянутое дополняют учебными мероприятиями, для того чтобы создать необходимую готовность и устранить ожидаемое сопротивление изменениям.

3. Стратегия совместной деятельности отличается от предыдущих главным образом тем, что руководство и персонал организации и специалист вместе направляют процесс изменений.

Проектная позиция: *стили организационных изменений.* Большое значение инновационный педагогический менеджмент уделяет формированию стилю развития, который зависит от компетенции руководителя, производящего организационные изменения (рис. 1). Компетентность руководителя может заключаться в его технико-технологических знаниях (в этом случае подчёркивается его роль как специалиста). С другой стороны, компетентность может относиться к управлению людьми, использования человеческого фактора.

Определяющий способ деятельности руководителя при изменениях оказывает влияние на применяемую стратегию развития (стиль деятельности руководителя) (рис. 1).

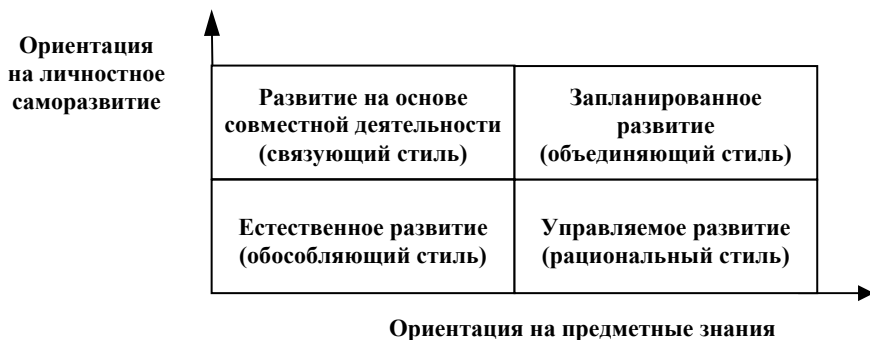


Рис. 1. Стили организационных изменений

В различных ситуациях организационного изменения можно использовать один из четырех стилей:

1. «Связующий стиль» – развитие на основе совместной деятельности;
2. «Стиль, ориентированный на дело» – жестко управляемое технократическое развитие;
3. «Объединяющий стиль» – руководитель реализует запланированное развитие, наиболее оптимальный стиль;
4. «Обособляющий стиль» – естественное развитие.

Выбор стиля организационного изменения может произойти после определения факторов, способствующих или препятствующих работе по развитию.

Инновационный менеджмент для обеспечения надежного управления работой по организационным изменениям на основе любого выбранного стиля требует дополнительно следующей **индивидуальной готовности**:

- способность разрешать конфликты и рассматривать изменения;
- умение проводить диагностику;
- владение условиями окружения;
- способность воспринимать новые ценности;
- желание расширять свой кругозор и развивать себя;
- творческий настрой;
- целенаправленность;
- ситуационное чутье.

Индивидуальная готовность руководителя организационными изменениями оказывает влияние на выбор стратегии развития и определение возможной роли консультанта в работе по развитию организации.

Проектная позиция: *стиль деятельности руководителя*. Современные требования эффективного управления организацией могут быть претворены в жизнь только при условии, что они будут приняты и поняты и их будут активно осуществлять все участники производственного процесса, но прежде всего руководители. Именно к руководителям, к их стилю деятельности, деловым, личностным и профессиональным качествам сложившаяся социально-экономическая среда предъявляют особо высокие требования. Искусство управлять организацией является важным фактором оптимальной деятельности как производственных групп, так и отдельной личности еще и в связи с тем, что в менеджменте существует своеобразный закон эффективной деятельности руководителя, который называют «*эффектом самоорганизации управленческой системы*» [2]. Перефразируя его в контексте сегодняшней управленческой парадигмы, можно сказать, что «конкурентоспособный» руководитель формирует «конкурентоспособное» подразделение, и наоборот, «неконкурентоспособный» руководитель в большой мере способствует формированию «неконкурентоспособного» подразделения. В первом случае можно говорить о положительной, во втором – об отрицательной самооргани-

зации управленческой системы. Таким образом, вред от слабого менеджера двойной: прямой, вызванный малой продуктивностью его управленческой деятельности, и косвенный, связанный с отрицательной самоорганизацией управленческой системы в целом.

Выделенные проектные позиции инновационного менеджмента в практике подготовки специалистов становятся стратегическими позициями скоординированной деятельности руководителей и сотрудников, направленной на формирование целостной конкурентоспособной личности работника.

### Литература:

1. **Винер Н.** Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
2. **Кудряшова Л.Д.** Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности. – Л.: Лениздат, 1986. – 160 с.
3. **Мескон М.Х.** Основы менеджмента. – М.: Дело, 2009. – 702 с.
4. **Санталайнен Т.** и др. Управление по результатам. – М., Экономика, 1993.
5. **Шаповалов В.И.** Проблема конкурентоспособности в управлении персоналом организации // Управление персоналом. – 2007. – № 15. – С. 43–44.

**Секция первая**

**ПРИКЛАДНАЯ  
ПЕДАГОГИКА  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ**

---



# ВОСПИТАН ЛИ ВОСПИТАТЕЛЬ?

**Е. Ф. Баранова**

*ГБОУ СПО города Москвы Педагогический колледж № 15*

Развал социальных базовых оснований имеет своим последствием грубую культуру социальной среды, и человек вырастает в этой среде с низким уровнем духовности. Оснащенный знаниями, умениями, методиками – этот человек приходит в детский сад и школу, воспроизводя низкую субкультуру, в которой сам произрастал и которую только и способен транслировать детям. Мы упустили то, что воспитание, как явление общественной жизни, стало медленно исчезать. «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов», – как заметил русский философ И.А. Ильин [2, с. 390].

Авторитет педагога, к сожалению, не растет, а стремительно падает, но педагог продолжает чаще всего искать причины не в себе, а в дурно воспитанных детях, в пренебрежительном отношении к нему родителей, в телевидении, которое демонстрирует жалкий портрет сегодняшнего учителя. Мы упустили не только детей, когда перестали заниматься их воспитанием, но и педагогов, когда перестали заниматься их воспитанием. Чеканная фраза К. Маркса «Воспитатель сам должен быть воспитан» отразила общечеловеческое признание значимости личности, формирующей другую личность. И только стремительный натиск цивилизации с ее технократизмом и утилитаризмом оттеснил данное понимание, позволяя увлечь человека мифом о замене живого человека машиной, а человеческие отношения – функциями.

Кризис коснулся качества личности человека, взявшегося за дело воспитания детей: какова степень воспитанности человека, допускающая педагогическую профессиональную деятельность, а значит – какова степень невоспитанности человека, запрещающая ему работать с детьми по причине неизбежного дурного влияния на развитие ценностно-смысловой сферы детей. Как в любой профессиональной деятельности личностные качества являются условием продуктивной деятельности и фактором её успешности. (Примером этому служат

многочисленные аварии и катастрофы, происходящие в нашей сегодняшней жизни – пагубная роль человеческого фактора).

Обращает на себя внимание следующая посылка о том, что основной целью воспитания может быть лишь человек, так как всё остальное в этом мире производится человеком и служит человечеству. Категория «человек» всегда была ключевой в системе гуманистского воспитания. Она предопределяла цель, средства и сущность воспитания как доминанты образовательного процесса. Действительно миссия воспитания – «вочеловечить» человека. И ценностное отношение, как содержание воспитательного процесса, может обеспечить только воспитанный человек.

Время диктует возврат к полноценному применению гуманистического подхода к воспитанию подрастающего поколения с учётом роли природосообразного и культуросообразного в человеке (Д. Локк, Я.А. Каменский, П.Ф. Каптерев, И.П. Песталоцци, Ж-Ж. Руссо и др.). Новое воспитание, как социально-педагогический феномен, повышает требования к уровню профессиональной подготовленности педагога. Основанием для пересмотра служит наше изменённое представление о новом воспитании. Если «вчера» методика воспитания строилась на способах деятельности педагога, то «сегодня» – на деятельности ребенка как субъекта собственной ценностно-смысловой деятельности.

Если «вчерашняя» групповая работа с детьми – это распределительная организация действий послушных детей как исполнителей воли педагога, то «сегодня» – это творчески созидаящая деятельность группы как совокупного субъекта.

Если «вчера» педагогическое воздействие на детей было императивным: педагог указывал, приказывал, распоряжался, а сегодня это воздействие должно приобретать характеристику тонкого, нежного, бережного прикосновения к личности, а центральным принципом воздействия на детей должен стать ценностный или аксиологический принцип при личностно-ориентированном подходе к каждому ребёнку [4].

Как указывают авторы, именно ценностный (аксиологический) принцип предписывает характер отбора и определения ценностных отношений как содержания воспитательного процесса [4, с. 139].

Следовательно, изменение отношений педагога (воспитателя) к ребёнку меняет и содержание воспитания. Ключевой принцип меняющихся отношений – безусловное уважение человека. Этот принцип предполагает принятие педагогом ребенка как носителя особого внутреннего мира и ретранслятора ценностей и ценностного отношения ко всему к чему он причастен; умение фиксировать внимание на достоинствах ребенка; поддерживать состояние открытости для общения; демонстрировать свое доброжелательное расположение. Бережное прикосновение к личности ребенка подразумевает понимание ребенка как постижение его человеческой сущности, ее осмысленное отражение сознанием.



Для этого необходимо сегодняшним студентам овладеть следующими умениями:

- ♦ видеть личностное своеобразие ребенка (*«Ты же умеешь это хорошо делать»*);
- ♦ прочитывать отношение ребенка, выражаемое в единстве трех его субстанций: рациональной, эмоциональной, поведенческой (*«Мы с вами хорошо поработали, грамотно выполнили все задачи и теперь переходим к более сложному материалу»*);
- ♦ улавливать тонкие невербальные признаки отношения, проявляемые в мимике, пластике, интонациях (*улыбка, открытая поза, мягкая мимика и т.д.*);
- ♦ определять за поступками, действиями их вероятностные мотивы (*«Вы, вероятно, хотели...», «Ты, наверное, думал...»*);
- ♦ определять и учитывать характерологические особенности поведения ребенка (*«Красиво у тебя получилось. Это потому, что ты...»*);
- ♦ проецировать поведенческую реакцию ребенка (*«Браво», «У тебя обязательно получится»*);

Для организации совместной деятельности необходимо, чтобы в сознании начинающего педагога присутствовал в качестве цели воспитания гуманистически полноценный образ каждого ребенка. На основании этого образа выстраивается тактическая позиция профессиональной работы. Тактическая профессиональная позиция педагога – это расположение, которое занимает педагог в сфере отношений к ребёнку на каждый момент организованного взаимодействия с ним: «рядом», «наравне», «вместе», «со» [1, с. 9, 11].

Если гуманистическая профессиональная позиция педагога базируется на философском признании человека как наивысшей ценности, то тогда и ребёнок для него становится равноправной личностью. Однако в сознании его должен в такой же степени присутствовать образ самого педагога как профессиональный эталон. Такой эталон есть у токаря, врача, продавца, архитектора, повара. Любой профессионал высокой квалификации обладает набором социально ценностных умений. Представим эталонную картину таких умений современного педагога в сфере его взаимодействия с детьми. И сопоставим эту картину с реальной действительностью. Мы невольно создаём методику диагностирования, характеризуя взаимодействия с детьми [3]. Используем метод «недописанных тезисов», предлагая их студентам. Вот некоторые из них. Сопоставим эти ответы с эталонным вариантом сегодняшнего культурного взаимодействия людей: предъявим дописанные студентами фразы избранных нами примеров.

Анализ педагогического сопоставления реальной картины с желаемым педагогическим эталоном указывает на то, что общая валидность совпадений в процессе опроса студентов педагогического колледжа составляет 30,7%, а

учителей – 28,7% по всем 22 позициям, заявленным в педагогической диагностике и выявляет следующее [3]:

- ◆ ребенок воспринимается как некий объект, который выполняет должное, его субъектность игнорируется;
- ◆ организация деятельности детей производится посредством жесткого императива (приказа, повеления, подавления);
- ◆ используются речевые шаблоны и стереотипные решения в предписании поведения;
- ◆ обедненная невысокой культурой лексика, неяркая, не персонализированная;
- ◆ неумение прочитывать «ситуацию поведения» как «ситуацию отношения», отношение как социально-психологический феномен вообще отсутствует в сознании будущего педагога.

Такое положение в профессиональной подготовке учителя начальной школы не может не тревожить педагогическую общественность.

Но еще более тревожно оправдание данного положения студентами. Вот что они говорят:

- *Мы никогда и нигде не встречались с этим культурным вариантом...*
- *Да, ни в школе, ни в семье...*
- *Да, и в колледже очень редко с нами так общаются...*

Все это заставляет пересмотреть подготовку педагога в системе профессионального образования учителя начальной школы.

В качестве заключения констатируем о том, что педагогические исследования подобного направления предполагают необходимость рассмотрения воспитания и воспитанности педагога как важнейшего компонента образовательного процесса учебного заведения и компонента профессиональной деятельности будущего воспитателя, отражающего современные требования социума и приоритеты личности ребёнка как его будущего активного субъекта. Считаем, что для этого в учебный процесс и практику работы педагогического колледжа необходимо ввести спецкурсы либо спецсеминары, тренинговые занятия для студентов по выработке умений взаимодействовать со своими воспитанниками в контексте «человек-человек».

## Литература:

1. **Баранова Е.Ф.** Формирование гуманистической позиции у студентов педагогического колледжа: автореф. дис...канд. педаг. наук (13.00.01) / Е.Ф. Баранова. – Архангельск, 2002. – 18 с. – Библиогр. – с. 18.
2. **Ильин И.А.** Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М, 1993. – 390с.
3. **Щуркова Н.Е.** Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника / Н.Е. Щуркова. – М.: Ювента, 2013. – 144 с.
4. **Щуркова Н.Е.** Новое воспитание в новой школе / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин, А.В. Желаннова. – М.: АРКТИ, 2012. – 264 с.

# **ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЕДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ТУРИСТСКОГО ВУЗА НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ**

**М. Н. Воробьева**

*Одинцовский гуманитарный университет*

Акцентирование роли науки в экономике и управлении обуславливает возрастающую потребность в специалистах, которые владеют не только необходимой суммой профессиональных знаний, но и определёнными навыками творческого решения практических задач, постоянно развиваться, повышая свою профессиональную квалификацию, тем самым получая возможность быстро адаптироваться к изменяющимся реалиям рынка [1]. Одним из важнейших существующих в процессе обучения в высшей школе способов приобретать навыки саморазвития и самообразования является ведение студентами научно-исследовательской деятельности и использование навыков научно-исследовательской деятельности в решении профессиональных задач [2]. В то же время подобные требования федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») [3] предъявляет к студентам, обучающимся по направлению подготовки «Менеджмент».

Под научно-исследовательской деятельностью студента понимается деятельность, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи, как обязательной учебной программы, так и выходящей за ее рамки, и предполагающая наличие основных этапов научного исследования, направленная на формирование исследовательских умений и навыков. Результаты, полученные студентом в процессе этой деятельности, должны обладать определенной научной новизной и актуальностью и быть представлены в виде пуб-

ликации, доклада, тезисов, реферата, курсовой работы или проекта, дипломной работы или проекта. Особенности организации научно-исследовательской деятельности при формировании профессионально важных качеств менеджера у студентов вуза необходимо рассматривать в нескольких аспектах. Прежде всего, это – возможность применения разных форм работы студентов при организации научных исследований. Далее, прикладная, практическая направленность тематики научных исследований студентов [4], предполагающая ещё одну особенность: личностно-ориентированный подход при организации научных исследований студентов. Ведение студентами научно-исследовательской деятельности позволяет им приобретать навыки объяснения явлений и процессов, выявления закономерностей, теоретического и экспериментального обоснования фактов посредством научных методов познания. Процесс исследования переносит акцент с усвоения готовых знаний для решения современных проблем на самостоятельное получение этих знаний в процессе исследовательской деятельности, раскрывая тем самым свои научные и творческие способности в полном объеме, то есть в полной мере проявить весь потенциал, заложенный природой. Это обусловливается тем, что такой вид деятельности студентов является продолжением и углублением учебного процесса и органично включен в процесс подготовки будущего специалиста, поэтому данный вид деятельности может быть целенаправленно использован для формирования у студентов профессионально важных качеств менеджеров организации.

Итогом обучения студентов в вузе является защита выпускной квалификационной работы [5; 6], которая в туристском вузе представляет собой дипломный проект. Подготовка, выполнение и оформление результатов данной квалификационной работы позволяют, с нашей точки зрения, выявить уровень владения студентами навыками научно-исследовательской деятельности. Для оценки уровня владения навыками ведения научной работы был проведен предварительный анализ (перед организацией работы студенческого научного общества) защиты дипломных проектов всех выпускных групп 5–6 курсов Западно-Подмосковного института туризма – филиала РМАТ в 2004 и 2005 году. Оценка подготовки дипломного проекта была разбита на четыре этапа: «Оформления работы», «Качество представления доклада», «Ответы на вопросы Государственной Аттестационной комиссии». Эта оценка показала достаточно низкий уровень возможностей студентов при подготовке и защите дипломного проекта. Однако, оценка этапа «Логика изложения дипломного исследования» показала высокий уровень. Этот факт объясняется тем, что, как правило, тема, объект, предмет, цели и задачи дипломного проекта формулируются научным руководителем без участия студента. Данные проведенных нами опроса, анкетирования, бесед свидетельствуют о том, что у студентов нет ясного представления о структуре отчета о результатах научно-

исследовательской деятельности. Студентами были названы следующие трудности, которые они испытывают при выполнении научно-исследовательских заданий: неумение формулировать тему, подбирать материал, организовывать логическое изложение подобранного материала, страх выступления перед аудиторией, неумение отвечать на вопросы по теме исследования. Исходя из этого, становится очевидной необходимость целенаправленного обучения студентов организации и ведению научной деятельности.

В ходе эксперимента в Западно-Подмосковном институте туризма – филиале РМАТ было создано студенческое научное общество, и в процессе его деятельности отслеживалась динамика развития профессионально важных качеств менеджеров. Эти студенты и составили экспериментальную группу. В её состав в 2005 году вошли 12 студентов 2–3 курса, которые принимали участие в деятельности СНО в течение всего периода обучения в ЗПИТ. Научно-исследовательская деятельность велась сотрудниками студенческого научного общества по предложенной тематике: использование историко-культурного наследия в развитии туристских дестинаций, проблемы и перспективы развития определенного вида туризма в данном регионе, совершенствование кадрового потенциала на туристском предприятии. По результатам исследований проводились конференции, круглые столы, печатались сборники. К концу 2009 года в СНО, в общей сложности, обучались порядка 80 учащихся. Под руководством преподавателей разрабатывались данные научные исследования, контроль над ведением научных исследований студентов обеспечивал куратор СНО.

На этапе подведения итогов эксперимента были применены методы экспертной оценки для определения уровня написания и защиты дипломных проектов выпускников Западно-Подмосковного института туризма – филиала РМАТ в 2009–2010 г. Экспертами выступили члены государственной аттестационной комиссии. Результаты были распределены по четырём уровням: «не обладает», «низкий», «средний» и «высокий»:

«не обладает» – отсутствует система знаний по дисциплине, студент не может сформулировать ответ практически ни на один вопрос. У студента отсутствует понимание смысла написания дипломного проекта, представленная работа не соответствует требованиям ни по форме, ни по содержанию, ни по оформлению.

«низкий» – студент знаком с основными терминами, но ими оперирует слабо, отвечает на простейшие вопросы. Все части дипломного проекта в наличии, однако они не удовлетворяют предъявляемым требованиям.

«средний» – студент репродуктивно воспроизводит, решает простейшие задачи, проводит анализ, делает выводы. Все части дипломного проекта в наличии, однако имеются недоработки, либо выводы недостаточно обоснованы, либо имеются принципиальные ошибки в расчётах.

«высокий» – студент применяет ранее усвоенные знания, умения для решения нетиповых задач. Выполнение всех частей проекта удовлетворяет предъявляемым требованиям, содержание обладает новизной, отмечается творческий, нестандартный подход при формулировке рекомендаций.

Логика изложения дипломного проекта предполагает наличие знаний в области менеджмента, видение проблемы, способность задавать вопросы, выдвигать гипотезы, структурировать материал, классифицировать, наблюдать, проводить эксперимент, делать выводы и умозаключения, умение четко излагать свои мысли. Студенты, занимавшиеся научными исследованиями в рамках студенческого научного общества, имеют средний (57%) и высокий (32%) уровень результатов оценки логики изложения дипломного проекта, а студенты, которые не занимались в студенческом научном обществе, – низкий (21%) и средний (52%) уровень. Также среди студентов контрольной группы были и те, которые не справились с этим этапом.

При оформлении дипломного исследования проявляются такие необходимые менеджеру качества как целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность и добросовестность, ответственность, наблюдательность. Студенты экспериментальной группы показали средний (56%) и высокий (38%) уровень оценки оформления дипломного исследования. Студенты контрольной группы – средний (51%) и низкий (17%) уровень, причем 5% не справились с этим этапом.

Качество доклада студента и его ответы на вопросы Государственной Аттестационной Комиссии демонстрирует умение доказывать и защищать свои идеи, стрессоустойчивость, эмоциональная устойчивость. Для студентов контрольной группы представление доклада и ответы на вопросы комиссии составили определенную сложность, так как 3%, по мнению экспертной комиссии, не справились с этим этапом, а 16% показали результат низкого уровня. Между тем, студенты экспериментальной группы показали средний (63%) и высокий (37%) результат, что в сумме составляет 100%.

Достоверность полученных результатов обоснована критериями достоверности. В качестве критериев соответствия полученного практического распределения результатов теоретическому закону нормального распределения, то есть кривой Гаусса, были выбраны критерий  $\chi^2$  и критерий Романовского. Для сравнения распределения данных контрольной и экспериментальных групп был применен дисперсионный анализ с использованием критерия Фишера.

Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что целенаправленное ведение студентами туристского вуза научно-исследовательской деятельности приводит к достаточно высоким результатам выполнения выпускных квалификационных работ. Таким образом, такой вид деятельности студентов повышает их интеллектуальную активность, по-

могает творчески осваивать учебный материал, развивать научное мышление, в свою очередь, формировать профессионально важные качества будущих менеджеров туризма.

### **Литература:**

1. **Новиков А.М.** Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе// Журнал «Специалист», 2008 № 3: сайт академика А.М.Новикова. [Электронный ресурс] URL:<http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm> (дата обращения: 28.10.2014).
2. **Российское образование – 2020:** Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Международной научной конференции. «Модернизация экономики и глобализация»; Москва, 1–3 апреля 2008 г. / Под. ред. Я. Кузьмина, И.Фрумина; Гос.ун-т – Высшая школа экономики. – М. Изд. дом ГУВШЭ, 2008.
3. **Федеральный государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] URL:<http://минобрнауки.рф/документы/1936> (дата обращения: 27.10.2014)
4. **Сесёлкин А.И.** Структура и содержание профессионального туристского образования. [Текст] /А.И. Сеселкин. [Электронный ресурс] RL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2002n11/p19-24.htm> (дата обращения: 28.10.2014)
5. **Исследовательская деятельность** в вузовской и послевузовской подготовке бакалавров, магистров, аспирантов [Текст]: сборник статей / М-во образования и науки Российской Федерации, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Нац. исследовательского технологического ун-та «Московский ин-т стали и сплавов» (НИТУ «МИСиС»); под науч. ред. И.А. Зимней. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 114 с.
6. **Научно-исследовательская деятельность** студентов как элемент системы воспроизводства научных кадров в высшей школе: монография / [А.М. Лялин и др.]; под общ.ред. Балашова В.В. ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Гос. ун-т упр.». – Москва : Гос. ун-т упр., 2009. – 207 с.

# **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

**С. В. Дудин**

*ГБОУ СПО Строительный колледж №26, город Москва*

У каждого человека рано или поздно появляется мысль, желание что-то изменить, начать с нуля. Один из верных путей – это творческая самореализации. Она составляет одну из сторон жизнедеятельности человека и занимает значимое место в развитии и становлении личности. Она воплощается в деятельности и в отношениях с предметной и социальной средой, в основе которой лежат противоречия между возможностями личности и степенью их востребованности в актуальной деятельности. Самореализация личности не может рассматриваться как автономное явление, оно органически вплетено в общую ткань жизнедеятельности человека и присутствует в каждом ее проявлении. В свою очередь, воспитание личности студента являет собой создание условий для его самореализации как социального субъекта. Воспитательная ценность заключается в деятельностном проявлении потенциальных возможностей личности студента, их актуализации и дальнейшего развития. Следовательно, важнейшим условием самореализации личности в педагогически организованном процессе является многообразие деятельности и отношений, в которые студент может включиться.

Современный уровень развития человеческой цивилизации ставит перед образованием задачу – формирование и развитие человека компетентного, свободного, инициативного, ответственного, умеющего действовать в условиях неопределенности.

Решение этой задачи возможно в образовании при появлении новой педагогической фигуры, позиции, профессии – тьютора, обеспечивающего индивидуализацию образования. Автор статьи работает тьютором, а в приложении



к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н сказано, что «тьютор организует взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов».

Использование проектно-исследовательского метода отвечает насущным требованиям образования сегодняшнего дня. Индивидуальная исследовательская деятельность обучающихся обогащает практику образовательных технологий.

Образовательная технология, используемая тьютором в работе, должна способствовать раскрытию активного опыта студента, формированию значимых для него способов учебной работы, овладению методами самообразования. В процессе проектно-исследовательской работы проявляется и формируется самостоятельная мыслительная деятельность: обучающимся приходится сравнивать, анализировать, делать выводы

Тьюторское сопровождение может реализоваться через научно-проектную и исследовательскую деятельность. Тьюторское сопровождение – особая педагогическая технология, основанная на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого студент осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. Тьютор в ходе взаимодействия создает ситуации и условия, обеспечивающие овладение студентом культурными формами познавательной деятельности (проектирование, исследование, поиск проблемы) [см.: 6].

Государство четко определило курс на развитие научно-технического творчества, на организацию проектной, исследовательской и иной деятельности детей и юношества. Тьюторское сопровождение на данном направлении придаст новый импульс этим видам деятельности, позволит в полном объеме реализовать их потенциал. Тьютор создает условия для осознания молодыми людьми проектной и исследовательской деятельности как культурных способов взаимодействия человека и ситуации, решения человеком образовательных, профессиональных, производственных и жизненных проблем [см.: 9].

Тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы [см.: 9]. Тьютор – [англ. tutor < лат. tutor – защитник, опекун] – в англосаксонских странах: куратор, опекун, воспитатель в учебном заведении; индивидуальный научный руководитель студента [см.: 10]. Тьютор – педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучаемых, преподавательская должность в некоторых университетах. Тьюторство практикуется в образовательном учреждении, где большое значение придается учебной деятельности по индивиду-

альным планам и самостоятельной работе с источниками информации. Индивидуальный научный руководитель студента [см.: 11].

Теперь нам нужно определить, что такое исследовательская деятельность обучающихся, проектная деятельность обучающихся и проектно-исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность обучающихся – деятельность, связанная с решением обучающимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения [см.: 7].

Проектная деятельность обучающихся – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [см.: 7].

Проектно-исследовательская деятельность – это деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Является организационной рамкой исследования. Поэтому при организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности обучающихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности обучающихся нормируется выра-

ботанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности [см.: 7].

Проектную деятельность студентов можно рассматривать как модель профессиональной проектной деятельности. В зависимости от целей студентов (точнее, целей для обучающихся разных возрастных групп) различные виды действий, могут быть скомбинированы, в них могут вводиться дополнительные условия, ограничения, вспомогательные этапы (для освоения навыков, которыми взрослые уже владеют, а детям еще надо учиться). Иногда в педагогической литературе под словами понимается только одна из разновидностей проектной деятельности – исследовательская. Дело в том, что именно исследовательская деятельность ставит целью проекта получение в качестве результата новых знаний, что соответствует целям обучения. В этом случае студентам предлагается проектная исследовательская деятельность, ориентированная на получение в результате исследований новых знаний в соответствии с учебными программами.

**Каковы основные этапы внеаудиторной исследовательско-проектной деятельности?** К ним относятся: 1) выбор исследовательского направления; 2) постановка проблемы; 3) формулировка темы; 4) сбор эмпирических данных; 5) анализ и обобщения результатов исследования; 6) выход проекта; 7) реализация проекта; 8) презентация.

Включение студентов в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, формирует самооценку. Проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности, в процессе ее осуществления учащиеся приобретают богатый опыт совместной деятельности со сверстниками, с взрослыми. Приобретение знаний, умений и навыков происходит на каждом этапе работы над проектом. Причем, основная цель учебной деятельности выступает перед обучающимся в косвенной форме. И необходимость ее достижения усваивается постепенно, принимая характер самостоятельно найденной и принятой цели. Студент приобретает и усваивает новые знания не сами по себе, а для достижения целей каждого этапа проектной деятельности. Поэтому процесс усвоения знаний проходит без нажима сверху и обретает личную значимость. Кроме того, проектная деятельность межпредметна. Она позволяет использовать знания в различных сочетаниях, стирая границы между общеобразовательными и специальными дисциплинами, сближая применение знаний с реальными жизненными ситуациями [см.: 8].

Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема – то конкретное решение, если практическая – то конкретный результат, готовый к внедрению, применению. Участие обучающихся в конкурсе проектных работ стимулирует мотивацию к повышению уровня учебных достижений и повышает потреб-

ность в самосовершенствовании. Защита проекта на научно-практической конференции, является самой главной, честной и справедливой оценкой труда обучающегося. Практика показывает, что авторы лучших проектов в дальнейшем успешно учатся в ВУЗах и обладают значительно более высоким уровнем ключевых компетенций, чем те, кто, хотя и выполнял проекты, но делал это формально. Результативность деятельности обучающихся оценивается по материалам портфолио достижений. Портфолио достижений, которое ведет учащийся на протяжении нескольких лет, накапливая материал, структурируя и видоизменяя его, помогает ему самому отслеживать этапы своей образовательной траектории и является для него эффективным инструментом самооценивания.

В портфолио достижений могут входить:

- оригиналы или копии исследовательских или проектных работ тьютора (можно на электронных носителях);
- отзывы и рецензии преподавателей, внешних экспертов, работающих в представляемой области интереса; грамоты, дипломы, сертификаты, полученные обучающимися во время участия в различных конкурсах и акциях;
- личные портфолио наиболее успешных учащихся служат отличным примером высокой результативности исследовательской деятельности, что также повышает мотивированность деятельности других учащихся.

Тьютор, помогая студенту организовывать работу по сбору и анализу материалов его портфолио, одновременно ведет и собственное педагогическое портфолио, где записывает свои размышления о тьюторанте, фиксирует применяемые на каждом из этапов педагогические технологии и их эффективность. Это может помочь в выборе наиболее эффективных технологий и методов при организации работы с другими учащимися.

Тьюторское сопровождение позволяет учитывать интересы каждого из студентов, помогать осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы, что ведет к изменению позиции учителя. Таким образом, из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, проектной деятельности своих студентов.

Исходя из вышеизложенного, нами сделан вывод о том, что исследовательская тактика студента – это не просто один из методов обучения. Это путь формирования особого стиля жизни и учебной деятельности, который позволяет трансформировать обучение в самообучение, реально запускает механизм саморазвития. Для нас главное отличие ребят, способных принимать участие в исследовательской работе, – наличие у них потребности узнавать новое, которую определяем из мониторинга мотивации к исследовательской деятельности: в начале проявляется ситуативный интерес; но уже начиная со второго курса – рост устойчивого и обобщенного интереса к исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность в СПО спо-

способствует общему развитию студентов, и непосредственно таких показателей мыслительной деятельности как умение: классифицировать; обобщать; отбирать все возможные варианты решения; переключаться с одного поиска решения на другой; составлять программу действий по своей работе; рассматривать объект с различных точек зрения; сравнивать различные объекты и их совокупности; составлять задания по предложенной теме; проводить самоконтроль.

Наблюдения показывают, что процент студентов, у которых данные умения сформированы или частично сформированы, увеличивается по всем исследуемым модулям. Это говорит о том, что описанная методика работы активизирует исследовательское поведение студентов. Результаты нашей работы уже видны. Все студенты СНИПО стали активнее, они уже сейчас могут самостоятельно найти информацию, и осветить поставленный перед ними вопрос. Все студенты нашего колледжа ежегодно принимают участие в разных конкурсах, проектах. Мы будем продолжать начатую работу, искать новые формы использования исследовательской деятельности в рамках проекта СНИПО.

В заключение необходимо отметить, что метод проектов, рассматриваемый в данном исследовании, является ведущим фактором формирования профессиональной компетентности, направленным на развитие рефлексии, и предполагать проектную деятельность, представляющую собой алгоритм действий, каждый шаг которого задокументирован и зафиксирован в портфолио студента. Критериями оценки проектной деятельности являются: 1) активность каждого участника; 2) уровень самостоятельности и активности каждого участника; 3) владение материалом; 4) характер общения и взаимопомощи; 5) глубина исследования; 6) использование личного опыта; 7) приобретение новых знаний и умений; 8) личная значимость работы.

В результате исследования сделан вывод, что целенаправленное и систематическое использование метода проектов в сочетании с вышеперечисленными методами обучения (СНИПО) с учетом требований к организации проектной деятельности является привлекательным с точки зрения развития рефлексии, что эффективно способствует формированию профессиональной компетентности специалиста.

### Литература:

1. **Адамский А.И.** Авторская школа // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997.
2. **Айзенберг А.Я.** Самообразование: история, теория и современные проблемы. М., 1986.
3. **Барбарига А.А.** Федорова, И. В. Британские университеты: Учеб. пособие для пед. институтов. – М.: Высш. Школа, 1979 .

4. **Битянова М.Р.** Организация психологической работы в школе: (Практическая психология в образовании). – М.: Генезис, 2000.
5. **Горячев А.В.** // Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» <http://imap.school2100.ru/upload/iblock/>
6. **Беспалова Г.М.** Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения//Разделы: Общепедагогические технологии// <http://festival.1september.ru/articles/211738/>
7. **Исследовательская и проектная деятельность** // <http://stupeni.399sch.ru/>
8. Проектно-исследовательская деятельность младших школьников // <http://www.prodlenka.org/>.
9. **Ковалева Т.М.** и др. Профессия – «тьютор» // Московский педагогический государственный университет. Межрегиональная тьюторская ассоциация. – М., 2012.
10. **Словарь** иностранных слов.- Комлев Н.Г., 2006.
11. **Педагогика.** Большая современная энциклопедия.

# **МОРАЛЬНЫЕ СЛОЖНОСТИ В ОЦЕНИВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**А. Н. Захаров**

*Одинцовский гуманитарный университет*

Работа в сфере образования представляет из себя весьма своеобразную деятельность, находящуюся на тонкой грани между наукой и искусством [3]. Педагогу (а особенно начинающему) бывает достаточно сложно адаптироваться к ней психологически. Процесс преподавания это не просто передача знаний (в конце-концов знания может дать и чтение Википедии), это, прежде всего, общение учителя с учениками. И здесь педагога подстерегают первые сложности.

Как выстроить линию поведения с учениками? С одной стороны отношения носят явно вертикальный характер: есть педагог – руководитель – организатор – начальник, если хотите; и есть учащиеся – студенты – подчиненные. Педагог может мыслить себя каким угодно гуманным и демократичным, но от ситуации начальник/подчиненные никуда не деться. Иначе провал. Общение студентов с преподавателем это двустороннее взаимодействие, причем субъекты этого взаимодействия зачастую преследуют противоположные цели. Утрируя и упрощая, одного необходимо заставить работать, а другие хотят получить знания, по возможности, не напрягаясь. Ну или просто получить зачет. Я уж не говорю про ситуацию школы, которая как известно, является, с точки зрения самих школьников, «обязаловкой», куда их насильно загнали родители. В учереждениях высшего или среднего специального образования мыслящих таким образом студентов меньшинство. Однако даже один такой студент вполне способен «испортить жизнь» всей группе.

Одним из механизмов регулирования ситуации в группе служит система выставления оценок. Конечно, мы с вами знаем массу и других рычагов воздействия, однако данная статья будет посвящена именно оценкам. Да, существующая в России 5-ти балльная система не совершенна. Вокруг этого сломано уже немало копий, есть подробный разбор её недостатков [1, 2].

Возможно, в будущем что-то изменится, но пока что есть, то есть. При грамотном использовании даже такой способ оценки способен работать.

Без оценивания вообще невозможно организовать деятельность. Стандартный алгоритм: – постановка задачи – выполнение её подчиненными – контроль/коррекция – оценивание результатов. Оценивание. Подведение итогов. Психологическое восприятие оценки (отметки) возможно с двух позиций:

1. «Мне нужны знания». Это позиция хорошего студента и хорошего педагога. Студент пришел в колледж/ВУЗ за знаниями. Они действительно необходимы ему для дальнейшей жизни и работы по выбранной профессии или просто интересны, но в любом случае являются приоритетом. Преподаватель так же ставит своей целью передать студенту знания, чему-либо научить его. В таком случае отметка не слишком важна им обоим. Пятерка служит просто логическим завершением их взаимодействия.

2. «Мне это в жизни не пригодится». Позиция безответственного преподавателя или студента, или ситуация естественным образом возникающая при изучении/преподавании непрофильных предметов. Возможно, студенту и правда не пригодятся в жизни знания по данному предмету, и преподаватель вполне осознает это. В такой ситуации – отметка – это то, ради чего осуществляется их взаимодействие, принципиально важный результат.

Как мы видим, описанные подходы диаметрально противоположны. В реальной практике, точно по одному из законов диалектики, эти противоположности находятся в постоянном единстве и борьбе. Хотя иногда бывает и полное взаимопонимание. Тогда все хорошо. Но при несовпадении мнений возникают значительные психологические трудности. Рассмотрим ситуацию.

Педагог ставит своей целью передачу знаний, а студентам нужна оценка. Ответственный студент будет честно учиться, получит пятерку, закроет зачетку и постарается все забыть, студент с расслабленным отношением к жизни, скорее всего, попытается «откосить», уговорить преподавателя поставить 3-ку и после этого тоже успокоится. В описанной ситуации преподаватель шел на контакт, понимал интересы студентов, придерживаясь в то же время и поставленной цели. Консенсус был найден.

Теперь та же ситуация, но студенты и преподаватель не идут на контакт. Студент не хочет учить предмет принципиально, а преподаватель столь же принципиально не ставит оценку «за красивые глаза». Опять две причины – он либо убежденный лентяй, либо наоборот, убежденный отличник, поставивший себе главную цель и не желающий отвлекаться на второстепенные. Возникает конфликт. Причем решение его, зачастую будет зависеть не только от непосредственно заинтересованных сторон, но и от всего коллектива учебного заведения в целом.



В случае с «расслабленным» студентом, симпатии коллектива скорее всего окажутся на стороне преподавателя. Комментарий: «наконец-то, хватит уже его тянуть», будут морально поддерживать педагога. Кроме того, в такой ситуации зачастую «всплывают» и другие «хвосты» студента. Столкнувшись с реальной угрозой исключения за академическую неуспеваемость студент обычно подтягивается и, с определенными трудностями, все же выучивает и сдает.

Но может возникнуть и мнение «да поставь ты ей, выйдет замуж, будет дома сидеть, зачем ей предмет» или «поставь, все равно после учебы он охранником пойдет работать». Перед преподавателем возникает дилемма – поступиться принципами, поставить и тем самым создать нежелательный прецедент, или «давить» до конца. И здесь каждый преподаватель убеждается на своем опыте – педагогика все же не наука, а искусство. Для того, что бы разрешить подобную ситуацию необходим действительно талант – ведь учитель должен и «сохранить лицо» и в то же время не довести студента до нежелательных срывов. Понять, что делать в такой ситуации поможет только чутье, опыт и такт. Конечно, можно давать советы, что делать в такой ситуации, но возможно, пока сам не осознаешь, не сможешь применить их, а, осознав, не сможешь объяснить. Как доказывать тем же студентам, что настоящая любовь действительно существует.

Совершенно другое дело со студентом-отличником. Столкнувшись с нежеланием его учить предмет, преподаватель попадает в крайне сложную ситуацию – на него давит коллектив. Слабые голоса «хоть кто-то этого зазнавшегося на место поставит» гаснут в неодобрительном гуле администрации. Чувствуя поддержку, студент начинает откровенно наглеть, чем делает еще хуже – поставить в такой ситуации оценку «за красивые глаза» просто оскорбительно для преподавателя. Что же делать теперь? Конечно, конкретное решение зависит от многих факторов. Вновь место таланту и педагогическому искусству. Возможно, стоит попробовать объяснить студенту, просто объяснить, без лишнего давления и ультиматумов, что иначе как выучив он не сдаст?

Так или иначе, проставление оценок является весьма важным моментом взаимодействия преподавателя с учениками. Во многом оно зависит от общих принципов их общения. Как же организовать деятельность группы в целом? «Заставить учиться», если хотите? Молодой педагог в начале своей карьеры пытается «любить» учеников. Он занимает позицию «добрый учитель». Ученики это чувствуют прекрасно. Доброго учителя всегда можно уговорить поставить зачет, простить невыполненную работу или прогулянную пару. И когда им понадобится это сделать, они будут самыми вежливыми и приятными на свете детьми. Но вот все оставшееся время «доброго учителя» слушать не будут. А зачем? Зачем слушать преподавателя, который все равно все поставит? Как в физике – движемся по пути наименьшего сопротивления – проще потратить пол часа на уговоры и обещания чем учиться весь семестр.

Это даже не попустительство. Это провокация. Педагог сам, своей добротой и мягкосердечием провоцирует учеников. Нет, я не говорю что студенты все балбесы и лентяи. Они нормальные. Нормальные разумные люди. И, как все разумные люди, они не будут делать больше чем нужно. Перевыполнять план на голом энтузиазме – удел героев-стахановцев.

Столкнувшись с подобной ситуацией, молодой педагог испытывает сильный психологический стресс – ведь по его собственному мнению ученики должны любить и уважать его он же «добрый»! Кризис этот может закончиться по следующим двум сценариям.

1. «Мебель». Простите за грубое выражение. Преподаватель опускает руки, ведет себя на занятиях пассивно, не стараясь что-то изменить. Может собрать вокруг себя заинтересованных (или просто очень ответственных) учеников/студентов и тихо им что-то рассказывать, не обращая внимания на всех остальных. По большому счету это тупик. Те, кто его еще пытается слушать, очень быстро перестают его уважать – им самим не нравится подобная ситуация. У них возникает вопрос: Зачем? Почему мы делаем, а другие нет? Однако учитель уже загнал себя в ловушку – хорошие отметки тем, кто его более-менее слушал, он проставить обязан, причем вне зависимости, знают они что-то или нет. Тем же, кого он и не пытался учить, оценки гарантированы – ну не может же он потребовать с них знания которые не давал?

Система оценивания в такой ситуации не работает абсолютно. Занятия теряют смысл и, по завершении курса, у всех их участников остается крайне неприятное впечатление.

2. «Срыв». Преподаватель чувствует, что потерял контроль и пытается применять крайние меры – может накричать на студентов/учеников, пытается ставить оценки за поведение и т.п. При таком сценарии все заканчивается гораздо быстрее. Либо преподаватель отказывается работать с группой, либо группа с ним. Обе стороны признают свое бессилие переломить ситуацию к лучшему и предпочитают разойтись. Очень тяжело проходит эта ситуация в школе. В данном типе образовательных учреждений учителю зачастую крайне сложно отказаться учить класс, а ученикам сложно отказаться от посещения занятий. В случае затягивания подобного типа взаимодействия, даже у хороших учеников может развиваться стремление провоцировать или «доводить» преподавателя. Это конец. Возможен даже полный крах педагогической карьеры и крайне тяжелые психологические последствия.

В любом случае попытка «заигрывать» с учащимися приводит к быстрой потере авторитета и общим тяжелым психологическим последствиям. В то же время, преподаватель не должен, не может быть откровенно злым. Подобная линия поведения при любом типе общения вызывает отторжение. Что уж говорить об общении со студентами, которые хотя бы в силу возраста тоньше чувствуют отношение к себе.

Но как быть тогда? Возможно идеальным компромиссом, будет выстраивание отношения по принципу делового подхода. «Это моя работа и я стараюсь делать её хорошо». Преподаватель может четко обозначить это в своем поведении. Не сложно разделять: перемена – общение в свободном стиле; лекция – работаем. Вновь «педагогика – искусство». Преподаватель чувствует ситуацию в аудитории. Человек не механизм он не может работать равномерно, если студенты устали, преподаватель, не дожидаясь их выпадения из процесса, сам сбивает ритм и заставляет аудиторию встряхнуться. Но как только усталость снята, меняет стиль общения на деловой и собранный.

Оценка в такой системе взаимодействия выполняет свою роль показателя успешности деятельности. Она выставляется по строго определенным критериям, за четкие, однозначно сформулированные задания. Учащиеся знают «правила игры» и следуют им. То же касается и преподавателя. Как в просвещенном абсолютизме: король сам устанавливает законы, но в то же время и строго следует им. Если учитель никогда не ставит оценку просто так, не задает заданий, которые не сможет проверить и четко сформулировать, отношение к оценке меняется. Она действительно начинает работать.

Педагогическая деятельность это и наука, искусство, общение. Как бы парадоксально это не звучало, она должна приносить удовольствие. Когда преподавателю и студентам комфортно в одной аудитории, знания передаются и получаются легче. И правильное использование в этом отметок помогает достигнуть успеха.

### Литература:

1. **Оценка и отметка:** история и теория // Педагогика: электронный журнал. URL: <http://paidagogos.com/?p=141>.
2. **Сакович Л.А.** Проблемы оценивания учебной деятельности учащихся. // Школьная физика: информационный портал. URL: <http://www.alsak.ru/item/3-2-6.html>.
3. **Ушинский К.Д.** О пользе педагогической литературы // Литература и жизнь: электронная библиотека. URL: <http://dugward.ru/library/pedagog/>.

# **ПРИМЕНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК НЕПРОФИЛЬНОГО ПРЕДМЕТА**

**А. А. Захарова**

*Одинцовский гуманитарный университет*

«Мировая художественная культура» – предмет весьма своеобразный и имеющий определенную специфику преподавания. Начать необходимо с того, что в школе он изучается наряду с такими предметами, как музыка, изобразительное искусство [5] и часто воспринимается не серьезно. Сферой же данного исследования служит изучение этого предмета, как совершенно самостоятельного, в системе среднего профессионального образования.

Важнейшей целью современного образования, как известно, является «воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В этой связи процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций..., но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей» [8, с.9]. Это и есть основная функция предмета МХК, передающего молодому поколению знания о мировых культурных ценностях.

Однако преподаватель в процессе работы сталкивается с определенным набором проблем, таких, например, как сложность восприятия информации учениками. Для успешного изучения предмета необходимо владение довольно большим набором терминов и знаниями художественных техник. Этот набор информации в довольно сжатые сроки запомнить трудно, без них обучающиеся сталкиваются с невозможностью понять, осознать, прочувствовать смысл и значение художественного произведения. В конце концов, мы можем столкнуться с недостаточной внимательностью, неосознанным изучением и даже с потерей интереса.

В процессе разработки новой рабочей программы курса МХК в колледже Одинцовского государственного университета автором был разработан курс практических работ с использованием специфических форм учебной работы, а именно: использование художественного творчества.

Для начала нам необходимо разобраться со значением понятия «художественно-творческие технологии». За основу понимания были взяты материалы из статьи Д.А. Ершова и Н.А. Ершовой из журнала «Преподавание истории в школе»: совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе [2]. Также в статье указано содержание технологии, которое описывается через виды искусств: «аудиовизуальные технологии (кинокритика, видео-коллаж, создание видео образа), изобразительные технологии (коллаж, фото-коллаж, спонтанное рисование), театрализовано-игровые технологии (импровизация, имитация, инсценировка)» [2, 7].

Приведенная выше формулировка требует некоторых уточнений, корректировки, применительно к специфике рассматриваемой темы. Поскольку в процессе изучения предмета «Мировая художественная культура» основой является ознакомление с художественными техниками и особенностями творчества в разных исторических эпохах, то, в первую очередь, необходимо попробовать работу с этими техниками и/или материалами. Этот фактор явился ключевым моментом идеи.

Итак, основным вопросом данной работы является проблема эффективности и целесообразности применения подобных методов на занятиях со студентами колледжа, для которых МХК – общеобразовательный предмет, почти не касающийся их профессии.

Никогда не вызывала сомнений необходимость обучения основам художественных техник студентов искусствоведов. Однако нужно ли это, скажем, студентам юристам?

Целью проведения подобных занятий является стимулирование процессов осмысления окружающего мира личностью, формирование путем самостоятельной мысли окружающего мира. А одним из самых эффективных способов познания мира всегда был опыт. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», а еще лучше сделать. «Художественно-творческие технологии, при их корректном использовании, являются одним из наиболее оптимальных средств формирования личностного отношения к окружающему социуму, позволяющих учащемуся осознать собственную мировоззренческую позицию» [2, с.43].

Концепция занятий по МХК была разработана весной-летом 2013 года и сейчас проходит апробацию: автором преподается курс МХК студентам колледжа ОГУ по специальности «Право и организация социального обеспечения» [4].

Изучение практически каждой темы сопровождается каким-либо художественно-творческим занятием. Курс начинается с изучения искусства первобытного человека. На занятиях, посвященных этой теме, была использована технология «предметной манипуляции» (авт.). В процессе рассказа о техниках и материалах преподавателем было предложено из глины (для облегчения работы и сокращения времени был использован скульптурный пластилин) вылепить керамический сосуд. Затем, при изучении техник украшения керамики, студентам были выданы кусочки веревки и палочки, с помощью которых, по примерам оригиналов, студенты нанесли рисунки на свои сосуды.

Следующим разделом темы было изучение наскальных рисунков, а также материалов и техник изображения. Студентам было предложено нарисовать бизона из пещеры «Альтамира» с помощью угля: простейшего и древнего художественного материала.

Еще одним занятием с «предметной манипуляцией» было занятие, посвященное искусству и культуре древней Руси. Студентам была показана техника ткачества и даже предложено попробовать ткать пояс самими. Кроме того, часть занятия была отведена изучению узоров, цветовой гаммы одежды человека древней Руси, и предложено самим составить узоры по правилам.

При изучении искусства Древней Греции студенты занимались инсценировкой частей из поэмы Гомера «Одиссея». Однако обязательно нужно учесть, что инсценировка проходит на занятии, заранее студентам задание не дается.

Театральная постановка была также использована при изучении темы «Театр эпохи ренессанса». Студенты, разделившись по группам, работали с кусочками произведений Шекспира.

Особое место в практической и самостоятельной работе занимает метод проектов. В разработанном курсе он используется неоднократно и имеет конечным итогом различные виды работ: стенгазета, презентация, экскурсия, арт-проект. Художественная культура стран Востока, культура многогранная, вызывающая неослабевающий интерес у студентов, не обходится без стенгазеты или подготовки занятий-конференций. Или, например, подготовка стенда-проекта на тему «Санкт-Петербург – зеркало Русской культуры XVIII–XIX вв.»

Особо хотелось бы коснуться работы с арт-проектами. Разработанный курс МХК содержит несколько подобных заданий.

Первое подобное задание – разработка эскизов одежды и предметов декоративно-прикладного искусства при изучении цивилизаций древней Америки. Теме «Модерн» посвящена подготовка проекта здания в стиле модерн, на занятии проводится презентация проектов и подготовка выставки.

Аналогичное задание ребята выполняют по теме «Архитектура второй половины XX в.» в виде проектов современного здания

Искусству Средних веков была посвящена поездка в ГМИИ им. А.С. Пушкина. В качестве домашнего задания ребята составляли экскурсию по залам музея, посвященным средневековой культуре. Итоги мероприятия были подведены на занятии в форме интерактивной экскурсии.

Одним из любимых приемов является написание воспоминаний очевидца событий, таким было эссе об искусстве Рима. Так же планируется представление рецензий на фильм или спектакль в процессе работы над темой «Театральная культура первой половины XX в.».

Основную часть курса Мировой художественной культуры занимает изучение живописи. Главным приемом практической работы с живописью был выбран метод анализа художественного произведения. Первое знакомство с этим приемом работы у студентов начинается с изучения живописи эпохи Ренессанса. Анализ нескольких первых картин проводится преподавателем или под его контролем. Дальнейшую работу студенты, как правило, получают на дом. Такая работа с произведениями живописи способствует задержке внимания на них, и, как следствие, формированию более четких представлений о картине и более зрелых эмоциональных ощущений от её созерцания.

За основу при анализе художественного произведения был взят план, из школьного учебника по МХК Даниловой Г.И.:

«Как анализировать произведение живописи.

1. Принадлежность к культурно-исторической эпохе, художественному стилю или направлению; соответствие их требованиям.

2. История создания живописного произведения и его автор. Какое значение оно имеет в его творчестве?

3. Принадлежность к жанру: историческому, бытовому, батальному, портрету, пейзажу, натюрморту, интерьеру.

4. Смысл названия. Особенности сюжета и композиции.

5. Основные средства создания художественного образа: колорит, рисунок, ритм, светотень, фактура, манера письма.

6. Ваши впечатления от произведения живописи» [1, с.361].

Однако при анализе картин у студентов возникли проблемы не столько с пониманием терминов: композиция, колорит, рисунок, ритм, светотень, фактура, сколько с невозможностью применить это на практике. Для решения этой проблемы студентам было проведено занятие по рисунку с натуры. Чтобы все смогли справиться с заданием, были выбраны простейшие предметы: белый куб и кусок темной ткани в качестве драпировки. В процессе занятия студенты освоили работу с объемным предметом, принципы изображения разных фактурных элементов, принципы работы со светотенью. Кроме того, в качестве

домашнего задания им было предложено выполнить задание по композиции: составить натюрморт и сфотографировать его.

Следует обязательно сказать, что большинство заданий хоть и носят обязательный характер, однако ограничены лишь общей темой или ключевой проблемой. Все остальное остается на усмотрение студента. Он вправе выбрать любой интересующий его вопрос при подготовке к диспуту, конференции, круглому столу, при подготовке проекта. При анализе художественного произведения в качестве домашнего задания студент получает имя художника, а произведение живописи он может выбрать сам. Например, при проведении диспута «Классика и нетрадиционные формы искусства» студентам предлагается разделиться на две группы: классики и новаторы. Каждая из групп готовит пакет провокационных вопросов оппоненту и прогнозирует подобные же вопросы себе. Круг выбранных студентами вопросов в рамках данной темы получает лишь несколько опорных пунктов в виде 3–5 важнейших проблем, заданных преподавателем.

Изучение дисциплины МХК в первую очередь имеет своей целью повысить кругозор и интеллектуальный уровень будущих юристов. С самого начала у курса нет цели дать просто знания, главной целью является развить понимание, умение осознать значимость произведения искусства. А подобная цель может быть достигнута только через вовлеченность в деятельный процесс обучения всех студентов. Итак, применение художественно-творческих технологий, как практического элемента программы, для студентов не искусствоведов приводит к массе положительных результатов.

У студентов наблюдается повышение интереса к предмету, что, в свою очередь, налаживает дисциплину в аудитории. В книге С. Соловейчика есть такая фраза: «Часть ребят жалуется, что им не хватает организованности и нет у них достаточного интереса к учению, к школе. Но две эти причины можно свести в одну, потому что тот, кому интересно учиться, никогда не страдает от лени и неорганизованности. ... Долгое время считали, что без скуки учения вообще нет, а нелюбовь к учению – обычное, естественное явление» [6].

Все уже проведенные занятия на практике имели большой успех. Они способствовали развитию интереса, формированию благоприятного микроклимата в аудитории. В процессе работы над проектами, проведения занятий – конференций и диспутов постепенно сформировались правила беседы и дискуссии. Студенты проявили способность к анализу и качественному восприятию произведений искусства. На занятиях проявился вопрос «зачем?» возникают эти произведения, почему изображения именно такие. Причем задавали эти вопросы именно студенты, пытаясь решить загадку музыки, художественных полотен, моды и орнаментов.



## Литература:

1. **Данилова Г.И.** Мировая художественная культура. От истоков до XVII века. 10 кл. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.И. Данилова. – М.: Дрофа, 2013.
2. **Ершов Д.А., Ершова Н.А.** Применение художественно-творческих технологий в преподавании курса «Обществознание» в старших классах. / Преподавание истории в школе. 2014. №1.
3. **Жукова Т.В.** Использование арт-технологий в подготовке студентов-психологов к профессиональной деятельности. М., 2005.
4. **Искусство (МХК)** рабочая программа учебной дисциплины по специальности 030912.51 «Право и организация социального обеспечения» / Составитель: А. А. Захарова. Одинцово: АНОО ВПО ОГИ, 2013.
5. **Примерные программы** по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5–7 классы. Музыка, 5–7 классы. Искусство, 8–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2010.
6. **Соловейчик С.** Учение с увлечением. М.: 1 сентября, 2012.
7. **Ульянова Е.В.** Художественно-творческие технологии как средство формирования профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов по социальной работе: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Волгоград, 2006.
8. **Фундаментальное ядро** содержания общего образования/под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2010.

# МАСТЕРСТВО И ТВОРЧЕСТВО. ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. В. Курбатова, О. В. Мартьянова**

*Московская государственная академия акварели  
и изящных искусств Сергея Андрияки*

«У художника два смертельных врага – вдохновение  
без мастерства и мастерство без вдохновения».

*Анатоль Франц*

Российская система образования в области искусства имеет богатое историческое прошлое и своими корнями уходит в XIX век. Отечественное образование в области искусства обеспечивало полноценную подготовку, как читателей, зрителей, слушателей, так и создателей художественных произведений.

Политические, социальные и культурные трансформации, произошедшие в России в последние два десятилетия, оказали свое влияние на всю систему развития отрасли в целом. На современном этапе отечественная система образования в области искусства испытывает целый ряд проблем, вызванных:

- ♦ отсутствием централизованного управления системой образования в области искусства;
- ♦ недопонимание обществом значимости образования в области искусства подрастающего поколения;
- ♦ увеличением социальной напряженности в педагогических коллективах по причине крайне низкого социального статуса педагогических работников;
- ♦ отсутствием заинтересованности средств массовой информации в пропаганде детского художественного творчества;

- ◆ недостаточной трансляцией лучших педагогических методик и технологий по обучению и приобщению детей к искусству;
- ◆ низким качеством художественной продукции, тиражируемой средствами массовой информации и Интернетом;
- ◆ изменением структуры методического сопровождения педагогических кадров;
- ◆ низким качеством подготовки профессиональных кадров для общеобразовательных школ;
- ◆ снижением уровня требований в обучении школьника изобразительному искусству.

Традиция выделять в художественном творчестве два аспекта – мастерство и новаторство (или ремесло и творчество) берет свое начало в эпохе Возрождения, когда художник ощутил свою индивидуальность, когда на смену средневековой анонимности приходит личностное, авторское творчество, когда неизмеримо возрастают место и роль художника в обществе. Восхищаясь великими именами Рембрандта и Рубенса, Вермеера и Тициана, Иванова и Брюллова, говоря о достоинстве произведений искусства, мы восхищаемся как мастерством, так и неповторимой индивидуальностью автора. Начало XX века ознаменовалось отрицанием традиций во всем культурном слое и в педагогике искусства в частности. Индивидуальный аспект творчества становится доминирующим в массовом художественном сознании и как следствие, накладывает отпечаток на художественное образование. Функция искусства как реалистического отражения видимого мира угасает.

В зависимости от целого набора условий, как политических, так и экономических, в зависимости от того, какая мировоззренческая парадигма господствует в обществе в данное время, начинает превалировать тот или иной аспект и в педагогике искусства – мастерство или новаторство.

Под мастерством мы подразумеваем классическую художественную школу с давними крепкими традициями. Новаторство предполагает ставить во главу угла личностную, индивидуальную составляющую любого творчества, его неповторимость. Изменения в преподавании искусства является камертоном состояния общества, общественных процессов, происходящих не только в культурообразующей, но и в экономической, и в политической сфере.

В отношении преподавания изобразительного искусства особо можно выделить два основных подхода:

- ◆ изобразительно-аналитический, который нашел свое отражение в теории «графической грамотности», целью которого было обучение технике рисования, передаче художественных традиций;
- ◆ подход, опирающийся на приоритет художественной выразительности детского рисунка. Он реализуется через доминанту развития эстетического отношения, поддержку творческой индивидуальности.

С 1970-х годов, в СССР начинается интенсивный период исследований по художественному воспитанию детей и юношества. Идут процессы преодоления профессионализации и искусствоведческого начала в обучении детей изобразительному искусству. Создаются программы под руководством видного деятеля современной педагогики, художника Б.М. Неменского. В разработке теоретико-методической концепции принимали участие такие ученые как В.В. Алексеева, Н.А. Горяева, Н.В. Гросул, Е.И. Коротева, А.С. Питерских, Н.Н. Фомина, В.А. Шимичев и другие. В основе работы с детьми этих программ лежит основополагающая категория искусства – художественный образ, который предполагает эстетическое и индивидуально-личностное отношение к объективной действительности. Педагогическое исследование этой категории проводилось А.А. Мелик-Пашаевым, который доказывает, что эстетическое отношение – это «такое отношение к миру, когда повседневный опыт художника... преобразуется в художественные замыслы и побуждает человека стремиться к их воплощению средствами искусства» [4].

Родство всех искусств, основанное на такой категории как «художественный образ», предполагает естественную интеграцию всех видов искусства, крупнейшим теоретиком концепции взаимодействия и интеграции искусств в полихудожественном развитии школьников является Б.П. Юсов (1933–2003) [9]. Значимость искусства как основного компонента культуры в образовательном процессе и его роль в формировании личности позволили Б.П. Юсову, разработавшему современную доктрину образования, еще в конце 20 века предположить, что «культура должна быть выделена в особую область образования» [10].

Отражением этой идеи является относительно новый в школьной программе предмет «Мировая художественная культура». Этот предмет существовал в школьной программе более 10 лет и играл колоссальную роль в формировании мировоззрения, эстетической и визуальной грамотности нового поколения. К сожалению, судьба этого предмета с введением новых стандартов вызывает опасение.

Наличие нескольких подходов к преподаванию искусства в школе находит свое выражение в методике. В одних случаях учитель, в зависимости от своих пристрастий, направляет детей на создание индивидуального художественного образа, в других занят изучением приемов и методов рисования, когда образовательный процесс сосредоточен только на технической стороне. Достигнуть «золотой середины» обычно является делом невероятной сложности при условиях крайнего дефицита часов в школьной программе.

Ушли из общеобразовательной школы такие формы работы, как, например, копирование шедевров, меньше отводится внимания рисованию с натуры и больше рисованию объектов фантазии, воображения, рисования по представлению, тематическим композициям. Задачи воспроизведения видимого мира ста-

вятся только лишь для того, чтобы трансформировать, гиперболизировать этот образ, пропустив его через личное восприятие обучающегося.

Но история часто возвращается к именам, идеям и традициям, оставшимся в тени продолжительное время.

В нашей культуре были имена художников-педагогов, которые акцентировали свою деятельность на передаче новому поколению мастерства и традиций русской академической школы. Таким, например, был Павел Петрович Чистяков – один из выдающихся художников и педагогов своего времени. Разработанная им педагогическая система, количество художников, воспитанных им и принесших славу отечеству, позволили В.В. Стасову называть П.П. Чистякова «всеобщим педагогом». Чистяков подчеркивал, что ученика нужно обучать по законам, лежащим в натуре, и давать достоверные знания. Важнейшим положением в системе профессора П.П. Чистякова является требование единства технической стороны искусства как важной составляющей изобразительного мастерства и теоретических знаний. Такое единение П.П. Чистяков определял как подлинное мастерство в искусстве, которое может быть выражено формулой «знать» и «уметь». Где «знать» – осознанное восприятие мира и того, что «дают века», а «уметь» – выражение того, что было познано. [6]

П.П. Чистяков был одним из инициаторов создания творческих мастерских, ставших эффективной формой обучения изобразительному искусству. Он замечал, что самое высокое искусство зачастую начинается именно в мастерских, где ученики учатся, что называется, «под рукой своего учителя». Фигура учителя, его творческая мощь, его профессиональное мастерство и умение видеть в каждом ученике личность были для П.П. Чистякова приоритетными и определяющими в художественном образовании. П.П. Чистяков был убежден, что педагог должен быть профессионалом в своей области и постоянно учиться сам. Поэтому он часто сам вставал за мольберт и рисовал со своими учениками. Одним из продолжателей педагогических идей П.П. Чистякова был словенский художник-педагог Антон Ашбе. В основе системы обоснованных универсальных методик, созданных А. Ашбе, заложены принципы, актуальные для выстраивания процесса профессионального совершенствования художников-педагогов:

- ◆ внимательное отношение к натуре;
- ◆ огромное значение рисунка как, во-первых, способа изучения натуры и основы создания живописного полотна, во-вторых, способа реализаций реализма в искусстве;
- ◆ необходимость раскрытия перед учениками возможностей передачи в рисунке и живописи живой натуры;
- ◆ необходимость разработки приемов по передаче глубины объема в работе на плоскости;

♦ постепенность продвижения в профессиональном обучении, что является гарантом и формой сознательного обучения учащегося и способствует формированию художественного мастерства.

Предложенные А. Ашбе общие теоретические и практические основания обучения изобразительному искусству позволили ему выстроить универсальную методику, которая и сегодня может способствовать совершенствованию системы художественного образования в целом.

Новое время требует переосмысления существующих образовательных практик. Мир стремительно меняется – меняется общество, меняется среда обитания, появляется понимание того, что подростку, входящему во взрослую жизнь, становятся необходимы принципиально новые компетенции. В то же время ощущается острая вневременная потребность формирующейся личности «научиться видеть» с помощью рисунка, взяв в руки карандаш или кисть.

Необходимо определить, какой вклад может внести в формирование мировоззрения молодого поколения художественное образование, какие универсальные творческие навыки помогут ему при решении встающих перед ним задач.

Нам представляется, что на сегодняшний день педагогу полезно знать и применять в своей работе различные методики и технологии в зависимости от конкретных педагогических условий, учитывать различные концептуальные подходы в художественном образовании, ориентироваться на систему принципов педагогики искусства, позволяющих воспроизвести сам путь становления искусства. Опора на традиции русской классической школы позволит педагогу понять творческий процесс изнутри, научиться самостоятельно, мыслить, анализировать и делать выводы.

В заключении, хотелось бы обратиться к высказываниям Л.С. Выготского: «Художник способен выразить «состояние мира» и мир человека; он невысказан без эмоционального отношения к ним, но он невысказан и без высокой интеллектуальной культуры, без способности подчинить свои иррациональные озарения рациональному углублению в предмет своего творчества. Только в этом сплаве рождается истинное художественное произведение, только такое единство рождает подлинное вдохновение в его творчестве. Но прежде чем художника «посетит» вдохновение, он должен пройти путь терний, сомнений и исканий, накопить тот черновой материал в повседневном изнурительном труде, без которого не возникает творческое вдохновенное горение» [2].

### Литература:

1. **Выгодский Л.С.** Анализ эстетической реакции (Собрание трудов) / Науч. редакция В.В. Иванова и И.В. Пешкова.-М.: Изд. «Лабиринт». 2001.
2. **Выготский Л.С.** Психология искусства. Издание третье. – М.: Искусство. 1986.

3. Мелик-Пашаев А.А. Я вхожу в мир искусств / Искусство в общем образовании. Выпуск 2. – М., 2013.
4. **Мелик-Пашаев А.А.** Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000.
5. Неменский Б.М. Принципы программы непрерывного художественного образования // Искусство в школе, 2003, №1.
6. **Фомина Н.Н.** Всеобщий педагог русских художников (П. П. Чистяков и его ученики) // Искусство в школе, 1999, №6.
7. **Чистяков П.П.** Письма. Записные книжки. Воспоминания. – М.: Искусство, 1952.
8. **Школяр Л.В., Курбатова Н.В.** Ключевые тенденции современного преподавания искусства : проблемы и перспективы // Пространство и время. 2013, №3(13).
9. **Юсов Б.П.** Новые горизонты школьного искусства и культуры // Искусство в условиях модернизации школьного образования и воспитания: Сб. науч. статей. – М.: ИХО РАО, 2003.
10. **Юсов Б.П., Гриневич Н.Г.** Учение В.И. Вернадского в системе перспективных проблем современного образования // Тенденции развития и управления инновационными процессами в системе дополнительного образования: Сб. док./ Под ред. Н.В. Сергеевой, О.А. Фроленковой. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003.

# **ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ – ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**А. Г. Орлова**

*Московский государственный областной университет*

Образование необычайно важно для человека. В процессе обучения человек осваивает культурные ценности: традиции, обычаи, историческое наследие искусства, архитектуры. По статистике, все меньше обладателей высшего образования ищут работу по сравнению с выпускниками средней школы. Это означает, что чем выше уровень вашего образования, тем меньше у вас будет конкурентов на рынке труда. У вас будете больше шансов на получение работы мечты, при конкурировании с сотнями других кандидатов.

Современная образовательная система предоставляет возможность каждому члену общества получить специальность и, как правило, сделать успешную карьеру, которая будет приносить моральное удовлетворение и материальное благополучие.

Условно высшие учебные заведения можно разделить на технические и гуманитарные. Несмотря на высокую популярность у абитуриентов экономических направлений, рынку труда требуются «технари». В технических вузах основой обучения является практика, без которой невозможно стать хорошим специалистом.

Однако в гуманитарных вузах ситуация обстоит немного по-другому. Безусловно, специалисту в сфере экономики необходима практика, но в основе лежит теория, наука. Бывают случаи, когда в учебниках или на лекциях студенты наблюдают таблицы 80-х годов, старые данные, показатели, которые сложно воспринимать в наше время. А подобные ситуации приводят к непониманию материала, пробелам в знаниях, и, возможно, к ошибкам в будущем.

Существует разрыв между формальным образованием и навыками для руководства, управления карьерой и управления финансами. Выпускникам не хватает знаний о пути к своей карьере, навыков к достижению успеха. Не хва-



тает новых методик изучения, практики. Процесс поиска работы не только очень трудоемкий, но и довольно сложный. Не просто быть в положении выбираемого, ждать ответа, получать отказы – все это долгий процесс.

Ни для кого не секрет, что в настоящее время наблюдается дефицит квалифицированной рабочей силы, одновременно с этим, напротив, переизбыток по каким-то отдельным видам специальностей, а также переизбыток низко квалифицированных кадров. По-прежнему существует острая нехватка людей с «рабочими» специальностями, и пока такая ситуация будет сохраняться, так как это образование считается не престижным и оплачивается такая работа также не очень хорошо. Это обосновано тем, что экономике страны просто не нужно такое количество юристов, экономистов и других популярных специальностей, поэтому с поиском работы на такие должности и возникают самые серьезные проблемы. Многочисленные исследования рынка показывают, что лишь малая часть работников в течение жизни ходит на курсы повышения квалификации или переобучается. Экономика постоянно развивается, идет обновление, в том числе производственного оборудования, требуются новые знания и навыки. Соответственно спрос идет на специалистов, идущих в ногу со временем.

Из-за «пробелов в обучении», которые существуют сейчас, студент, закончивший высшее учебное заведение не подготовлен к рабочей системе современного мира. В редких случаях он устраивается на работу по своей специальности и владеет всеми навыками и знаниями. Первые два года работы приходится тратить на то, чтобы вникнуть в рабочий процесс, осознать все тонкости профессии, хотя все это он должен знать, как только получит диплом, иначе, на что он будущий специалист потратил четыре или пять лет обучения в вузе?

На мой взгляд, в таком долгом привыкании к работе, есть и вина работодателя, потому что с первого рабочего дня от нового человека требуют столько же, сколько и от старого работника, не хватает неких советов, консультации, получается, нет адаптации к работе. Но это другая сторона вопроса.

Возьмем, к примеру, кризис, который переживала мировая экономика, он способствовал росту продаж «Капитала» – главного труда основоположника научного коммунизма Карла Маркса, сообщает агентство Associated Press. Берлинское издательство Karl-Dietz Verlag, выпускающее политическую литературу, с начала 2008 г. поставило в магазины 1,5 тысячи экземпляров «Капитала». При этом за один лишь сентябрь было реализовано 200 книг – в прежние годы столько продавалось за год. «Определенно, книга сейчас в моде», – говорит директор издательства Йорн Шютрумф. «В 2005 г. было продано 500 экземпляров, в 2006-м – 800, в 2007-м – 1300 штук, а за девять месяцев 2008 года – уже полторы тысячи. Абсолютные цифры не впечатляют, но прогресс налицо», – отметил Й. Шютрумф. Директор издательства считает,

что популярность «Капитала» связана с текущим на то время финансовым кризисом, из-за которого многие крупнейшие экономики мира оказались на грани рецессии. По словам Й. Шюттрumpfа, книгу покупали в основном образованные представители молодого поколения, которые сомневаются в правильности выбранного их родителями политико-экономического курса и пользе решений, принимаемых правительством в ответ на мировой финансовый кризис. Возникает вопрос – почему специалисты данной области не обратились к лекциям и знаниям, полученным в высших учебных заведениях? Никто не знал что делать, и именно главный труд К.Маркса по политической экономии направил работников в правильное русло и совместными усилиями кризис был преодолен.

При открытии собственного предприятия вчерашний студент не знает, что для этого требуется, какие документы, что и как делать. Он обращается к специалистам в данной области. Почему? Неужели он потратил время впустую? Зачем он тогда пришел в высшее учебное заведение? За бумажкой? Нельзя забывать о том, что все можно вернуть, кроме времени, нельзя тратить его впустую.

Вернемся к старым методам преподавания. Сейчас сложно представить бухгалтера, не знающего о таких вещах, как 1С "Бухгалтерия 7.7" и 1С "Бухгалтерия 8.2". Это программа, в которой ведется бухгалтерский, налоговый, кадровый, складской учеты. К сожалению, статистика показывает, что не во всех высших учебных заведениях данная программа обновлена, и далеко не все знают как с ней работать.

Я считаю необходимым уделять больше времени практике студентов, для того, чтобы студент не просто ознакомился поверхностно с работой, которая его ждет в будущем, а для более углубленного погружения в нее. Почему бы не развивать сотрудников компаний сотрудничать с высшими учебными заведениями? К примеру, изучили студенты раздел «Кредитная система», к ним пригласили специалиста, который на своем примере показал, какие знания он применяет чаще других, на чем нужно сделать особый акцент изучения, а какие данные могут меняться, «нюансы» профессии так сказать.

Дать высшее образование своим детям мечтают очень многие родители, ведь оно является взлетной площадкой для будущей профессии. Чем выше статус образования, тем больше шансов построить успешную карьеру. Вероятно, поэтому обучение за рубежом, высшее образование в престижном вузе – это лучшая возможность, которую в состоянии предоставить родители собственному ребенку для его будущей реализации в жизни.

Англия – страна классической системы образования, традиционно считающейся лучшей в мире. И дело не только в дипломе. Студенты, стремясь получить высшее образование за границей, выбирают Англию, так как там

они смогут получить не только прекрасные знания и престижный диплом, но и отшлифуют свой английский на его родине, приобретут полезный опыт и связи. Пройдя обучение за рубежом, и, получив высшее образование мирового уровня, они откроют для себя перспективы дальнейшего реального трудоустройства в лучших компаниях любой страны мира.

Практика преподавания за рубежом построена в колледжах на системе A-level, обеспечивающей, благодаря обучению в маленьких группах, индивидуальное внимание к каждому студенту. Маленькие группы являются одной из главных особенностей обучения за рубежом: высшее образование в колледжах Англии студенты получают в непринужденной и дружелюбной атмосфере, создающей благодатную почву для ростков новых знаний.

Один интересный факт: даже если самый престижный и дорогой курс уже оплачен, а абитуриент не соответствует требованиям оксфордской приемной комиссии, его не зачисляют, и оплата не возвращается. Напротив, коль в вуз стремится действительно талантливый и прекрасно образованный кандидат, его поддержат, даже, если он не имеет достаточных средств для обучения в одном из лучших университетов мира: существуют самые разнообразные программы выдачи грантов и стипендий, за которые стоит побороться, имея свою уверенность в необходимости именно оксфордского образования.

Образовательные цели – это ожидаемые результаты, которых с помощью сложившейся системы образования стремится достичь данное общество в настоящее время и в ближайшем будущем. Именно к такому обучению необходимо стремиться. Безусловно, нам есть куда стремиться и необходимо вносить что-то новое в образование, не бояться открытий и опытов. Только тогда высшее образование принесет достойные плоды нашей стране и обществу, а уровень знаний и навыков студентов при выходе с высшего учебного заведения оправдает ожидания работодателей.

### **Литература:**

1. **Кавецкий И.Т.** и др. Основы психологии и педагогики. – Минск.: Изд-во МИУ, 2010.
2. **Загер, Петер** / Peter Sager «Оксфорд & Кембридж. Непреходящая история», 2012.

# **ПРИМЕНЕНИЕ ТРЕНИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА**

**Е. Н. Панкратова**

*Западно-Подмосковный институт туризма –  
филиал НОУ ВПО Российской международной академии туризма*

В настоящее время актуальной становится проблема выбора и применения разнообразных образовательных технологий, лежащих в основе образовательного пространства современного вуза. Прежде всего, это обусловлено происходящими в недрах высшего образования переменами, вызванными необходимостью усиления подготовки квалифицированных специалистов.

Актуальна данная проблема и потому, что в условиях современного, реально действующего рынка труда возросла значимость в адаптированных к деятельности в социуме и профессии специалистов. При этом предпосылки профессиональной ориентации и социальной адаптации, созданные в школе, продолжают развиваться в вузе, где традиционная форма учебного процесса не всегда способна адаптировать и сориентировать в практических действиях будущей профессии. И чем ближе к обществу сфера будущей профессиональной деятельности нынешнего студента, тем более необходимо обладать социально-профессиональной активностью и адаптированностью.

Современный туризм – одна из динамичных отраслей мирового хозяйства, имеющая важное значение в силу своего влияния на социальную, культурную, образовательную и экономическую стороны жизни народа.

Спецификой менеджмента на современном этапе развития турбизнеса является интегрированное отражение принципов рыночного экономического управления, профессионализм менеджеров. Менеджер туризма сегодня это кладезь универсальных знаний в областях экономики, рынка, бизнеса, права, социологии, психологии, педагогики и этики, стратегического и инновационного менеджмента.

Но, прежде всего, это социально активная личность, обладающая профессиональными знаниями и навыками; личностными, психологическими и моральными качествами; активностью в повседневной, деловой, экономической и политической жизни; отношением к работе и людям.

Таким образом, при вузовской подготовке будущих специалистов турбизнеса существует особая необходимость в применении образовательных технологий, направленных на осознание, раскрытие и совершенствование личностных качеств, способствующей успешности развития социально-профессиональной активности.

На кафедре управления персоналом в Западно-Подмосковном институте туризма предложили следующий подход к решению данной проблемы: с первых дней обучения в колледже и вузе будущие специалисты туристского бизнеса имеют возможность приобщиться к практике приобретаемой профессии в коммуникативно-тренинговой лаборатории.

Ключевыми задачами лаборатории являются: расширение и закрепление предметных знаний; развитие интеллекта и способностей; формирование направленности личности; приобретение профессиональных умений и навыков; изучение и освоение методов будущей профессии; развитие лидерских качеств; совершенствование умений работать в команде; налаживание коммуникативных связей.

Обычно занятия проходят по следующей схеме: теоретический материал (преподаватель) – выявление проблемы (студенты) – объяснение методики проведения тренинга (тренер) – тренинг (тренер, студенты) – обсуждение (студенты, преподаватель, тренер) – выводы (студенты).

Под теорией в работе лаборатории понимается ознакомление обучающихся с особенностями современного менеджмента и коммерческой деятельности, правилами рынка и бизнеса туристских услуг, функциональными обязанностями работника сферы туризма, его имиджем, поведением. Студенты учатся видеть «подводные камни» будущей профессии, прогнозировать и преодолевать связанные с ней трудности.

Преподаватель не сам формулирует возможную профессиональную проблему, а подводит студентов к ее нахождению и выявлению. А структура работы в лаборатории является соединением деятельности тренеров лаборатории и преподавателей кафедры (см. приложение 1).

Такое занятие представляет собой совокупность семинара с элементами тренинга, становится активным социально-профессиональным обучением, характеризующимся обязательным взаимодействием учащихся, соединяет модель для изучения профессиональных явлений плюс практическую среду для формирования коммуникативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности.

В занятиях данного вида развиваются такие формы поведения, которые включают и восприятие партнера (перцепцию), и передачу ему определенных сигналов (коммуникацию), и воздействие на него (интеракцию). Они содержат в себе все три стороны общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную и рассматривают именно ту область, которая одновременно является и взаимодействием, и общением, тем более что у современных менеджеров большая часть их взаимодействия с другими происходит в форме общения.

Совокупность семинара с элементами тренинга представляет собой соприкосновение с практикой будущей работы. Оно помогает приобрести реальный опыт, структурировать полученные теоретические знания, повысить мотивацию к трудовой деятельности, сформировать социальную активность, понять – правильный ли выбор специальности сделан. Анализируя основные моменты и результаты занятия, свое участие в нем, делая выводы, студент не только готовится к будущей профессии, но и развивает свою социальную активность.

Типология тренингов разнообразна, поэтому тренинги подбираются соответственно целям занятия лаборатории (см. приложение 2).

Так же можно классифицировать тренинги:

- по типу ожидаемого результата (тренинги личностного роста – позитивные изменения в личностной сфере);
- командные тренинги (формирование и совершенствование командных взаимоотношений);
- приобретение знаний, умений и навыков: а) профессиональные (освоение необходимого набора характерных для данной профессии знаний, представлений, умений, способов действий, формирующих и повышающих уровень компетенции в данной области); б) общие (навыки и способности для разного типа деятельности): тренинги общения, коммуникации, формирования мышления, становления рефлексии, ведения переговоров, разрешения конфликтов; в) бизнес-тренинги (позитивные изменения в бизнесе).

Для турфирмы это может быть рост продаж, улучшение качества обслуживания, повышения компетентности управления, снижение издержек, налаживание эффективных способов взаимодействия между подразделениями в организации.

Оптимально стратегия коммуникативного взаимодействия проявляется в процессе совместного (ведущий-группа) преодоления проблемных ситуаций. В основу проблемной ситуации положено событие, которое воспринимается как необходимость решения творческой задачи. Это разрешение требует обращения к прошлому опыту, построения новых отношений, реализации нового способа действия, структурирования и развития взаимоотношений, рефлексивной поддержки (совместное конструирование проблемы и ее совместное переосмысление).

С одной стороны, коммуникативное взаимодействие развивает творческое мышление, проявляющееся в постоянном обновлении и реализации собственной личности, в создании условий для саморазвития.

С другой стороны, в процессе коммуникативного взаимодействия происходит мыслительный поиск, процесс интеграции, получения адекватной обратной связи, развитие человеческих отношений, опыт эффективного поведения в сложной ситуации.

Кроме этого, тренинг позволяет решать задачи создания коммуникаций. С позиций отработки навыков коммуникативной компетентности тренинг можно рассматривать как универсальный инструмент освоения деловых и профессиональных качеств.

Отсюда вытекают условия успешного применения тренинга: четкое представление о задачах, решаемых тренингом; соответствие тренинга ценностям, приоритетам, интересам участников.

Основная цель коммуникативного тренинга – повышение компетентности в общении. Данная цель может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с:

- приобретением знаний о коммуникациях;
- формированием умений, навыков общения;
- развитием установок, определяющих поведение в общении;
- коррекцией и развитием системы отношений личности, т.к. личностное своеобразие является фоном действий человека.

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим задачи, решаемой в ходе тренинга. Воздействие может осуществляться на уровне установок, умений или навыков, либо перцептивных способностей. Смешивание разных задач в ходе работы нецелесообразно, т.к. это снижает эффект воздействия. Изменение задачи допускается только с согласия группы.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов:

1) принцип активности – в коммуникативном тренинге участники вовлекаются в специально разработанные действия: проигрывание различных ситуаций, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по определенной схеме. Вывод: активность тренинговой группы носит специфический характер; активность возрастает, если дается установка на включение в деятельность.

Основа принципа активности: идея экспериментальной психологии о процентном усвоении информации – 90% информации усваивается при выполнении действий.

2) принцип исследовательской творческой позиции – в ходе тренинга участники группы осознают, открывают, обнаруживают идею, закономерности, особенности, ресурсы.

Основа принципа: создание креативной, проблемной, неопределенной среды.

3) принцип партнерского (субъект – субъектного) общения – учет интересов всех участников взаимодействия, а также их чувств, эмоций, переживаний.

Основа принципа – атмосфера безопасности, доверия, открытости, позволяющая участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок.

Последовательная реализация данных принципов – условие эффективной работы группы коммуникативного тренинга. В реализации данных принципов проявляется отличие данного метода обучения от других методов психологического воздействия.

Обилие обратных связей, как главного компонента рефлексивно-ценностного управления при проведении коммуникативных тренингов, предполагает высокое мастерство ведущего – тренера. Его основной принцип работы – постоянная рефлексия всего того, что происходит в группе.

Таким образом, тренер – это:

- специалист, обладающий знаниями в области теории психологии и реально работающий с людьми;
- практический психолог, использующий для работы активные методы воздействия и обучения;
- человек, обладающий менеджерскими способностями, владеющий методами персонал-технологий.

Отсюда вытекает огромное значение тренера и обратной связи с ним при активных методах обучения как ориентира пути личностного развития обучающихся. Тренинги всегда ориентированы на разрешение возникшей проблемы оптимальными способами: от нахождения правильной модели своего поведения до выработки и закрепления мотивации к деятельности.

Для студентов тренинг – пусть недолгое, но соприкосновение с практикой будущей работы. Он помогает приобрести реальный опыт, структурировать полученные теоретические знания, повысить мотивацию к трудовой деятельности, сформировать социальную активность, понять – правильный ли выбор специальности сделан.

Тренинг относится к числу образовательных технологий, связанных с творческим развитием личностно-профессиональных качеств, творческим изменением направленности и самооценки личности. При проведении тренинга значимыми выступают ситуации творческого развития и реализация в них системы психолого-педагогических, воспитательных и обучающих воздействий.

Данные ситуации имеют проблемно-конфликтный характер и требуют опыта разрешения, переосмысления и активных действий, как персонала, так и самого менеджера. Такие ситуации особо значимы для современных



менеджеров в туризме, т.к. они разворачиваются в повседневной сфере его профессиональной деятельности. А стратегия коммуникативного взаимодействия в современной практике менеджмента является мощным средством профессиональной подготовки и ориентации персонала.

Оценивая значимость тренингов для формирования кругозора, теоретических знаний, профессиональных умений, умений получать и применять знания, навыков самообразования, логического и абстрактного мышления, познавательного интереса, активности, способностей выражать мысли, эмоции наиболее эффективными были признаны преподавателями кафедр ЗПИТ формы работы в коммуникативно-тренинговой лаборатории.

### Литература:

1. **Зорин И.В.** Научные основы профессионального туристского образования. – М.: Актуальные проблемы туризма, 2004–2005. – С. 161–180.
2. **Зорин И.В.** Феномен туризма: избр. соч. – М.: Наука, 2005. – 552 с.
3. **Ильина Т.А.** Некоторые подходы к анализу понятия «социальная активность» // Формирование социально активной личности: Сб. науч. трудов МГПИ им. В.И. Ленина / Под ред. А.П. Петрова. – М. Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1983, – С. 30–41.
4. **Давыдова Г.И.** Рефлексивно-диалогический подход в развитии профессиональных качеств менеджера туристской организации. – Краснознаменск, 2006. – 80 с.
5. **Квартальнов В.А.** Теория и практика туризма: Учебник. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 672 с.
6. **Константинов В.Н.** Социальная активность и пассивность личности. Учебное пособие / В.Н. Константинов. – Владимир: ВГПИ, 1990.
7. **Коротаева Е.В.** Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в обращение. / Е.В. Коротаева. – М.: КСП, Ин-т психологии РАН, 1997.
8. **Монина Г.Б.** Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова – Робертс. – СПб.: Издательство «Речь», 2005.
9. **Обозов Н.Н.** Интенсивная социально психологическая подготовка кадров. – Бюлл. «Персонал» – Киев, 1991. – № 2. – С. 11.
10. **Решетов А.В.** Коммуникативные тренинги как средство профессиональной подготовки студентов туристского вуза: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. / РМАТ. – М.: 2006.
11. **Ромек В.Г.** Тренинг уверенности в межличностных отношениях. / В.Г. Ромек. – СПб.: Речь, 2005.
12. **Тарасов В.К.** Персонал – технология: отбор и подготовка менеджеров. / В.К. Тарасов. – Л.: Машиностроение, 1989.
13. **Фопель К.** Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / Пер. с нем. 2-е изд. / К.Фопель. – М.: Генезис, 2000.

14. **Шевцова И.В.** Тренинг личностного роста. / И.В. Шевцова. – СПб.: Речь, 2004.
15. **Чуркина М.** Тренинг для тренеров./ М. Чуркина, Н. Жадько. – М.: Альпина БИЗНЕС БУКС, 2006.
16. **Цзен Н.В.** Психотренинг: игры и упражнения. / Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов. – М.: ФиС, 1988.

*Приложение 1.*

**Структура работы в коммуникативно-тренинговой лаборатории.**

| Этапы занятия                    | Содержание этапа                                               | Ведущие                         |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Ознакомительный                  | Сообщение темы, постановка целей, ознакомление с ходом         | Преподаватель, тренер           |
| Выявление проблемы               | Тестовая ролевая игра, дискуссия                               | Преподаватель, студенты         |
| Подготовка к разрешению проблемы | Упражнения, игры                                               | Студенты, тренер                |
| Разрешение проблемы              | Деловая игра                                                   | Преподаватель, студенты, тренер |
| Оценка результата                | Анализ полученных результатов, выявление удач и ошибок, выводы | Преподаватель, тренер, студенты |
| Итоги                            | Оценивание, домашнее задание                                   | Преподаватель, тренер, студенты |

*Приложение 2.*

**Классификация тренингов для занятий в лаборатории.**

| Ожидаемый результат тренинга        | Построение тренинга      | Цель тренинга                    |
|-------------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Самоорганизация                     | Неожиданные ошибки       | Выработка общих рамок действий   |
| Построение общения                  | Проблемно-конструктивные | Профессиональные коммуникации    |
| Повышение культуры                  | Упражнения               | Навыки и способности             |
| Личностная ориентация               | Ролевые игры             | Кто я<br>Кто есть кто            |
| Приобретение управленческих навыков | Деловые игры             | Типы управленческой деятельности |

# **РОЛЬ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВ «ВОСПИТАНИЕ», «ОБРАЗОВАНИЕ», «ПРОСВЕЩЕНИЕ»)**

**Н. С. Титова**

*Одинцовский гуманитарный университет*

В научных кругах широко обсуждаются проблемы выделения в отдельную науку экологии языка – лингвистической экологии или лингвоэкологии, и проблемам этой науки посвящаются радио- и телепередачи, отводятся рубрики в газетах и журналах, однако для культурносозидательной деятельности необходимо решение языковых проблем в тесной связи с духовностью: к концу XX века «потомки православных» России в большинстве своем утратили духовную связь со Словом, поэтому назрела насущная потребность углубленного изучения взаимосвязи Слова и Духа, слова и духовного мира человека, и среди многообразных экологических проблем – наиважнейшая: экология языка – экология духа.

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Все через Него начало быть, что начало быть. В нем была жизнь, и жизнь была свет человеков. И свет во тьме светит, и тьма не объяла его» [Ин 1:1]. Дух человеческий действует через слово, облекается словом и живёт в нём, дух и слово тесно связаны, поэтому в последнее время учёные заговорили об экологии языка – науке о целостности языка, о его связи с культурой своего народа, науке об энергетике слова, о его творящей силе, связи с биосферой, с языком живой природы. Экология слова – это сохранение родного языка, его словесного богатства, глубокая связь духовного значения слова с личностью, с характером и судьбой народа, с Творцом. Эти мысли были высказаны в трудах православных философов о. Павла Флоренского, С. Булгакова, А.Ф. Лосева, в работах лингвистов В.В. Виноградова и Л.И. Скворцовой, В.П. Григорьевой и В.В. Колесовой [подробнее см. 6, с. 5–8]. В размышлениях архимандрита Кирилла (Павлова) отражен взгляд русской

православной церкви: «...слово имеет весьма большое значение. Слово – это дар Божий, который мы имеем от Господа. И поэтому нужно весьма осторожно относиться к нему. Наше слово есть отпечаток слова Божия. У Бога есть Слово, и у человека есть слово. У Бога Слово – это самый образ Его существа, Единородный Сын Божий. У человека слово – не пустой звук, а тоже отпечаток и образ его духа. Если бы наши слова собрать все воедино, то мы увидели бы свое собственное изображение. Слово – дар Божий, которым наделен один только человек, чем он и отличается от прочих тварей Божиих. Слово – проводник наших чувств, желаний, мыслей, радости, печали. Словом держится союз и сила человеческого рода. Отымите слово, и все ниспровергнется в человеческом роде» [10].

За последние годы издано немало книг, пробуждающих интерес к углубленному изучению русского языка и обращающих читателя к духовным истокам русского слова. В православных газетах и журналах, статьях и монографиях отмечается, что слова «воспитание», «просвещение», «образование» изначально были преисполнены глубокого духовного смысла: воспитать – питать (кормить), в первую очередь, душу; образование – от слова «образ» – воссоздание в каждом человеке образа Божия; просвещение – от слова «свет»: «Свет истинный [Христос] иже просвещает всякого человека» [Остромирово Евангелие, 1057 г.].

В предлагаемой работе исследуется эволюция значений слов «воспитание», «просвещение», «образование» на основе данных различных толковых, энциклопедических, этимологических словарей (см. список в конце работы).

Общеизвестно, что в XX веке в Советском Союзе при создании словарей должен был соблюдаться материалистический (атеистический) подход; и это подтверждается в ходе изучения значений слов «воспитание», «образование», «просвещение» в толковых, энциклопедических, философских словарях вышеуказанного периода, так что на основе проанализированных словарных статей из различных словарей и энциклопедий можно в обобщенном виде дать следующие определения [см., например: 9, 13, 18, 19, 22 и др.]:

**Воспитание**, ср. 1. Планомерное воздействие на умственное и физическое развитие детей, формирование их морального облика привитием им необходимых правил поведения. // Обучение навыкам какой-л. профессии, совершенствование профессионального мастерства. 2. Навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной и личной жизни. 3. Разг. О дрессировке животных.

К п. 2 приведен пример: «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь» (А.С. Пушкин). [18, с. 483]

Значения слова «образование» в толковых словарях оформляются в двух самостоятельных словарных статьях как омонимы.

**Образование (2)**, ср. 1. Обучение, просвещение. *Граждане СССР имеют право на о. Народное о.* 2. Совокупность знаний, полученных специальным обучением.

Образование – это процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру.

**Просвещение**, ср. 1. см. просветить (1). 2. Распространение знания, образования. *Политическое п. масс. Сеть партийного просвещения.*

Значения слова «просветить» также оформлены как омонимы в двух словарных статьях.

**Просветить**. 1. Сообщить знания, распространить знания, культуру.

Итак, трактование слов «воспитание», «просвещение», «образование» в двадцатом веке дается с сугубо материалистических позиций, эти важнейшие для образовательного процесса понятия лишаются духовного наполнения.

В течение нескольких лет автором предлагаемой статьи ведется работа по исследованию проблемы «Экология языка – экология духа» и в 2007 г. в статье, представленной на конференции Одинцовского гуманитарного института «Апрельские чтения», делается вывод, что духовная составляющая слов русского языка необычайно велика, что не случайно в последнее время пробуждается интерес к изучению церковно-славянского языка, к науке этимологии и что связь русского языка с Духом была нарушена в результате трагических событий 1917 года [21]. Дальнейшие исследования проблемы связи языка с духовностью опровергли последний вывод, поскольку в действительности же декреты о реформе русского правописания, принятые Советской властью, только подвели итог тем событиям, которые происходили в стране и в языковой политике после реформ Петра I, и работа со словарями XIX–XXI вв. убеждает в этом.

В Настольном энциклопедическом календаре уже в 1863 году [7] определения изучаемым словам даются с материалистических позиций (в Настольном энциклопедическом словаре 1894 г. [8] эти определения повторяются дословно):

**Воспитание** – «искусство сообразно с природою развивать физические, умственные и нравственные способности детей, устраняя все вредные влияния и препятствия к успешному развитию. Отсюда происходит разделение воспитания на физическое, умственное, эстетическое и нравственное. В. составляет предмет особенной науки, называемой педагогиею» [8, т. 2, с. 1026–1027].

**Образование** – «в отношении человека – степень развития его понятий в соединении с совокупностью его знаний; в отношении народа то же, что культура».

Народное образование. «Стремление человека к приобретению знаний как могущественного средства подчинить себе окружающие условия» [8, т. 6, с. 3377].

**Просвещение** – «обогащение ума познаниями, прогрессивное развитие способностей человека с целью улучшить его положение нравственное и физическое. Просвещение народа представляет сумму всех его знаний по всем отдельным отраслям и всех семейных и гражданских отношений, все его умственное и нравственное достояние в данную эпоху. В общественном смысле слово это заменяется цивилизацией» [8, т. 2, с.1051].

После знакомства со словарями, в которых последовательно утверждается материалистический взгляд не только на значения слов, но и на само содержание воспитания, образования, просвещения, следует отметить, что в девятнадцатом веке были словари, в которых утверждались совсем иные ценности – духовные, например: «Корнеслов» Ф.С. Шимкевича [5] и «Корнеслов» А.С. Шишкова [14]. (Необходимо обратить особое внимание на то, что Министерство Народного Просвещения России на рубеже XIX–XX вв. продолжало развивать лучшие традиции отечественной педагогики, делая акцент на духовном образовании и воспитании, причем особо отмечалось – добровольном! Данные, полученные в результате исследования архивных материалов г. Москвы, Московской губернии и России, свидетельствуют о том, что в России были предоставлены все возможности для создания учебных заведений с целью осуществления образовательной деятельности для людей различного вероисповедания.)

О высоком духовном значении слов «воспитание», «просвещение», «образование» свидетельствуют изученные словари церковно-славянского языка, а также многотомный Словарь русского языка XI–XVII вв., который начал издаваться в 1975 году.<sup>7</sup> Нельзя не удивиться подвижнической деятельности ученых-лингвистов, объективно и честно составлявших словарь в советскую эпоху, и благодаря труду этих людей мы имеем возможность анализировать языковые явления Древней Руси.

Покажем истинное корневое значение слова «просвещение», используя сведения Словаря русского языка XI–XVII вв. Прежде всего отметим, что словам с основой *просвет-* / *просвец-* отведено в словаре почти пять страниц (просвѣтъ, просвѣтъѣние, просвѣтъѣтися, просвѣтилище, просвѣтителъ, просвѣтити, просвѣтитися, просвѣтлити, просвѣтляти, просвѣтовати, просвѣтлый, просвѣщатель, просвѣщательный, просвѣщати, просвѣщевати и др. [16, с. 210–214]).

<sup>7</sup> Толкования в Словаре русского языка XVIII в. ближе к XIX веку и значительно отличаются от толкований в Словаре русского языка XI–XVII вв.

Слово «просвещение» в словаре имеет пять значений (проиллюстрируем некоторыми примерами из словаря):

1. Свет, сияние. *Ходим по просвѣщенію его, прежде даже не образится нозѣ наши о горы тѣмны и ратѣны. XI в. Любовь воистину подобна есть солнечну просвѣщенію, во вся концы земля достигающу. 1652 г.*

2. Освещение. *Съконѣчяюшюся дни, похвали господа, солнце въ дѣне даровавшаго на просвѣщение. Изборник Святослава. 1076 г. Просвѣщение святаго духа приимъ всесвѣтѣлы яви ся стѣпѣ ...осѣняющъ правовѣрныхъ сънмище. Миней, ноябрь, 1097 г.*

3. Прозрение, избавление от слепоты. *Потом на него [казака] прииде божие посѣщение, отня богъ очи его... А в тѣ поры стало к нему человеколюбие божіе, ото образа Иоанна Предтечи просвѣщение очию его. XVII в.*

4. Умственное и духовное совершенствование, просвещение. *Светъ закона даныи... на просвѣщение всякому человеку. XIV в. Указалъ государь... Михаилъ Федоровичъ... послати книги печатныя... для просвѣщения святыхъ божіихъ церквей. 1622 г.*

5. Крещение. *Яко подобаетъ приемлющимъ въ недугъ просвѣщение и по семь въставшемъ навикнути въру. XII в. Какъ прииде время рожденію, прииде просвѣщение отрочати. Андрей Критскій. XVI в. // Церковный праздник крещения Христа, Богоявление. Бѣаше день просвѣщения и съборъ. XI в.*

6. Крестильня, место крещения. *Есть же и въ вѣси... просвѣщение, иже въ праздники паскы воскресения единѣмъ каменьмъ съ о себѣ начрѣпаетъ ся вънезапу, и дрѣжитъ до пянтикостія вода. Патерик, XI в. [16, с. 213–214].*

Анализ толковых, этимологических, энциклопедических словарей и различных энциклопедий показал, что в словарях и энциклопедиях отражаются изменения в духовной, социальной, политической, идеологической жизни людей, причем подчас исконное корневое понятие едва ли не исчезает совсем.

Оптимизм внушает вышедший в 2007 г. толково-этимологический словарь [23] – это новый жанр словаря, построенный на общепотребительной русской лексике последних трех столетий, отражающий состояние современного русского языка в его общем употреблении и движения в его лексическом составе, его богатую фразеологию и идиоматику и содержащий сведения о происхождении слов и об их соответствиях в других языках. Этимологические зоны словарных статей, посвященных исконным словам, созданы (разработаны) Л.В. Куркиной. В данном словаре впервые после 1917 года в толковании слова «воспитать» акцент делается на духовное развитие подрастающего поколения:

**Воспитать** – вырастить (ребенка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения... Слово заим-

ствовано из церковно-славянского языка. В старославянском языке **въспитати** 'кормить' (питать); до конца 17 – начала 18 в. Сохранилось значение 'вскормить, взрастить'.

Питать. 1. Обеспечивать кого-н. пищей.

Древненрусс. *numati*, словен. и чеш. *pitati* из \* *pitati* связано чередованием гласных с \* *pestovati* (рус. пестовать). Имеет родственные слова в литовском, древнеиндийском и других языках. [23, с. 646].

Климент Александрийский на заре христианства, восемнадцать веков тому назад, писал о высоком духовном смысле педагогики, рассматривая воспитание как спасение и утверждая, что цель воспитания – подготовка к вечной жизни: «Став слушателями Логоса, прославим домостроительство нашего спасения, нас блаженными делающее; оным человек воспитывается до состояния чада Божия и освящается в оное. Через воспитание, получаемое на земле, становится он гражданином неба» [4, с. 283–284].

К сожалению, и в словаре 2007 г. на основе этимологического анализа не раскрывается глубинное духовное содержание слов «образование» и «просвещение», но надежда на возрождение некогда утраченных истинных корневых значений появилась с выходом в свет и словаря 2007 г., и словаря XI–XVII вв.

В результате проведенного исследования приходим к следующим выводам.

1. Этимологический словообразовательно-стилистический анализ слов убеждает в том, что слова «воспитание», «просвещение», «образование» по своему происхождению книжного высокого стиля, о чем свидетельствуют приставки *вос-* и *про-*, суффиксы *-ани[j]* и *-ени[j]*, согласный *щ* в корне *-свѣщ-*.

2. Анализируя словари XI–XVII, XVIII, XIX, XX вв., можно заметить значительное сокращение однокоренных слов с корнями *пит-* / *пищ-*, *образ-* / *образж-*, *свет-* / *свещ-*. Исчезновение важных корневых слов, утрата истинного духовного значения слов уже были предметом наших изысканий, данное исследование лишь подтверждает сделанные ранее выводы.

Следовательно, дальнейшего углубленного изучения требует как проблема этимологии слов «воспитание», «просвещение», «образование», так и проблема традиции в образовании, воспитании, просвещении. В предлагаемой работе автор на примере слов «просвещение», «образование», «воспитание», анализируя данные различных словарей, пытается показать, как может трансформироваться значение слов в зависимости от изменения социально-политического строя, а вместе с искажением традиционного толкования первичного значения слова утрачиваются или видоизменяются подходы к явлениям и процессам, которые обозначают слова «просвещение», «образование», «воспитание».

В православной России знали, что как слово влияет на духовную жизнь, так и духовный мир влияет на словесный облик человека, чему можно най-



ти подтверждение в русской классической литературе в произведениях Ломоносова и Державина, Пушкина и Лермонтова, Гоголя и Достоевского, Мандельштама и Ахматовой, Булгакова и Пастернака...

Работа со словом наполняет душу величием: это не только мыслительный, но и духовный процесс, выражение души человека, его духовного мира. Глубинный этимологический анализ не только может дать знание о происхождении того или иного слова, но и способен пробудить душу ребенка, указав путь к духовному восхождению. Бережное отношение к слову как великому дару Божию, постижение вечных истин – цель уроков словесного цикла, их возвышающая миссия, главное, чему должен учить настоящий учитель, организуя и направляя учебную и научную деятельность школьников.

### Литература:

1. **Библия.** Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические: В рус. пер. с парал. местами и слов. – М.: Рос. библиотечное общество, 1997. – 1338 с.
2. **Брокгауз Ф.А.** Энциклопедический словарь: В 82 т. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1890 – 1907.
3. **Даль В.** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Рус. яз., 1989.
4. **Климент Александрийский.** Педагог. – М.: Учебно-информационный экуменический центр ап. Павла, 1996. – 290 с.
5. **Корнеслов русского языка**, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и с двадцатью четырьмя иностранными языками составленный Федором Шимкевичем: Ч. 1–2. – СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1842.
6. **Миловатский В.С.** Об экологии слова / В.С. Миловатский. – М.: Просветитель, 2001. – 63 с.
7. **Настольный энциклопедический календарь.** – М., 1863.
8. **Настольный энциклопедический словарь:** В 8 т. – 3 стер. изд. – М.: Издание с 4-го тома товарищества А. Гранат и К°. 1894–1899.
9. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; Под ред. Н.Ю. Шведовой. 18 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
10. **Павлов, Кирилл** (архимандрит). Проповеди. О силе смиренного и кроткого слова. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/10k/kirill/homilies/10.html>.
11. **Полный церковно-славянский словарь** (с внесением в него важнейших древнерусских слов и выражений) / Сост. Г. Дьяченко. – М.: Отчий дом, 2007. – 1120 с. [Репринтное воспроизведение изд. 1900 г.].
12. **Преображенский А.** Этимологический словарь русского языка: В 3 т. / А. Преображенский. – М.– Л.: Изд-е АН, 1910 – 1914, 1949.
13. **Российская педагогическая энциклопедия:** В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999.

14. **Славяно-русский корнеслов:** язык наш – древо жизни на земле и отец наречий иных [на основе трудов А.С. Шишкова]. – Изд. 3, доп. – СПб.: Фонд славян. письменности и культуры, 2007. – 415 с.
15. **Словарь древнерусского языка XI–XIV веков:** В 10 т. / Гл. ред. Р.И. Аванесов. – М.: Рус. яз., 1988.
16. **Словарь русского языка XI–XVII веков.** – М.: Наука, 1975.
17. **Словарь русского языка XVIII века.** – М.: Наука, 1984.
18. **Словарь современного русского литературного языка** в 20 т. / АН СССР. Ин-т рус. яз. Гл. ред. К.С. Горбачевич. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1991.
19. **Словарь современного русского литературного языка:** В 17 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. В.И. Чернышев. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.
20. **Срезневский И.И.** Материалы для словаря древнерусского языка по памятникам XI–XIV веков: В 3 т. / И.И. Срезневский. – СПб., 1893–1903; стереотип. репр. изд. – М., 1988.
21. **Титова Н.С.** Экология языка – экология духа // Материалы 3 научно-практической конференции «Апрельские чтения» ученых и студентов Одинцовского гуманитарного университета. – Одинцово, 2007. – С.184–188.
22. **Толковый словарь русского языка** / Под ред. Д.Н. Ушакова: В 4 т. – М.: Сов. энцикл.; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
23. **Толковый словарь русского языка** с включением сведений о происхождении слов / РАН. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2008. – 1164 с.
24. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / М. Фасмер; Перевод с нем. и доп. О.Н. Трубачева, под ред. и с предисловием Б.А. Ларина. – СПб.: Терра-Азбука, 1996.
25. **Черных П.Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. Изд. 3. – М.: Рус. яз., 1999.
26. **Шанский Н.М.** Краткий этимологический словарь русского языка: Пособие для учителей / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская; Под ред. С.Г. Бархударова. Изд. 3, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1975. – 543 с.
27. **Этимологический словарь русского языка** / Сост. Г.А. Крылов. – СПб: Victory, 2008. – 428 с.

# **ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧИЛИЩЕ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА**

**В. А. Шейкин**

*Государственное среднее профессиональное училище  
олимпийского резерва города Щёлково Московской области*

Современное образование немыслимо без инновационных процессов. В общем смысле «инновация» (от латинского «innovation») – нововведение, изменение, обновление связывается с деятельностью по созданию, освоению, использованию и распространению нового. Специфика инноваций проявляется в следующем:

- ◆ инновация всегда содержит новое решение актуальной проблемы;
- ◆ использование инноваций приводит к качественному изменению уровня развития личности человека;
- ◆ внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы образования.

Информация в наше время становится ресурсом развития общества, но она быстро теряет свою актуальность, устаревает и требует постоянного обновления. Результатом обучения и воспитания должны стать умения находить нужную информацию и способность участвовать в совместном принятии решений. А это означает переход с объяснительно иллюстративного способа обучения на деятельностный, при котором ученик становится активным субъектом учебного процесса.

Главной целью инновационных технологий образования, является подготовка человека к постоянно изменяющемуся в мире жизненным обстоятельствам. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности по сравнению с традиционной системой. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемом информаци-

онном пространстве, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие за счёт максимального раскрытия природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, – основные цели инновационной деятельности.

В настоящее время существует множество способов инновационного обучения, например такие, как, модульное обучение, проблемное обучение, дистанционное обучение, исследовательское методическое обучение, метод проектов. Мы более подробно познакомимся с указанным выше способом инновационного обучения – дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – технология обучения, базирующаяся на использовании информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, которые создают условия для обучаемого, возможность выбора учебных дисциплин, диалогового обмена с преподавателем, при этом процесс обучения не зависит от расположения обучаемого в пространстве и во времени.

Дистанционное обучение позволяет: снизить затраты на проведение обучения; проводить обучение большого количества человек; повысить качество обучения за счёт применения современных средств, объёмных электронных библиотек; создать единую образовательную среду.

Дистанционное обучение, несомненно, имеет свои преимущества такие как: гибкость; модульность; параллельность; экономичность; охват; технологичность; социальное равноправие; интернациональность; новая роль преподавателя.

По нашему мнению наибольшую востребованность дистанционное обучение может получить при организации учебного процесса в училищах олимпийского резерва, характерной особенностью образовательной системы которых является подготовка спортсменов высокого класса и педагогов по физической культуре и спорту. Формируемые по теоретическим и спортивно-педагогическим дисциплинам общетеоретические и методические знания – залог будущей профессиональной деятельности.

Проблема заключается не только в том, что функционирование училищ осуществляется в двух направлениях (спорт высших достижений и профессиональное образование), но и в том, что значительно повысились требования к подготовке профессиональных кадров в области физической культуры и спорта.

Перспективным направлением, открывающим новые возможности в решении данной проблемы, является использование форм организации обучения, основанных на применении новых информационных технологий.

Для более эффективного сочетания направленности деятельности студентов училищ олимпийского резерва, необходимо применение новых форм организации учебного процесса, одна из таких форм – дистанционное обучение.

В училище олимпийского резерва технологии дистанционного обучения позволяют существенно расширить круг общения, создать гибкую инфраструктуру взаимодействия между учащимися и педагогами; получить при помощи компьютерных, теле- и видеосредств обучения неограниченные возможности использования необходимой информации. Дистанционные формы обучения предоставляют также широкие возможности для разработки обучающих программ, ориентированных на активизацию познавательной деятельности учащихся и на формирование профессиональной компетентности будущего педагога.

Современное образование характеризуется вариативностью и многообразием как содержания, так и технологий, используемых в учебно-воспитательном процессе. Если рассматривать педагогические технологии как организационно-методический инструментарий, то наличие различных образовательных технологий, постоянное появление новых требуют от преподавателя гибкости, творчества, высокого педагогического мастерства.

Новые информационные (компьютерные) технологии ведут педагогику к эпохе деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества.

Любая педагогическая технология – это информационная технология. Рассматривая имеющиеся на сегодняшний день информационные технологии, в качестве их важнейших характеристик можно выделить следующие:

- типы компьютерных обучающих систем (обучающие машины, обучение и тренировка, программированное обучение, интеллектуальное репетиторство, руководства и пользователи);
- используемые обучающие средства (гипертекст, мультимедиа и др.);
- инструментальные системы (программирование, текстовые процессоры, базы данных, инструменты представления, авторские системы, инструменты группового обучения).

Главное в таких технологиях – это компьютер с соответствующим техническим и программным обеспечением, что подтверждает и определение: информационная технология обучения – процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер. Компьютер – это мощный инструмент, позволяющий решать новые дидактические задачи.

Информационная технология обучения может считаться таковой только в том случае, если она:

- удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целостность);
- решает задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически и практически решены;
- в качестве средства подготовки и передачи учащемуся информации использует компьютер.

Система дистанционного образования не является антагонистичной в отношении существующих очных и заочных систем обучения, она должна естественно интегрироваться в эти системы, дополняя и развивая их, способствуя созданию мобильной образовательной среды. В связи с этим встает стратегически принципиальная задача в определении приоритетов: целесообразность и возможность использования дистанционных средств в совершенствовании существующих форм образования сегодня и разработка перспективных моделей дистанционного обучения.

Как любой вид обучения, дистанционное обучение имеет свои достоинства и недостатки. К его достоинствам можно отнести:

- обучение в индивидуальном темпе: скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей;
- свобода и гибкость: учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- доступность: независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- мобильность: эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- технологичность: использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- социальное равноправие: равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;
- творчество: комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого.

К недостаткам дистанционного обучения относятся:

- отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем;
- необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий (например, жесткая самодисциплина);
- необходимость постоянного доступа к источникам информации (нужна хорошая техническая оснащенность);
- недостаточность практических занятий;
- отсутствие постоянного контроля за обучающимися, который является мощным побудительным стимулом;
- обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много.

В настоящее время существующая сеть открытого и дистанционного образования в мировой практике базируется на шести известных моделях, использующих различные традиционные средства и средства новых информационных технологий: телевидение, видеозаписи, печатные пособия, компьютерные телекоммуникации и прочее. Это:

- интеграция очных и дистанционных форм обучения;
- сетевое обучение;
- автономные сетевые курсы;
- информационно-предметная среда;
- сетевое обучение и кейс-технологии;
- дистанционное обучение на базе интерактивного телевидения или компьютерных видеоконференций.

Как показала практика, наиболее перспективной является интеграция очной и дистанционной форм обучения. Эта модель приемлема в тех случаях, когда у обучаемых есть реальная возможность сочетать обе формы обучения.

В настоящее время организация учебного процесса в ФГБОУ СПО «Государственное среднее профессиональное училище (техникум) олимпийского резерва г. Щелково Московской области» осуществляется на базе сочетания очной и дистанционной модели. В условиях учебно-тренировочного процесса большая часть информационного материала, во время проведения со студентами учебно-тренировочных сборов и соревнований, переносится на дистанционные формы, включая и возможные формы тестирования, контроля, необходимых консультаций. В течение последних трех лет в ФГУОР внедряются технологии дистанционного обучения. Замена форм классно-урочной деятельности самостоятельными, реферативными, проектными видами деятельности с последующей презентацией на семинарах, дискуссиях, не только значительно разгрузила драгоценное дневное время студента-спортсмена, но и создала условия для продуктивной самостоятельной творческой деятельности, а преподавателю позволила дополнительно консультировать тех студентов, которые в этом нуждаются.

### Литература:

1. Агаев В.Т. Методические рекомендации по подготовке материалов для учебных аудио-видеосредств. – М.: МИЭП, 2008.
2. Айшербуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 2007.
3. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2009.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учебно-методическое пособие. [Текст] /С.И. Архангельский.- М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

5. **Дистанционное обучение:** Учебное пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2008.
6. **Катровский А.П.** Формирование и развитие территориальной структуры высшего образования России /А.П. Катровский. – М.: Международные отношения, 2003.- 205 с.
7. **Красноженова Г.Ф.** Высшая школа России. Проблемы сохранения интеллектуального потенциала. [Текст] /Г.Ф.Красноженова.- электрон. текстовые дан.- М.: Мысль, 1998. – 262 с.
8. **Теория и практика** дистанционного обучения [Текст]:/ под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 404 с.
9. **Тиффин Д., Раджасингам Л.** Что такое виртуальное обучение [Текст]: Д. Тиффин/ Под ред. В.Е.Смирновой. – М.: 1999. – 532 с.
10. **Фокин Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст]: Ю.Г.Фокин. – М.: ПБОЮЛ, 2001.– 272 с.
11. **Хуторской А.В.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст]/А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
12. **Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе. [Текст]: Учеб. пособие для вузов/ Д.В. Чернилевский.- М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.– (Педагогическая школа XXI век).
13. **Щенников С.А.** Открытое дистанционное образование [Текст]: С.А. Щенников / – М.: Мирос, 2002. – 268 с.



**Секция вторая**

**ВОПРОСЫ ПОЛИТИКИ,  
ПРАВА, СОЦИОЛОГИИ,  
ЭКОНОМИКИ**

---



# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В. А. Красавин**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования,  
Государственный музей-усадьба «Остафьево»  
«Русский Парнас»*

Политика в широком смысле слова есть стеновой хребет жизни человека в обществе, и охватывает все, без исключения, социальные институты и всю социальную деятельность. Задача обучения простирается к формированию установки на то, что в демократическом устроенном (или, по крайней мере, стремящегося к этому) обществе каждый отдельный гражданин имеет, не только права, но и должен принимать участие в политическом процессе, в принятии политических решений, своим сознательным выбором содействовать или противодействовать их реализации.

В России в настоящий момент существует разветвленная сеть субъектов политического образования. Основные проблемы, которые выдвигаются на сегодняшний день это:

- 1) получение знаний;
- 2) развитие интеллектуального потенциала личности;
- 3) подготовка будущих работников;
- 4) социализация;
- 5) формирование рабочих навыков;
- 6) воспитание гражданственности.

Но вся эта система, к которой относятся вузы, кружки при общественных организациях и союзах, всевозможные фонды социальной направленности, субъекты молодежной политики, армия, образовательные центры при конфессиях, находится пока, образно говоря, в эмбриональном состоянии. Соответственно, не секрет, что наше общество сегодня реагирует на политику в основном эмоционально, а не рационально.

В связи с этим, серьезной задачей российского общества является формирование системы политического обучения при политических партиях, кото-

рые должны заботиться о формировании устойчивого ядра своих сторонников, а не только о кадрах функционеров.

Пока правительство проводит различные эксперименты в области образования, будущие политологи мечтают о карьере в сфере политики, формируют себе идеологические ориентиры, вступают в молодежные политические организации. Студенты рады встречаться с государственными деятелями. Эти встречи помогают им осмыслить вопросы, которые иногда остаются нераскрытыми. А будущим политологам необходимо быть в курсе политической жизни общества и страны в целом. Подобное общение дает возможность лучше ориентироваться в выбранной профессии, также это возможность активно проявить себя, выдвинуть собственные идеи и предложения. Сейчас, к сожалению, лишь немногие институты гражданского общества обращают свое внимание на молодежь, а ведь это их будущие приемники. Нам пока не хватает должной активности в воспитании молодых граждан в духе патриотизма, толерантности и уважение к другим народам. И, в результате, никто из молодых людей не хочет жертвовать собой, тратить силы ради возрождения страны.

Молодежь представляет собой социально – демографическую группу общества, выделяемую на основе возрастных характеристик от 14–16 до 25–30 лет, обладающую своими особенностями социального положения и специфическими социально – психологическими свойствами, определяемыми общественным строем, культурой и воспитанием.

У молодых людей есть своя точка зрения на происходящее в стране и мире, они уже сейчас готовы отстаивать собственные позиции и не без амбиций готовы заявлять о себе, бьющим через край здоровым юношеским максимализмом. Самое главное помогать им, не оставлять без внимания их мысли и креативные идеи. К сожалению, зачастую представители старшего поколения относятся к молодым коллегам с недоверием, а к их инициативам – с опаской. Но время неумолимо бежит вперед, диктуя необходимость обновления кадров.

А пока же молодежи, как самостоятельного политического субъекта не существует. В реальной жизни молодежь не более чем массовка. Политика предполагает жизненный опыт и способность брать на себя ответственность. Для этого нужно пройти несколько этапов социализации: семья, школа, вуз, армия. А пока молодежь зачастую выступает лишь средством манипуляции в руках «больших» политиков. Руками молодежи делаются революции, а в политике она почти всегда в результате проигрывает, оставаясь на втором плане. Пожалуй, только молодежь предстает сейчас как некая, образно говоря, мифическая общность людей, которая, по большому счету, не организована и не имеет какой – либо собственной идеи. Иногда возраст и перспективы этой социальной группы являются серьезным фактором для того, чтобы в очередной раз оттеснить от политической жизни и других серьезных дел тех, кто

молод, амбициозен, энергичен и полон сил, значит, в некотором роде, опасен. Хотя, в данном случае, возрастное дело не имеет никакого смысла, так как политика и власть едины в своем пространстве. Политик представляет все общество и обращается ко всем. Поэтому аргумент «не доросли еще» не более чем способ ограничения конкурентов. Но подобные аргументы, к сожалению, сегодня имеют место что не позволяет молодым людям встать на один уровень со взрослыми и состязаться на равных. Молодежь победит, если забудет, что она только молодежь, и не будет впадать в эпатажный нонконформизм и тупиковую субкультурность, но она и не должна быть очень лояльной, готовой к любым компромиссам. В умении найти и соблюдать эту грань, и проявится политическая зрелость, являющаяся залогом любой эффективности политики.

В последние годы сложилась парадоксальная ситуация: в сознании многих людей прежняя мировоззренческая система, идеологическая парадигма, на которой воспиталось не одно поколение, оказалось разрушенной, невосребованной новой властью, а новую идею, доступную и понятную для всех людей власть еще не создала. Появился мировоззренческий, гуманитарный вакуум, растерянность в обществе, где, когда-то главенствовали директивные установки в развитии гуманитарных отношений. Молодые люди почувствовали утрату ими жизненной перспективы, целей и смысла жизни. Поэтому о существовании какой – либо воспитательной работы, интегрированной, консолидированной системы духовных ценностей сегодня вряд ли можно говорить. Гуманитарные процессы с начала 90-х годов под предлогом депортации, деполитизации в обществе были свергнуты и утратили системный и целеустремленный характер.

Эта ситуация особенно коснулась тех стран, где шли процессы мучительного преодоления наследия тоталитаризма, восстановления национально – культурных традиций, авторитета общечеловеческих норм жизни.

Царящая в нашем обществе бездуховность в первую очередь калечит молодые души. Как отмечал писатель В. Распутин, «из нашей молодежи просто создает нечто с неясными результатами, а уже создан тип человека, безжалостного, циничного, поклоняющегося «госпоже удаче», ради которой пойдет на все. Так их воспитали телевидение, газеты, общественное мнение» [1]. «Действительно, молодые люди, включаясь в стихию криминализированных рыночных отношений, быстро усваивают признание к созидательному труду, неуважение к закону, в них развивается агрессивность, нравственный нигилизм. Это деструктивно влияет на всю систему государственных и общественных институтов. Под воздействием социальных факторов открытость, дружелюбие, коллективизм, столь свойственные российской ментальности, уступают место индивидуализму, грубости и жестокости» [2, с.11].

Поэтому, задача образования в сфере политики – подготовка резерва политической элиты к активной государственной деятельности, так как именно от уровня компетенции зависит эффективность управленческих решений. В первую очередь необходимо отметить значение университетов как научных и учебных центров по подготовке политической и интеллектуальной элиты. Роль университетов в политическом посвящении была велика во все времена. Государство всегда было заинтересовано в подготовке профессионалов для осуществления кадровой ротации политической и управленческой элит. Характерным историческим примером является блестящее изречение: «Кадры решаю все!» [3]. В СССР успешно работали не только партийно-политические учебные заведения – Высшая партийная школа при ЦК КПСС (ВППШ), а также партийные школы при обкомах, горкомах и райкомах партии, но такая же сеть учебных заведений была и в ВЛКСМ, которая занималась непосредственно обучением и подготовкой кадров уже комсомола. Современную образовательную систему в России, в значительной мере направленную на воспроизводства чиновничьего аппарата, можно в какой-то степени назвать преемницей «императорского образования». Для более качественных изменений нужны финансовые «вливания» в сферу образования. К сожалению, сейчас доля государственных ассигнований на науку составляет менее 2%, что просто недопустимо для страны некогда славящейся своей системой образования и наукой. К тому же такая государственная политика наносит удар не только по массовому образованию ее представителей неизбежно, влечет за собой и снижение их профессионализма. При сохранении данной тенденции России вряд ли удастся преодолеть цивилизационный барьер и перейти к информационному обществу. Это не означает, что нужно отказаться от государственной поддержки образования совсем. Однако, возможно, что время монополии государства на образование уже прошло. Демократическое общество, взявшее на себя ответственность за образование своих граждан, не допустит идеологического диктата со стороны тех или иных политических кругов. Именно так формируется свободная, независимая от политической конъюнктуры система образования, при которой селекционный отбор в элиту будет либеральным, открытым. Если говорить о финансовой стороне такой реформы, то решающая роль принадлежит отечественному частному капиталу. Интенсификация инвестиций в образование невозможна без привлечения капиталов, так называемых российских олигархов. От них во многом может зависеть эффективность подобных капиталовложений.

Политика – удел не многих, но она, же судьба миллионов. От политической культуры (или бескультурья) этих миллионов, в конечном счете, будет зависеть и собственная судьба. При всей неприязни к существовавшим ранее формам навязывания политических идей, мы не можем сегодня отказаться от внедрения различных видов современной социализации и гуманизации лич-

ности, направленных на воспитание самостоятельного, критически мыслящего гражданина, стремящегося к совершенствованию общества, в котором он живет, а так же становиться фактором защиты гражданского общества от деспотизма государства, от чрезмерного усиления его отдельных институтов, недобросовестных действий иных политиков.

Ученым и политикам, преподавателям и культурологам в дальнейшем необходимо укреплять взаимодействие, согласованность гуманитарного образования, искать пути более эффективного воспитания нашей молодежи, возвращать уважение к нашим национальным культурным ценностям, поднимать престиж России на мировом уровне.

Необходимо так же осуществить переход от старого к новому политическому порядку, ибо с его помощью формируются граждане, которые способствуют его становлению и способны жить в новых условиях. Суть обретения, постижения и построения гуманизации общественных отношений, на мой взгляд, состоит в предоставлении каждому человеку возможность собственным трудом создать себе условия, необходимые для развития и самоутверждения. Это означает, что все развитие общества – от экономики до культуры – должно служить не просто удовлетворению потребностей человека, а освобождению человека от всех конкретных форм гнета общественных отношений, возвращению человеку отчужденной человеческой сущности. Для реализации данной цели, несомненно, потребуется прочная основа формирования высоких черт гражданина – патриота, отражающих закономерности возникновения политических явлений, систем, становления и развития различных форм самоуправления народа и других сторон политических процессов.

Основная проблема в этой сфере – сломать эгоцентризм и привить обществу идеи совместной созидательной работы на благо всей страны. Необходимо решить весьма амбициозную задачу – достичь качественного изменения жизни наших граждан. И решить ее должны не только депутаты, министры и политики, а все общество, и прежде всего – молодые, полные сил люди.

### **Литература:**

1. **Распутин В.** Нет, не кончено с Россией // Правда. 1993. 29 декабря
2. **Сейранян Ф.** Гуманизация общественных отношений и их влияние на воспитание молодежи // Современная наука и современное общество: Сборник научных трудов. – Вып. 1. – М.: МГОУ, 2009.
3. **Сталин И.** Речь перед выпускниками военных академий. 04. 05. 1935 год.

# **ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА СПЕЦИАЛИСТОВ-АРХИТЕКТОРОВ НА РОССИЙСКОМ РЫНКЕ ТРУДА**

**И. К. Кулаченкова**

*ГБОУ СПО Строительный колледж №26 (город Москва)*

Сейчас многие студенты начинают искать себе работу, еще обучаясь на третьем курсе вуза. Мы считаем, что они поступают правильно, ведь такой подход к делу позволяет получить необходимый опыт работы в команде, закрепить знания, полученные в институте на практике, увидеть реальную загрузку при работе в мастерской или в государственных проектных институтах. Профессия архитектора требует от человека большого объема знаний: строительных норм проектирования, инновационных технологий, а также огромного количества строительных материалов, которые постоянно совершенствуются в наш стремительно развивающийся век. Это профессия, для успешной реализации в которой специалист должен обладать большим творческим потенциалом и, в тоже время, знать большое количество нормативной литературы, создавая уникальные сооружения, отвечающие пожеланиям заказчика. Современному архитектору для успешной реализации творческого потенциала необходимо знать все тонкости градостроительства, ландшафтной архитектуры, объёмного проектирования, проектирования малых архитектурных форм, а также дизайна интерьера. Архитектор призван создать для человека комфортную среду обитания. За всю историю человечества у всех народов архитектура имела свой уникальный стиль. Профессия архитектора во все времена была востребованной и почитаемой, а её представители относились к своим обязанностям с большой ответственностью.

Ещё не так давно профессия архитектора была редкой. Но в наше время чтобы удовлетворить запросы населения быстроразвивающихся стран и городов на жилье, и общественные здания, требуется большое количество специалистов данной профессии. К особенностям профессии архитектора



можно отнести тот факт, что у специалиста есть возможность в проектах воплотить все свои творческие амбиции. Но при выполнении любой работы ему следует идти на компромисс с заказчиками, желания которых далеко не всегда совпадают с видением самого архитектора.

Как и в любом другом виде деятельности, в профессии архитектора есть свои плюсы и минусы. К плюсам, несомненно, относятся престижность и востребованность. Для опытных и квалифицированных специалистов всегда есть хорошие предложения от работодателей, предлагающих достойный оклад. Отрицательной стороной является то, что заработки многих архитекторов порой нестабильны, так как мало кому удается получать проекты на постоянной основе. К сожалению, многие талантливые архитекторы так и остаются неизвестными. Часто причиной тому становится неумение общаться с клиентами и нежелание идти на уступки.

Востребованность профессии архитектора всегда была очень высокой. В любом современном обществе нужны люди, которые осуществляют проектирование, куда входит разработка объемных форм зданий и расчет их конструкций. Но вот сейчас появляется вопрос, насколько актуальна специальность архитектор на сегодняшний день?

В перечне перспективных профессий на рынке труда специальность архитектора занимает особое место. Эта профессия издавна пользовалась уважением. Гармоничность и изящность строений великих мастеров до сих пор является примером для современных специалистов. Сегодня профессионализм архитектора заключается не только в умении придумать и начертить проект, но и курируют реализацию.

С переходом к рыночным отношениям в России профессия архитектора несколько изменилась. Прежде всего, это связано с развитием общества, предполагающее возможность выбора партнеров и конкуренцию. Сегодня среди потребителей, задействованных в архитектурной сфере, можно встретить настоящих ценителей качественного архитектурного продукта. Именно в условиях свободной рыночной экономики возникает качественно новый стиль, организация взаимодействия заказчика и архитектора, что обеспечивает изменение роли архитектора и значения архитектуры в целом. Сегодня архитектурный продукт это не только пачки рабочих чертежей, файлов и технических документов, согласованных и выполненных по всем требованиям и нормам, но и реализованный архитектором объект.

Какие же специалисты нужны стране. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) опубликовал топ популярных профессий в относительно скором будущем. На вопросы о карьере и профессиях отвечали школьники, учащиеся колледжей и ПТУ, а также их родители. 40% ребята 9–11 классов уверены, что это банкиры. Согласно параллельному опросу, родители активно поддерживают экономические наклонности своих чад.

По данным исследования ВЦИОМ 34% учеников твердо решили строить карьеру в медицине. Но тех, кто собирается стать врачом, ждут серьезные испытания. По результатам опроса, 22% родителей против того, чтобы их дети становились «людьми в белом». Но почти половина признала, что не будет учитывать мнение родителей в таком вопросе, как будущая специальность. На третьем месте по популярности – учеба на строителя и архитектора. Этот пункт школьники предусмотрительно помечают припиской «В престижном вузе с последующим трудоустройством». Впрочем, эти аспекты стали ключевыми для абитуриентов любого профиля.

По данным [info.rbc.ru](http://info.rbc.ru) в 2013 году больше всего вырос спрос на рабочие профессии. Востребованы сварщики, электрики, токари, монтажники, техники. Повышенным спросом у работодателей пользовались специалисты по внешнеэкономической деятельности. В промышленном сегменте выросла необходимость в инженерах практически всех специализаций. К наиболее востребованным позициям также можно отнести неизменно лидера рейтингов – менеджера по продажам. В числе популярных и востребованных «профессий будущего» называют следующие:

- ◆ GR-менеджер (специалист по связям с государственными структурами), антикоррупционер,
- ◆ SM-менеджер – Social media manager;
- ◆ Talent-менеджер, специалист по реинжинирингу систем управления персоналом;
- ◆ IT-инженер;
- ◆ специалист-аналитик по предотвращению рисков и хеджированию потерь;
- ◆ нано-технолог, специалист по экологической безопасности;
- ◆ специалист в области инжиниринга бизнес-процессов, сервис-дизайнер.

По данным [potrebitel.org.ua](http://potrebitel.org.ua) одной из самых востребованных специальностей по-прежнему является банкир. Несмотря на огромное количество ВУЗов и отсутствие государственного заказа, а так же высокую стоимость обучения, каждый шестой выпускник выбирает профессию банкира в качестве варианта для поступления. За ними следуют экономисты и финансисты – 15% от общего количества абитуриентов выбирают финансовые специальности, это самые популярные профессии. На втором месте оказались юристы – 10% выпускников хотят связать свою жизнь с юриспруденцией. За ними следуют врачи – около 9% абитуриентов желают учиться на врачей разных специальностей, среди них лидируют стоматологи и хирурги.

Агентство «РБК. Рейтинг» совместно с проектом «Улов-Умов» подготовило очередной рейтинг самых популярных профессий у россиян. По данным поисковой системы проекта, за последние две недели на российских сайтах

по поиску работы было размещено порядка 112 тысяч вакансий и 104 тысячи резюме. Полученный результат оказался весьма оптимистичен, так как существенное превышение количества вакансий над резюме было зафиксировано впервые с начала года. Однако, стоит отметить, что полученные цифры являются исключительно суммарным показателем, а значит, по отдельным специальностям ситуация может оставаться не в пользу соискателей. Так, например, количество резюме, опубликованных с целью найти работу в качестве помощника руководителя, секретаря или офис-менеджера, за последние две недели составило более 7 тысяч единиц, при этом предложений по этим позициям за аналогичный период, оказалось менее 4 тысяч.

Таким образом, самая популярная профессия для россиян, занимающая в рейтинге первое место, совсем не является желанной у самих работодателей. Абсолютно иная ситуация складывается у предпочитающих работать в сфере продаж. Количество резюме на должности менеджер по продажам и начальник отдела продаж составило почти 5.5 тысяч единиц (второе место в рейтинге), при этом вакансий почти в два раза больше (13.9 тысяч), нежели резюме. Аналогичная ситуация и с региональными (торговыми) представителями – на 2 тысячи резюме приходится более 4 тысяч предложений, а по популярности эта профессия находится на 10 месте. Замыкает тройку самых популярных профессий бухгалтер (более 5 тысяч резюме).

По данным womanadvice.ru эксперты-аналитики рынка труда составили приблизительный список самых востребованных профессий будущего. По прогнозам, ситуация на рынке труда кардинально изменится в ближайшие несколько лет. Некоторые не престижные ранее профессии становятся наиболее востребованными профессиями уже в 2014 году:

- ◆ инженеры химической, нефтехимической, нефтедобывающей промышленности.
- ◆ специалисты информационных технологий.
- ◆ специалисты индустрии развлечений, красоты и здоровья.
- ◆ высококвалифицированные строители и архитекторы.

В настоящее время наблюдается преобразование больших и малых городов. Строительство ведется повсеместно и в ближайшие 10–20 лет спада в этой области не ожидается. Поэтому специалисты сферы строительства тоже являются одними из самых востребованных профессий будущего.

Статистика регионов отличается от столичной: предлагаемых вакансий значительно больше, но далеко не все они реальны, поскольку нередко бывает так, что человек фирме нужен, но рабочего места для него нет, да и денег в бюджете не предусмотрено. "Количество и качество" вакансий – величина переменная, зависящая от времени года и многих других параметров. В декабре-январе, перед составлением квартальных отчетов, всем срочно нужны бухгалтеры, накануне лета требуется персонал для ресторанов и зон отдыха, а

в августе, после отпусков, когда начинается оживление рынка, – секретари и менеджеры. Ситуация может меняться каждый квартал и, разумеется, год на год не приходится. Поэтому для точности на каждую цифру списка надо до-  
бавить десяти – пятнадцати процентную поправку.

Многo было проведено исследование в следующих городах: г. Москва, Санкт-Петербург, Тула, Ярославль, Сочи. Время проведения исследования: январь 2014 г. Объект изучения: ожидания претендентов на позицию «Архитектор». Требования к позиции: тип занятости – полный рабочий день.

Проведя самостоятельно исследование на рынке труда, мы видим из таблицы 1, что сфера архитектурного проектирования востребована в моногородах в 57,8 раз больше, чем в городах областного значения. В таблице 2 специальность архитектура в два раза менее востребована, чем специальность дизайн. Обращаясь к исследованиям за 2012, 2013, 2014 год можно наблюдать следующую картину: кем собираются стать современные учащиеся? Согласно данным опроса ВЦИОМ в 2012 году, в первую тройку популярных профессий вошли банкиры, архитекторы и медики. На вопросы о карьере и профессиях отвечали школьники, учащиеся колледжей и ПТУ, а также родители.

Таблица 1.

**Возможность трудоустройства специалистов-архитекторов  
в Москве и Санкт-Петербурге**

| Сайт\Профессия | Москва     |          | Санкт-Петербург |          |
|----------------|------------|----------|-----------------|----------|
|                | Архитектор | Дизайнер | Архитектор      | Дизайнер |
| rabota.ru      | 48         | 266      | 16              | 113      |
| job.ru         | 40         | 158      | 33              | 114      |
| hh.ru          | 758        | 784      | 74              | 233      |
| superjob.ru    | 127        | 355      | 60              | 128      |
| Итого          | 973        | 1563     | 183             | 588      |

Таблица 2.

**Возможности трудоустройства специалистов-архитекторов  
в городах России**

| Сайт\Профессия | Тула       |          | Ярославль  |          | Сочи       |          |
|----------------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
|                | Архитектор | Дизайнер | Архитектор | Дизайнер | Архитектор | Дизайнер |
| rabota.ru      | 0          | 6        | 1          | 9        | 0          | 4        |
| job.ru         | 3          | 19       | 1          | 3        | 0          | 3        |
| hh.ru          | 2          | 19       | 5          | 24       | 1          | 9        |
| superjob.ru    | 5          | 4        | 2          | 6        | 0          | 1        |
| Итого          | 10         | 48       | 9          | 42       | 1          | 17       |

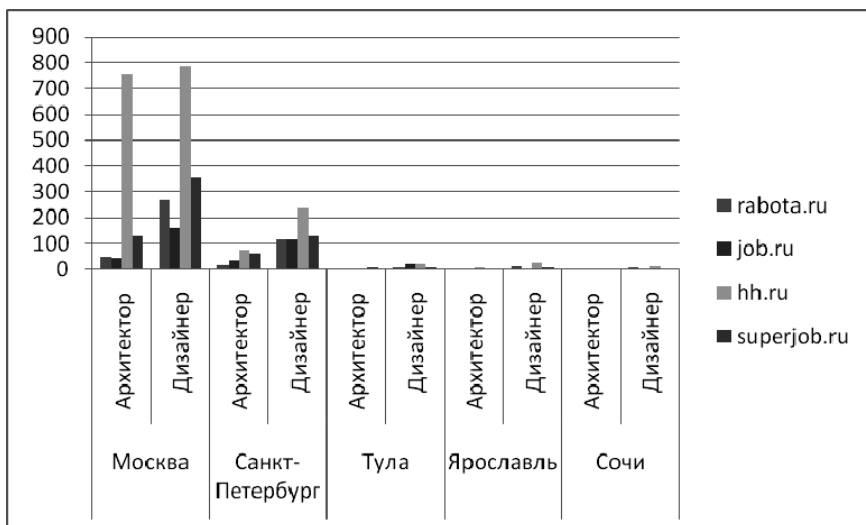


Диаграмма 1

Многу даются следующие рекомендации для эффективно трудоустройства по специальности архитектор. Многому придется научиться тем, кто выбрал такой путь. Современный архитектор экстра-класса должен прекрасно владеть компьютерными программами, позволяющими проектировать объекты в электронном виде: AutoCAD и 3D Studio MAX, Arcon и ArchiCAD, CorelDraw, PhotoShop. Однако архитектору необходимо уметь и вручную начертить чертеж или схему, сделать эскиз и рисунок. Чтобы подготовить дизайн-проект, потребуется знание колористики, основ композиции и перспективы, объемного моделирования. Нужно отлично разбираться в отоплении, кондиционировании, прокладке технических магистралей, а кроме того, в существующих нормативах и правилах строительства. В обязанности архитектора может входить подбор строительных и отделочных материалов, мебели, техники, расчет работ, составление смет и согласование. Многие молодые специалисты после института стремятся открыть свою мастерскую. Там они занимаются дизайном интерьеров и проектированием коттеджей. Мы думаем, что не нужно к этому стремиться хотя бы лет пять-семь после окончания вуза.

Поработайте под началом главного архитектора проекта в какой-нибудь мастерской. Наблюдайте за руководителем мастерской, за тем, как он строит работу предприятия, как его мастерская справляется со сложными задачами. Кроме того, там вы сможете попробовать себя в осуществлении ав-

торского надзора, поймете, как строится работа архитектора, например, с электриками, коммунальщиками и другими специалистами. При таком подходе к карьере вам не придется набивать шишки в своей собственной мастерской, совершая элементарные ошибки. К тому же, если вы с самого начала откроете свою мастерскую и будете заниматься дизайном интерьеров или проектированием коттеджей, к вам вряд ли когда-нибудь придет заказчик с действительно интересным и грандиозным проектом.

Итак, отвечая на вопрос, насколько востребован архитектор на рынке труда, можно сделать следующие выводы: специалисту необходимо идти на компромисс между желанием заказчика и своими творческими амбициями. Для реализации проекта от стадии проектирования и до сдачи объекта нужны организаторские способности и упорный труд. В процессе строительства объекта архитектор должен быть придирчив и требователен к соблюдению заложенных проектом решений. Существует большое количество ВУЗов, обучающихся по специальности «архитектура». Студенты изучают исторические памятники и основы архитектурного проектирования. Преподаватели стремятся передать ученикам свой богатый опыт из разных архитектурных областей. После окончания обучения молодой специалист может самостоятельно работать с заказчиками, подыскивать клиентов или же устроиться в архитектурную фирму.

# ПРОФЕССИЯ «АРХИТЕКТОР» В РОССИИ: ТРЕБОВАНИЯ ВРЕМЕНИ

**Д. В. Тонкова**

*ГБОУ СПО Строительный колледж № 26 (город Москва)*

До наших времен дошли такие имена, как Имхотеп (пирамида Джосера), Антонио Гауди (храм Святого Семейства), Заха Хадид (её бюро участвовало в проектировании Центра современного искусства Розенталя в Цинциннати). Эти имена известны на весь мир, а сооружения великих архитекторов являются грамотным украшением нашей всех времен, люди восхищаются подобными произведениями искусства. Но как в XXI веке добиться таких же высот? Кто такой архитектор и как им стать? Какими знаниями нужно обладать и что нужно сделать для осуществления своей мечты и цели?

*Архитектор (плотник, строитель) – «главный строитель» – квалифицированный специалист, который на профессиональной основе осуществляет архитектурное проектирование (организацию архитектурной среды), включая проектирование зданий, в том числе разработку объёмно-планировочных и интерьерных решений. Человек, который хочет стать архитектором должен уметь видеть, чувствовать, ощущать информацию в полном ее объеме, обладать такими личностными качествами как прекрасная зрительная память, наблюдательность, художественные способности, а также чувство пропорции и гармонии. В этой профессии не обойтись и без развитого пространственного воображения, хорошего вкуса, отличного глазомера. Ему надо иметь не только математические и конструкторские способности, пространственное мышление и умение мыслить логически. Архитектор – это прежде всего труд. Но как прийти к этому? Ведь, если в человеке зародилась мысль, его тянет к творчеству, нужно с чего-то начинать, прежде всего, образование. Итак, рассмотрим учебные учреждения, где можно обучаться данной профессии (табл. 1).*

*Высшее архитектурное образование с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» и «магистр» в России предоставляется по направлениям представленным в Таблице 2.*

Таблица 1

| Название образовательного учреждения | Факультеты                                                                                                             |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| МАРХИ                                | Архитектура<br>Дизайн архитектурной среды<br>Градостроительство<br>Реконструкция и реставрация архитектурного наследия |
| МГУПС (МИИТ)                         | Строительство                                                                                                          |
| ГУЗ                                  | Ландшафтная архитектура<br>Архитектура<br>Землеустройство и кадастры                                                   |
| РУДН                                 | Архитектура<br>Землеустройство и кадастры                                                                              |
| МГАХИ                                | Архитектура                                                                                                            |
| ИСА МГСУ                             | Архитектура<br>Градостроительство<br>Строительство<br>Строительство уникальных зданий и сооружений                     |
| МИИГАуК                              | Архитектура                                                                                                            |

Таблица 2.

| Специальность (направление)                                | Квалификация                                              |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 270100 Архитектура                                         | Бакалавр архитектуры<br>Магистр архитектуры               |
| 270114 Проектирование зданий                               | Инженер-архитектор                                        |
| 270200 Реконструкция и реставрация архитектурного наследия | Архитектор-реставратор                                    |
| 270300 Дизайн архитектурной среды                          | Архитектор-дизайнер                                       |
| 270900 Градостроительство                                  | Бакалавр градостроительства<br>Магистр градостроительства |

Общие требования при поступлении: математика, русский язык – ЕГЭ, рисунок и комплексный экзамен (черчение и композиция) – такие экзамены необходимы для поступления на факультет архитектуры во многих университетах.

А какие требования предъявляют работодатели к студентам, которые только закончили обучение? Древнеримский архитектор и инженер, Марк Витрувий Поллион (I в. до н. э.) однажды сказал про архитектора: «Он должен быть человеком грамотным, умелым рисовальщиком, изучить геометрию, всесторонне знать историю, внимательно слушать философов, быть знакомым с музыкой, иметь понятие о медицине, знать решения юристов и обладать сведениями в астрономии и в небесных законах... Я не думаю, чтобы кто-нибудь мог внезапно объявить себя архитектором, кроме того, кто смолоду постепенно восходил от одной отрасли образования к другой и, впитав в себя знания многих наук и искусств, дошёл до самых высот архитектуры...».



Для претендентов на должность архитекторов крайне важную роль играет знание компьютерных программ, позволяющих проектирование объектов, – AutoCAD , Arcon , ArchiCAD , 3 D Studio MAX . Значительная часть студентов архитектурных ВУЗов достаточно хорошо владеет программами, которые позволяют работать двухмерной графикой CorelDraw , Photoshop и прочие. Однако иногда работодатели по-прежнему требуют умение составлять чертежи и схемы вручную. Для архитекторов, занимающихся дизайном, необходимо знание колористики, объемного моделирования и основ композиции. Архитекторам, занимающимся строительством, важны знания специфики систем отопления, прокладки технических материалов, водоснабжения и кондиционирования. Профессионализм архитектора зависит от его владения методами проектирования и проведения технико-экономических расчетов; знаний технических, художественных, экологических и других требований для проектируемых объектов; знаний специфики условий реализации проектов, а также передового отечественного и зарубежного опыта проектирования и строительства. Квалифицированный специалист должен отлично разбираться в видах и свойствах строительных материалов и конструкций, требованиях охраны окружающей среды, стандартах и технических условиях к разработке и оформлению проектно-сметной документации; технологиях строительства и эксплуатации объектов.

Архитектура – это искусство, это всеохватывающая профессия, а разбираться и знать все очень тяжело, поэтому существуют направления профессий архитектора, но и так же, когда студент закончил обучение, он начинает исследовать рынок труда и требования работодателей (табл. 3).

Таблица 3.

| Название направления | Общие требования работодателей                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Должностные обязанности                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Вакансии | Зарплата в рублях |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------|
| 1                    | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 4        | 5                 |
| Архитектор           | 1. Опыт работы от 3-х лет в аналогичной должности<br>2. Английский разговорный уровень<br>3. Знание Автокада на уровне уверенного пользователя<br>4. Высшее профильное образование (МАРХИ и т.п., строительное ПГС)<br>5. Постоянная прописка Москва или М. О<br>6. Знание СНиПов и других руководящих документов | 1. Разработка объемно-планировочных чертежей (АР) и интерьеров (АИ) промышленных и гражданских зданий и сооружений.<br>2. Разработка генеральных планов (ГП, ГТ), вертикальной планировки, земляных масс, благоустройства промышленных и гражданских зданий и сооружений.<br>3. Обследование объектов, выполнение обмерных чертежей. | 636      | 63 000            |

Окончание табл. 3.

| 1                          | 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 4   | 5      |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------|
| Главный архитектор проекта | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Высшее образование – архитектор.</li> <li>2. Опыт работы ГАПом, ведущим архитектором от 2 лет.</li> <li>3. Опыт работы со смежниками (конструкторами, инженерами), опыт взаимодействия с заказчиком: презентации, ведение переговоров, отстаивание проектных решений.</li> <li>4. Знание нормативных документов (ГрК, СНиП и т.п.) обязательно.</li> <li>5. Уверенное владение: AutoCad, ArchiCad, Adobe Photoshop, MS Office (Word, Excel).</li> <li>6. Ответственность, инициативность.</li> <li>7. портфолио разработанных проектов</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Комплексное ведение процесса разработки архитектурных решений, проектной документации (многоэтажные жилые дома, общественные здания и комплексы).</li> <li>2. Подготовка технических заданий.</li> <li>3. Определение бюджета проектных работ.</li> <li>4. Разработка проектной документации.</li> <li>5. Проверка соответствия технических решений нормативным требованиям.</li> <li>6. Защита разработанных проектов в экспертизе, сдача проектов заказчику.</li> </ol> | 45  | 93 000 |
| Архитектор-дизайнер        | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание программ: AutoCAD, ArchiCAD, CorelDRAW, Photoshop, 3D MAX.</li> <li>2. Офис Word Exce.</li> <li>3. Образование архитектурное или строительное проектирование.</li> <li>4. Опыт работы не менее 3 лет.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ведение проекта от замера до авторского надзора.</li> <li>2. Выдача рабочей документации.</li> <li>3. Расчет строительно-отделочных материалов и их заказ.</li> <li>4. Утверждение смет и договоров со строителями.</li> <li>5. Работа в группе с дизайнером мебели.</li> <li>6. Проектирование выставочных стендов.</li> </ol>                                                                                                                                           | 122 | 52 000 |
| Архитектор-проектировщик   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Образование высшее строительное (техническое)</li> <li>2. Знание графических программ AutoCad – высокая скорость работы, приветствуется знание SCAD</li> <li>3. Опыт самостоятельного расчета нагрузок</li> <li>4. Опыт работы в аналогичной должности от 1 года</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разработка проектной документации АР, КР, КЖ, КД для частного домостроения</li> <li>2. Согласование с заказчиком задания на проектирование;</li> <li>3. Доработка готовой проектной документации с учетом индивидуальных пожеланий и применением современных строительных материалов и конструкций</li> </ol>                                                                                                                                                             | 48  | 59 000 |

Архитекторам, получившим высшее профильное образование и имеющим стаж работы, присуждаются категории, которые бывают трех уровней и зависят, прежде всего, от квалификации и опыта работы специалиста (табл. 4).

Таблица 4

|                            |                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Главный архитектор проекта | Высшее профессиональное образование и стаж работы по проектированию или научно-педагогической работы в соответствующей области знаний не менее 8 лет, а при проектировании особо крупных и сложных объектов – не менее 10 лет |
| Архитектор I категории     | Высшее профессиональное образование и стаж работы в должности архитектора II категории не менее 2 лет                                                                                                                         |
| Архитектор II категории    | Высшее профессиональное образование и стаж работы на архитектурных должностях, замещаемых специалистами с высшим профессиональным образованием, не менее 2 лет                                                                |
| Архитектор III категории   | Высшее профессиональное образование и опыт работы в проектных организациях                                                                                                                                                    |
| Архитектор                 | Высшее профессиональное образование без предъявления требований к стажу работы или среднее профессиональное образование и стаж работы по специальности не менее 2 лет                                                         |

И наконец, человек, выстоявший все эти испытания, прошедший через все требования колледжа или университета, коллег и работодателей, выдержавший все требования времени по отношению к этой профессии, может назвать себя настоящим архитектором.

# ПОНЯТИЕ УСТОЙЧИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКЕ

**А. С. Чернова**

*Всероссийский научно-исследовательский институт  
мясной промышленности им. В. М. Горбатова*

В педагогической практике часто можно встретить трудности, связанные с разночтениями при толковании того или иного термина в специальной литературе. Одним из ярких примеров является понятие «устойчивость», использование которого применительно к экономике стало очень распространено, даже «модно», в последнее время.

Экономистами понятие устойчивости было заимствовано в «теории систем», когда экономические объекты стали рассматриваться как сложные и многообразные системы. Однако в современной литературе до сих пор отсутствует общепризнанное определение категории «экономическая устойчивость», что обусловлено многоаспектностью и комплексным характером данного явления.

Необходимо заметить, что само понятие «устойчивость» вызывает много сложностей. В соответствии с «Математической энциклопедией», устойчивость – термин, не имеющий чётко определённого содержания [5]. При этом данное понятие широко используется во многих науках.

Изучением проблем устойчивости занимались такие учёные как Ж.Л. Лагранж, Э.Д. Раус, Ж.А. Пуанкаре. Весомый вклад в теорию устойчивости внёс труд математика А.М. Ляпунова «Общая задача об устойчивости движения» (1892), до настоящего времени представляющий основу исследований в этой области. Дальнейшее развитие идей А.М. Ляпунова находит отражение в исследованиях таких отечественных учёных как А.А. Андронов и Л.С. Понтрягин. Среди создателей современной теории устойчивости отмечают таких исследователей как Н.Г. Четаев, Е.А. Барбашин, Н.П. Еругин, Н.Н. Красовский.

У А.М. Ляпунова устойчивость понимается как способность системы возвращаться в состояние равновесия при возмущающих воздействиях внешних факторов.

В. В. Артюхов в своём исследовании по общей теории систем, выделив основные группы вопросов и проведя анализ понятия «устойчивость» в разных предметных областях, выводит обобщённое наддисциплинарное определение: устойчивость – это свойство систем сохраняться по признакам после изменений, вызванных определёнными факторами [1, с.96]. По мнению учёного, она является фундаментальным свойством любой системы, характеризующим её способность существовать.

Что же такое устойчивость в экономике?

На различных этапах развития экономической науки при исследовании экономической устойчивости применялись различные подходы и научный инструментарий.

С позиций максимизации прибыли устойчивое состояние определялось как способность поддерживать прибыль на стабильном уровне, обеспечивающем постоянное развитие во времени.

С точки зрения воспроизводственного подхода экономически устойчивыми становятся такие структуры, которые в условиях неопределённости и нестабильности рынка в наибольшей степени осуществляют воспроизводственный цикл [7, с.57].

С развитием исследований в области экономической устойчивости появилось великое множество разнообразных трактовок данного термина.

Н.В. Зубанов предлагает такое определение устойчивости для социальных и, в частности, экономических систем: «это способность системы, функционирующей по определённому алгоритму, достигать цели функционирования в определённой фазе развития» [6].

М.А. Асаул даёт следующее определение: «экономическая устойчивость – это равновесное сбалансированное состояние ресурсов, которое обеспечивает стабильную прибыльность и нормальные условия для расширенного воспроизводства устойчивого экономического роста в длительной перспективе с учётом важнейших внешних и внутренних факторов» [2, с.12].

И.Я. Богданов в рамках исследования по экономической безопасности пишет о том, что устойчивость экономики отражает прочность и надёжность её элементов, вертикальных, горизонтальных и других связей внутри системы, способность выдерживать внутренние и внешние «нагрузки» [4, с.24].

С.Ю. Плешков определяет экономическую устойчивость как «динамическое соответствие параметров состояния системы состоянию внешней и внутренней среды, которое обеспечивает его функционирование в условиях возмущающих воздействий с максимальной эффективностью» [11, с.39].

Г.И. Рузавин отмечает, что деятельность хозяйственной системы будет экономически устойчивой, если система в своём развитии соответствует сформированному результирующему вектору целей, а возможные неблаго-

приятные ситуации нейтрализуются адекватным откликом компенсационных элементов системы за счёт созданных запасов и резервов [7, с.57].

О.В. Михалев рассматривает экономическую устойчивость как относительную способность экономической системы сохранять основную траекторию своего развития в условиях воздействия на нее внешних и внутренних факторов, противостоя этому воздействию или адаптируясь к нему [10, с.37].

Е.В. Корчагина определяет экономическую устойчивость как способность системы сохранять заранее определённый уровень достижения целей в условиях динамических трансформаций в бизнес-среде [8].

С.П. Бараненко и В.В. Шеметов пишут о том, что в самом общем смысле под устойчивостью экономической системы понимается её способность к продолжительному осуществлению своей деятельности [3, с.11].

Большое внимание в вопросе определения экономической устойчивости уделяется отношению между системой и внешней средой её функционирования. По сути, если внутреннее состояние системы соответствует требованиям внешней среды, то она способна устойчиво выполнять свои функции.

Наиболее широкое распространение в специальной литературе получило направление, рассматривающее экономическую устойчивость с позиций финансового положения. Так, в «Словаре современных экономических терминов» устойчивость определяется как финансовое состояние предприятия, обеспечивающее выполнение всех его обязательств, соответствие доходов и расходов [12]. Подобный подход наблюдается у многих исследователей, однако он чрезвычайно узок и не охватывает всей многоаспектности феномена экономической устойчивости. Так, оценка финансового состояния (устойчивости) системы – предприятия, например, – не отражает всех сфер функционирования и не даёт полной информации об экономической устойчивости объекта.

Интересно, что некоторые исследователи разделяют понятия «экономическая устойчивость» и «устойчивое экономическое развитие» как статическую и динамическую характеристики функционирования системы.

В противовес данному мнению высказываются многие исследователи. И.А. Богданов пишет о том, что устойчивость и развитие – две важнейшие характеристики экономики как единой системы, которые не следует противопоставлять. Это связано с тем, что если экономика не развивается, то у неё резко сокращаются возможности выживания, сопротивляемость и приспособляемость к внутренним и внешним угрозам [4, с.24].

Устойчивость функционирования системы предполагает её устойчивое экономическое развитие. По мнению Е.А. Лясковской, экономическая устойчивость может иметь место только в рамках стабильного и растущего типа экономического развития [9, с.186].

Такие исследователи как В.Г. Артеменко, М.В. Беллендир, В.М. Родионова, М.А. Федотова отмечают, что высшей формой экономической устой-

чивости является способность развиваться в условиях внутренней и внешней среды.

О.В. Михалев подчёркивает, что экономическая устойчивость подразумевает способность хозяйственной системы к развитию в любых условиях среды («несмотря ни на что») [10, с.37].

Действительно, по своей сути экономическая устойчивость отличается от устойчивости, например, геометрических объектов. Это связано с тем, что в экономике системы должны развиваться. Экономическая устойчивость не подразумевает стагнацию состояния, но обязательно включает в себя развитие: если бы экономические системы не находились в постоянном развитии, они не могли бы быть устойчивы.

Способность системы к внутреннему развитию является основным условием её устойчивости. Статическая и динамическая экономическая устойчивость в процессе деятельности системы взаимообуславливают и взаимодополняют друг друга. В каждый отдельный фиксированный момент времени устойчивость хозяйствующего субъекта является статической устойчивостью. Динамическая устойчивость, в свою очередь, характеризует процесс развития как постоянное движение во времени.

На основе анализа литературы по вопросам проблем экономической устойчивости, были выделены основные характеристики, которыми должна обладать устойчивая экономическая система:

- способность к существованию;
- продолжительное осуществление деятельности;
- достижение целей функционирования;
- постоянное развитие в любых условиях;
- гибкость реагирования и адаптивность к изменениям внешней среды;
- сохранение качественных признаков;
- конкурентоспособность.

Таким образом, экономическая устойчивость – это способность экономической системы сохранять свои качественные признаки и достигать целей функционирования при любых изменениях внутренней и внешней среды.

Отсутствие общепринятых трактовок у широко используемых терминов способно породить массу споров и неточностей не только в сфере образования и науки. Однако, как говорили философы, в споре рождается истина.

## Литература:

1. **Артюхов В.В.** Общая теория систем: Самоорганизация, устойчивость, разнообразие, кризисы. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.
2. **Асаул М.А.** Управление устойчивостью предпринимательских структур. – СПб.: Издание института проблем экономического возрождения, 2008. – 285 с.

3. **Бараненко С.П., Шеметов В.В.** Стратегическая устойчивость предприятия. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. – 493 с.
4. **Богданов И.Я.** Экономическая безопасность России: теория и практика. М.: ИСПИ РАН, 2001. – 348 с.
5. **Виноградов И.М.** Математическая энциклопедия. Том 5. – М.: Наука, 1982. – 1052 с.
6. **Зубанов Н.В.** Анализ устойчивости относительно поставленной цели как один из подходов к описанию функционирования организации в условиях неопределенности. – Самара, 2001. – [Электронный ресурс]
7. **Корчагина Е.В.** Анализ и оценка экономической устойчивости в структурах предпринимательства / Под редакцией проф. Д.В. Соколова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. – 145 с.
8. **Корчагина Е.В.** Экономическая устойчивость предприятия: виды и структура // Проблемы современной экономики. – 2005. №3/4. – [Электронный ресурс]
9. **Лясковская Е.А.** Анализ и диагностика экономической и финансовой устойчивости фирмы: монография / Е.А. Лясковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 266 с.
10. **Михалев О.В.** Экономическая устойчивость хозяйственных систем: методология и практика научных исследований и прикладного анализа. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургской академии управления и экономики, 2010. – 200 с.
11. **Плешков С.Ю.** Экономическая устойчивость деятельности строительного предприятия / С.Ю. Плешков, В.В. Козлов, А.М. Платонов. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО УрФУ: Изд-во АМБ, 2012. – 159 с.
12. **Райзберг Б.А.** Словарь современных экономических терминов / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский. – 4-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 480 с.



# **ПРИНЦИП СВОБОДЫ ДОГОВОРА И ЕГО ОГРАНИЧЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

**Е. Н. Щепеткина**

*Одинцовский гуманитарный университет*

Принцип свободы договора – один из основных принципов гражданского права, всегда представлял интерес для исследования, но в последнее время все чаще рассматривают проблемы его ограничения, а также злоупотребления этой свободой. Возможно, это связано с тем, что накопившийся объем материалов судебной практики по данной проблематике, наконец-то позволяет судить об особенностях и трудностях реализации принципа свободы договора в различных областях деятельности (прежде всего предпринимательской). Автор предлагает рассмотреть некоторые аспекты проблемы ограничения свободы договора на примере договорных отношений, возникающих в сфере образовательной деятельности. Для этого в процессе исследования необходимо ответить на следующие вопросы:

Можно ли считать образовательную деятельность видом предпринимательской деятельности и распространяются ли на нее гражданско-правовые методы регулирования договорных отношений?

Какова специфика ограничения принципа свободы договора и злоупотребления им в сфере предоставления образовательных услуг?

Прежде всего, рассмотрим сущность принципа свободы договора и его содержание. Сам принцип провозглашен в п.1 ст.1 ГК РФ, а конкретизирован в ст.421, он очень тесно взаимодействует с другими принципами гражданского права: беспрепятственным осуществлением гражданских прав, юридическим равенством и автономией воли субъектов гражданского права, недопустимостью произвольного вмешательства кого-либо в частные дела (п.1,2 ст.1 ГК РФ) [1].

Свобода договора означает, что граждане и юридические лица самостоятельно решают, с кем и какие договоры заключать, и свободно согласо-

ывают их условия. Принцип свободы договора проявляется в различных аспектах (ст.421 ГК РФ):

- во-первых, это право самостоятельно решать, вступать или нет в договор;
- во-вторых, предоставление сторонам договора широкого усмотрения при определении его условий;
- в-третьих, право свободного выбора контрагента договора;
- в-четвертых, право заключать как предусмотренные ГК, так и не поименованные в нем договоры;
- в-пятых, право выбора вида договора и заключения смешанного договора.

Свобода договора означает также право сторон договора выбрать его форму (ст. 434 ГК РФ); возможность сторон в любое время своим соглашением изменить или расторгнуть договор (ст.450 ГК РФ); право выбрать способ обеспечения исполнения договора и др. Как видим, свобода договора представляет собой многогранное явление, это объясняется многозначностью самого термина «договор», под которым понимается и волеизъявление сторон (сделка), и правоотношение (обязательство) и документ [2].

Свобода договора не может быть безграничной. В противном случае она рискует превратиться в свою противоположность – господство одних над другими. Субъекты гражданского оборота изначально находятся в неравном экономическом положении, что обусловлено различием имеющихся у них материальных, финансовых, информационных и кадровых ресурсов. Экономически сильные субъекты стараются еще более упрочить свое положение в той или иной сфере деятельности, диктуя контрагентам удобные для себя условия договора [3].

Принимая во внимание данные обстоятельства, неизбежные в условиях рыночной экономики, законодатель предусмотрел ряд ограничений для договаривающихся сторон. Все известные ограничения могут быть сгруппированы вокруг тех элементов свободы договора (ст. 421 ГК РФ), которые подверглись ограничению. Таким образом, можно выделить три группы ограничений.

1. Ограничения свободы заключать или не заключать договор (включая ограничения свободы выбора контрагента). Так, конструкция публичного договора позволяет потребителю понуждать коммерческую организацию, осуществляющую публичную деятельность по продаже товаров, выполнению работ и оказанию услуг, к заключению договора (ст. 426 ГК РФ).

2. Ограничения свободы выбора вида заключаемого договора. Обычно проявляется в тех случаях, когда закон предписывает строго определенный вид договора для оформления правоотношения, либо запрещает использование той или иной договорной модели для оформления правоотношения.

3. Ограничения свободы в определении условий договора по своему усмотрению. Сторона, присоединившаяся к договору в стандартной форме, вправе

требовать изменения или расторжения такого договора, если он содержит явно обременительные для нее условия (ст. 428 ГК РФ). Еще одним ограничивающим фактором выступают квалифицирующие признаки того или иного договора. Так, договор возмездного оказания услуг отличается от договора подряда отсутствием какого-либо о вещественного результата, передаваемого заказчику. В соответствии с п. 1 ст. 779 ГК РФ обязанности исполнителя ограничиваются совершением определенных действий по заданию заказчика, так и в образовательной деятельности. То есть, какой – либо результат не будет передан заказчику, проблематично также будет согласовать выплату вознаграждения исполнителю.

Отдельными авторами обосновывается существование принципа защиты слабой стороны договора, который развивает общеправовые принципы справедливости, добросовестности и недопустимости злоупотребления правом, а также оказывает корректирующее воздействие на свободу договора. Таким образом, предусмотренные законом ограничения свободы договора преследуют одну из трех целей: защита слабой стороны договора, защита интересов кредиторов или защита публичных интересов (общества, государства) [2].

Итак, рассмотрим вопрос о платных образовательных услугах.

Платные образовательные услуги становятся неотъемлемым явлением в сфере профессионального образования, и объем их неуклонно растет.

Условия оказания услуг, предоставляемых образовательной организацией, устанавливаются договором со студентом (обучающимся); студентом, предприятием (организацией) и образовательной организацией. Однако, можно ли рассматривать образовательные услуги с точки зрения предпринимательской деятельности? Обычно услугами признается «предпринимательская деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других лиц, за исключением деятельности, осуществляемой на основе трудовых правоотношений» [4].

Существует дискуссионное мнение о понятии образовательной услуги.

Образовательная услуга – это деятельность особого рода, которая отличается от других услуг такими только ей присущими характеристиками, как низкая степень осязаемости (заранее не известен результат обучения), неразрывная связь услуг с источником: образовательная услуга не существует отдельно от вуза и его профессорско-преподавательского состава (качество образовательной услуги изменяется в связи с изменением квалификации персонала, материально-технической базы и других неотъемлемых элементов учебного процесса), несохраняемость образовательных услуг (человеку свойственно забывать полученную в процессе обучения информацию, а знаниям свойственно устаревать), производство и потребление образовательных услуг – это достаточно длительный процесс [5].

Интересно, что государство императивно определяет и контролирует круг субъектов, занимающихся образовательным процессом. А у потребителя есть

право свободно определять форму образовательной услуги. Т.е. договоры в сфере образования регулируются, прежде всего, Федеральным законом «Об образовании в РФ» и другими нормативными актами в образовательной сфере. Однако, платная образовательная деятельность рассматривается как предпринимательская, если доход от нее полностью не идет на обеспечение, развитие и совершенствование образовательного процесса данного учреждения (в том числе на заработную плату). Взаимоотношения негосударственного образовательного учреждения и учащегося регулируются договором, то есть, предпринимательство в сфере образования все же есть.

По договору оказания платных образовательных услуг, например, администрация вуза является исполнителем, а студент (родитель, законный представитель) – заказчиком образовательной услуги. При этом студент (родитель, законный представитель) является потребителем образовательных услуг. Поэтому на них в полной мере распространяются нормы законодательства о защите прав потребителей [6]. Постановлением Правительства РФ от 15.08.2013 N 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» утверждены правила, которые определяют взаимоотношения образовательного учреждения и лица, обучающегося в вузе на платной основе. (Мы рассмотрим договоры об образовании, заключаемые в системе высшего образования, т.к. они широко применяются).

Перечень платных образовательных услуг и порядок их предоставления, как правило, указывается в уставе вуза. Например, к платным образовательным услугам, предоставляемым государственными (муниципальными) вузами, относятся: 1) обучение по дополнительным образовательным программам; 2) преподавание специальных курсов и циклов дисциплин; 3) репетиторство; 4) занятия по углубленному изучению предметов; 5) подготовка и переподготовка работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов соответствующего уровня образования, осуществляемые сверх финансируемых за счет средств соответствующих бюджетов заданий [7]. Отказ потребителя от предлагаемых платных образовательных услуг не может быть причиной уменьшения объема предоставляемых ему образовательным учреждением основных образовательных услуг.

Природа договора оказания образовательных услуг имеет гражданско-правовые корни, что обеспечивает принадлежность к его конструкции всех признаков, характерных для гражданско-правовых договоров.

Как полагают специалисты по гражданско-правовой характеристике, такой договор является возмездным, взаимным (двусторонним), встречным обязательством, консенсуальным, синаллагматичным, казуальным, публичным, срочным договором, а также договором присоединения [7]. При этом в договоре оказания платных образовательных услуг должны находить обяза-

тельное отражение несколько структурных элементов его предмета: уровень и направленность образования; форма обучения; перечень предусмотренных государственным образовательным стандартом и учебными планами образовательных услуг (а также сроки их оказания, стоимость и порядок оплаты); неовещественный результат оказания образовательных услуг, подтверждаемый документом об образовании с указанием на вид такого документа [8].

Заключение договора только в письменной форме позволяет наиболее слабой стороне – обучающемуся, его родителям в случае возникновения спора с образовательным учреждением более действенно защитить свои права.

Сроки оказания образовательных услуг составляют одно из существенных условий договора. Жесткие требования относительно сроков на получение профессионального образования связываются со сроком освоения образовательной программы. В общем образовании продолжительность отношений сторон определяется по их соглашению.

Обязанность образовательной организации оказать образовательную услугу связывается только с наличием возможности ее оказать в натуре, установление иных ограничений (обстоятельств) не может рассматриваться как соответствующее закону. Следовательно, не может оказываться и предпочтение одному потребителю перед другим. Большинство случаев судебной практики связано с односторонним расторжением договора по инициативе исполнителя, в частности по причине неоплаты образовательных услуг заказчиком, в том числе из-за повышения стоимости обучения. Интересно, что принцип свободы договора не позволяет понуждать заказчика к заключению дополнительных соглашений об изменении стоимости услуг [5].

Особой проблемой являются факты нарушений прав заказчиков услуг и обучающихся. В частности, к типичным нарушениям можно отнести:

- ограничение права потребителей на отказ от исполнения договора возмездного оказания услуг в любое время и без обоснования причин; (Постановление ФАС Восточно-Сибирского округа от 07.02.2013 по делу № А78-2685/2012).

- условие о невозврате сумм, уплаченных за образовательные услуги, при отказе от исполнения договора по инициативе потребителя;

- установление отдельной оплаты за пересдачу экзаменов, контрольных работ, зачетов, итоговую аттестацию; (Постановление ФАС Восточно-Сибирского округа от 23.07.2010 по делу № А19-992/10).

Подведем некоторые итоги. Природа договора оказания образовательных услуг имеет гражданско-правовые корни, что обеспечивает принадлежность к его конструкции всех признаков, характерных для гражданско-правовых договоров. Как видно, в договорах об образовании присутствуют все три группы ограничений свободы договора: государство императивно контролирует

круг субъектов, занимающихся образовательным процессом, закон предписывает строго определенный вид договора для оформления отношений в сфере образования, присутствует ограничения свободы и в определении условий договора.

Сама форма договора достаточно жесткая, присутствует публичный характер договора, так что, студент присоединяется к условиям, которые названы в законе, а в части учебного (образовательного) процесса – к локальным актам образовательного учреждения. Однако, чаще всего ограничения свободы договора в договорах об образовании связаны с тем, что вуз является сильной стороной договора, а иррациональность студента относительно извинительна, что открывает дорогу для патерналистского ограничения свободы договора.

### **Литература:**

1. **Гражданский кодекс РФ.** Ч.1 от 30.11.1994 №51-ФЗ // СЗРФ.1994.№32
2. **Брагинский М.И., Витрянский В.В.** Договорное право: общие положения. М.: Статут, 2011. 847 с.
3. **Карапетов А.Г., Савельев А.И.** Свобода договора и ее пределы. Т. 1.- М.: Статут, 2012. 453 с.
4. **Войтович К.В.** Оказание образовательных услуг как вид предпринимательской деятельности. // «Предпринимательское право» Приложение «Бизнес и право в России и за рубежом», 2012, №3
5. **Батрова Т.А.** Гражданско-правовые аспекты оказания образовательных услуг // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2009. № 4.
6. **Закон РФ** от 7 февраля 1992 г. № 2300-1 «О защите прав потребителей» (изм. от 02.07.2013г.)// Ведомости СН и ВС РФ. 1992. № 15. Ст. 766.
7. **Кирилловых А.А.** Платные образовательные услуги: проблемы правового регулирования. // «Налоги», 2011, №6
8. **Федеральный закон** от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета от 31 декабря 2012г., № 5976

**Секция третья**

**СПЕЦИАЛЬНЫЕ  
ИСТОРИЧЕСКИЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

---





# **МЕРЫ ПО ОСЛАБЛЕНИЮ ПОЗИЦИИ ФИВАНСКОГО ЖРЕЧЕСТВА В ПЕРИОД ПРАВЛЕНИЯ ТУТМОСА III И АМЕНХОТЕПА II**

**А. А. Барбашов**

*Московский государственный областной университет*

После продолжительного правления царицы Хатшепсут на престол восходит Тутмос III. Первая проблема, с которой сталкивается молодой царь, является сильные позиции фиванского жречества, которые достигли высокого положения еще при Хатшепсут. Поэтому, Тутмос и его сын Аменхотеп делают определенные шаги, для ослабления позиций жречества Амона.

По восшествии на престол Тутмос делает несколько важных кадровых перестановок в структуре управления. Верховный жрец Амона и, по сути дела, человек, сосредоточивший в предыдущие годы в своих руках власть – Хапусенеб, был отстранен от всех должностей. Новым верховным жрецом Амона был назначен Менхеперрасенеб. Неслучайно новый верховный жрец носит имя царя. Царь являлся богом, поэтому его упоминание в чем-либо имени означало божественное покровительство [8, с.102]. В древнеегипетском представлении, «рен» (имя) является одной из сущностей человека. Представление о том, что между человеком и его именем есть сакральная связь – существовало с древнейших времен [9, с.360].

После смерти Менхеперрасенеба эту должность занял его племянник Менхеперрасенеб II. Опять же, продолжается традиция почитания царя через личное имя, но появляются и новые элементы – Менхеперрасенеб II был сыном возницы Тутмоса III – Хепу, человека, по-видимому, из военных слоев. Чтобы отмежеваться от духовенства царь делает ставку на новое сословие – военных. Верховный жрец Амона сосредоточивает в своих руках финансовую деятельность государства и казну. В условиях, когда Тутмос постоянно был в военных походах (Тутмос совершил более 17 походов в Азию), верный человек, руководящий могущественной и не всегда позитив-

но настроенной по отношению к царю жреческой корпорацией был просто необходим. Но в тоже время, делая ставку на новых чиновников и приближая к себе сподвижников, не связанных со жречеством, существовала угроза того, что новая элита будет оказывать влияние на царя и его политику. В гробнице Менхеперрасенеба высечена надпись, которая опровергает данное суждение: «Я наблюдал, когда владыка, царь Верхнего и Нижнего Египта Менхеперра воздвиг [наос]...Я наблюдал, когда его величество воздвиг великий наос из электра...Я наблюдал, когда его величество сделал большой колонный зал...Я угодил его величеству при проведении работ над его памятниками» [7, с.250]. Это говорит о его политической отстраненности от дел и невмешательстве во властные отношения, он не претендует на высокое положение, отдает пальму первенства царской власти. Чтобы окончательно себя обезопасить с «тыла» и не допустить роста влияния Менхеперрасенеба царь назначает везиром юга (т.е. Верхнего Египта) Рехмира – верховного жреца Ра в Гелиополе. Безусловно, этот шаг продиктован чтобы немного уравновесить политическую чашу весов между жречеством Амона в Фивах и жречеством Ра в Гелиополе, на эту мысль наводит также часто встречающееся упоминание бога Ра в именах высших должностных лиц государства, помимо царя – Менхепрура, оба верховных жреца Амона Менхеперрасенеба и везир Рехмира. Общий курс, установленный царем, становится понятен, после того, как он отменяет титул "великой супруги Амона". Этот титул носила Хатшепсут, что ставило ее в фактически подчиненное состояние по отношению к жречеству.

Политика опоры на военных получила продолжение и в правление сына Тутмоса Аменхотепа II. Сохранилась стела вельможи Усерхета, царского сына Куша. В ней он пишет следующее: «Копия постановления, которое его величество сделал своими руками для [царского сына Усерхета]...Ты сидишь...храбрый, берешь от грабежа всех земель, колесница которого сражается за Его Величество, Аменхотепа, который-правит-в-Гелиополе...Нахарине, который отдает приказы хеттам...» [2, с.37]. Как видно из этого текста, вельможа Усерхет упоминает Гелиополь, как фактическую столицу Египта в данный период. Другой военный, Аменемхеб, пишет следующее: «Тогда я поклонился до земли в присутствии его величества, и он сказал мне: "Я знал тебя, когда ты был в свите моего отца...». После этого, Аменхотеп утверждает Аменемхеба на новую должность в армии [2, с.38].

Эпоха Аменхотепа II ознаменовалась назначениями на высшие государственные и чиновничьи посты друзей детства и армейских офицеров. Примеров этому масса. Кенамон сражался с Аменхотепом в Речену [2, с.41–43]. Чуть позже Кенамон станет чиновником крупного порта и контролером за судостроением. В поздние годы, Кенамон имел ряд почетных званий, скорее всего, связанных с празднованием юбилея Аменхотепа. Его гробница (ТТ 93)

оформлена в достаточно богатой стилистике [2, с.46–52]. Два других чиновника Аменхотепа имели не менее высокое положение в этот период. Визирь Аменепит и его брат, градоначальник Фив, Сеннефер. Они имели настолько сильное влияние в фиванском регионе, что оба были погребены в Долине знати в эль-Курне [6, с.32].

Вторым важным шагом было изменение в архитектуре, продиктованное символизмом. Тутмос перестраивает Карнак. Практически он разрушает зал Инени, затеняет и узурпирует постройки Хатшепсут, сбивает ее имя и заменяет его своим. Царь строит в Карнакском святилище свой зал военных походов, где красочно описывает свои военные достижения в Азии и строит храм мемфисского божества Птаха в Карнаке, что тоже символизирует приверженность "северной оппозиции" – Гелиополю и Мемфису. [7; 249] Однако, противоречащим фактом этим мерам царя может служить надпись из Лейденского папируса, где прямым текстом восхваляются Фивы [7,с.234]. В ней приводятся данные, что Тутмос за время своего правления отдал храму Амона в Фивах 14 тонн золота, 1 тонну серебра [7, с.235]. Однако, это легко объяснимо. Дело в том, что взойдя на трон, Тутмос присвоил себе годы правления Хатшепсут, а она, как мы знаем, покровительствовала храму и возможно все дары и подношения, или по крайней мере большая их часть из приведенного списка относится именно к ее годам правления. В таком случае, дары самого Тутмоса могут оказаться гораздо скромнее.

При преемнике Тутмоса – его сыне Аменхотепе II общий внутривосточный курс остается прежним, хотя появляются новые элементы отчуждения от Фив. Царь переезжает в Мемфис, который фактически с середины XIV в. становится его главной резиденцией [3, с.21], но по-прежнему Фивы получают большую часть военной добычи, полученной в ходе военных походов и являются местом захоронения царей и высших чиновников. Перенос резиденции может быть связан с его удобным географическим положением, т.к. находился в Нижнем Египте, у северных границ страны, что было чрезвычайно удобным в свете внешнеполитических действий и приоритетным направлением в сторону сиро-палестинского региона. Но не стоит забывать, что исторически север был традиционно оппозиционен югу. Это следует и из примеров образования единого древнеегипетского государства, когда за гегемонию боролись несколько административно-территориальных объединений, и из 1-го переходного периода, когда опять же стоял подобный вопрос и за власть боролись Гераклеополь и Фивы. На севере располагались и два крупнейших религиозных центра – Гелиополь, со своим верховным богом Ра и Мемфис со своим покровителем Птахом. Поэтому не стоит сбрасывать со счетов и идеологический компонент переезда, обусловленный намерением царя показать свою приверженность другим культам, отличным от Амона. Аменхотеп, в отличие от своего отца, вообще мало строит в Карнаке. Вместо

этого он затевает открытие каменоломен в Туре и начинает строительную деятельность в Мемфисе и Гелиополе.

Итак, главным итогом всех этих мер стало то, что жречество Амона потеряло свои, почти царские полномочия, которые имело при Хатшепсут. Благодаря умелой политике Тутмоса и Аменхотепа, а именно назначению на ключевые должности зависимых от себя людей и перераспределения финансовых средств в пользу «оппозиционных» храмов Птаха и Гелиополя, удалось нейтрализовать угрозу со стороны фиванского жречества и, тем самым, возвысить и укрепить авторитет светской власти.

### Литература:

1. **Жак Кристиан.** Нефертити и Эхнатон: Солнечная чета. – М.: Мол.гвардия, 2006.
2. **Матье М.Э.** Искусство Древнего Египта. – М.: В.Шевчук, 2010.
3. **Монтэ Пьер.** Повседневная жизнь египтян во времена великих фараонов. – М.: Мол.гвардия, 2000.
4. **Рак И.В.** Мифы древнего Египта. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
5. **Kozloff Arielle P.** Amenhotep III: Egypt's Radiant Pharaoh. – Cambridge University Press, 2012.
6. **O'Connor David.** Amenhotep III: Perspectives on His Reign. – The University of Michigan, 2001.
7. **Redford Donald B.** Akhenaten: The Heretic King. – Princeton University Press, 1984.
8. **Reeves Nicholas.** Akhenaten: Egypt's False Prophet. – NY.: Thames & Hudson, 2005.
9. **Wilkinson Richard H.** The Complete Temples of Ancient Egypt. – NY.: Thames & Hudson, 2000.

# **ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ ДЕСАНТНОЙ ОПЕРАЦИИ СОЮЗНИКОВ В СЕВЕРНОЙ АФРИКЕ ОСЕНЬЮ 1942 ГОДА**

**М. В. Валиева**

*Московский государственный областной университет*

До поражения Франции (лето 1940 г.) положение союзников на Средиземном море было прочным. Затем ситуация изменилась: Французская Западная Африка и страны Магриба перешли под власть Виши, Французская Экваториальная Африка осенью 1940 г. присоединилась к «Свободной Франции» [2, т.3, с.168] и возникла угроза попадания колоний Франции в Африке под контроль держав Оси. Это вызывало беспокойство Британии и нейтральных США. Это обстоятельство и невозможность для союзников действовать сухопутными силами в оккупированной Гитлером Европе, до 1942–1943 гг. определило особую роль Северной Африки в геополитических планах Британии и США на ближайшие три года. Данная статья посвящена анализу африканской стратегии союзников в указанные годы.

Союзников пугала перспектива попадания в руки Германии и Италии французского флота, базировавшегося на средиземноморском и атлантическом побережье Африки. Генерал Маршалл заявлял: если французский флот присоединится к германскому или итальянскому, то Германия, «в несколько недель изменит ситуацию в Южной Америке». Имелось в виду – за счёт ликвидации британского превосходства на море; но и географической стратегической близости Французской Африки к Южной Америке. 27 мая 1941 г. Рузвельт заявил, что «необходимо остановить Гитлера сейчас, глупо ждать, пока он захватит плацдармы для нападения на Америку, надо защищаться на дальних подступах» [8, с.154–155]. 17 июня 1940 г. Госдепартамент ещё до капитуляции Франции, подчеркнул, что Вашингтон «не одобряет» переход владений европейских стран в Южной Америке под власть других неамериканских государств (французских и голландских колоний под власть Германии – Авт.). Правительству Виши было сделано первое предупреждение о грядущих

«плохих отношениях /Франции/ с США» в случае передачи французского флота Германии. Французы после такого решительного демарша решили флот немцам не передавать, по крайней мере пока [21, р.553–554].

В это время произошли изменения внешнеполитических взглядов истеблишмента США. Концепция изоляционистов – полного неучастия США в войне, свелась к защите собственной страны, в случае нападения, «и не надо нам никаких союзников» [8, с.83]. Рузвельт, напротив, считал, что вести войну по защите страны надо как можно дальше от берегов Америки, с максимально возможным числом союзников [13, с.119]. В первую очередь речь шла об обеспечении господства на море и обеспечении безопасности подступов к американскому континенту; Ситуация во Французской Африке имела серьезное значение для безопасности США в обоих этих аспектах. Рузвельт предпринял и реальные шаги против использования французского флота в войне против Британии (и потенциально против США). Он предложил временно передать французские суда США, с репатриацией их экипажей. Предложение было отклонено [13, с.137], но Франция фактически выполнила пожелание США о переводе судов «в безопасное место», т.е. вне досягаемости для немцев, из Средиземноморья (Оран, Бизерта) в атлантические порты (Дакар, Касабланка) [8, с.109–110]. Британия сочла это недостаточным и предприняла шаги к захвату или нейтрализации французского флота в африканских портах. Главные силы французов базировались в Мерс-эль-Кебуре, Дакаре и в Александрии. 3 июля британский адмирал Каннингэм предъявил в Александрии ультиматум адмиралу Годфруа. Ультиматум был принят, линкор, три крейсера, три эсминца и подводная лодка были разоружены. В Мерс-эль-Кебуре адмирал Жансульт отверг требование перейти на сторону Британии или уничтожить корабли. Британский флот атаковал и потопил линкор «Бретань», заставил выброситься на берег поврежденные линкоры «Прованс» и «Дюнкерк»; крейсер «Страсбург» и два эсминца смогли уйти в Тулон. 8 июля в Дакаре британцы нанесли тяжёлые повреждения линкору «Ришелье» [2, т.3, с.164–165]. Эта акция обеспечила Британии, по словам Черчилля, «временное и бесспорное господство на море» [12, кн.1, с.407]. Это был первый (первый открытый) серьёзный шаг двух англосаксонских держав по координации военно-морских усилий.

США и в дальнейшем прилагали усилия по нейтрализации французского флота. В октябре 1940 г. Рузвельт писал в личном послании Петену, что если правительство Виши согласится на использование французского флота Германией, то это будет означать прекращение американской помощи Франции и отказ от американской гарантии сохранения за Францией её заморских владений. Петен понял предупреждение (исторический опыт убедил, что противостояние с Британией, тем более гипотетически с Британией и США – влекло за собой потерю колоний) и 23 ноября принял решение не переводить в Средиземное море из Дакара линкор «Ришелье», из Касабланки линкор «Жан

Барт». Также Петен был предупреждён, что если он объявит Британии войну, то Франция тоже потеряет свои колонии [15, p.74–75].

Следующим логическим шагом было обеспечение операции в Африке на суше. Помимо геополитических причин имели значение и богатые сырьевые и продовольственные ресурсы Французской Африки [20, p.11–12]. Черчилль в июне 1941 г. предлагал оккупацию американцами Дакара и создание авиационной базы на западном побережье Африки в Батерсте [15, p.207]. В декабре 1941 г. США после Перл-Харбора стали воюющей державой, настало время практической реализации этих планов. Рузвельт выступал за войну в Западной Европе, вблизи жизненно важных центров Германии, а Черчилль отстаивал приоритет Средиземного моря [9, с.282–284] и страшился выхода Вермахта на североафриканские рубежи. Опасались этого и американцы [17, p.54–55]. Заботила США и возможность давления стран Оси на Южную Америку, особенно в Бразилии, где в правительстве имелись сторонники нацистов [19, p.86–87]. В противодействие этому в Северной Африке была осуществлена в ноябре 1942 г. десантная операция «Torch» [12, кн.2, с.296–297].

Рузвельт придерживался стратегии «быстрой войны», а Черчилль выступал за стратегию «малых дел», считая, что война между СССР и Германией продлится долго и в ожидании решающих побед на Восточном фронте настаивал на окружении Германии для удобного десантирования в Европе; первое место в его планах имела Северная Африка, как плацдарм для давления на Италию и фактор, который удержит Турцию от военного союза с Германией и поможет перетянуть «вишистов» в союзный лагерь к 1943 г., «мы поставим под контроль африканские и средиземноморские территории от Дакара до Турции и тогда сможем высадиться и в Италии» [12, кн.2, с.385]. Черчилль сумел уговорить Рузвельта выбрать для района боевых операций Средиземное море. Ещё до вступления США в войну Британия предприняла подготовительные шаги в этом направлении в Восточном Средиземноморье. С 8 июня по 12 июля 1941 г. британские войска и части «Свободной Франции» освободили от «вишистов» Сирию, этот шаг, как писал Черчилль, должен «закрыть двери для проникновения врага в район Средиземного моря, отодвинуть на 250 миль линию обороны Суэцкого канала и избавить Турцию от беспокойства за её южную границу» [12, кн.2, с.149–151]. Планы союзников облегчались тем, что Гитлер не мог уделять Северной Африке достаточно внимания в силу занятости его сухопутных сил на Восточном фронте [2, т.5, с.368].

При определении в начале 1942 г. зон ответственности в американскую зону вошёл Тихий океан (с двумя британскими доминионами), в британскую – район «от Сингапура до Ливии». Атлантику решили контролировать совместно. 17 марта Черчилль в письме Рузвельту одобрил эту концепцию [15, p.412,415]. Вопрос французских территорий в Африке оставался открытым, как США, так и Британия стремились обеспечить преимущественное

влияние в этом регионе. В октябре 1942 г. «вишисты» на секретных переговорах с США обещала свести сопротивление к минимуму [2, т.6, с.219].

«Голлистов», США и «вишисты», отесняли от власти в Африке. Ставку на де Голля сделала Британия. Черчилль рассчитывал создать после войны «Соединённые Штаты Европы» как противовеса СССР, но независимых от США и будущая роль де Голля в этом вопросе ему виделась значительной. Черчилль рассчитывал на европейскую солидарность и в деле сохранения колониальных империй. США, которые выступали за их демонтаж, с целью своего экономического проникновения в те страны, которые придут им на замену. Это делало Британию быть заинтересованной в сильной послевоенной Франции [10, с.458,461].

Де Голль говорил советскому дипломату Богомолову, что у США имеется «сговор» с «вишистами»: вы, мол, не отдаёте Гитлеру флот и африканские морские базы, а мы не пускаем де Голля в Африку» [1, с.98].

Не надо забывать, что у французов имелись свои претензии к Британии, 14 апреля 1942 г. представитель «Свободной Франции» в Лондоне Гарро сказал, что будет лучше, если в Северной Африке высадятся американцы, а не британцы. К последним у французов накопилось слишком много претензий [1, с.279]. США рассчитывали восстановить Францию как великую державу «только через 10–20 лет», это 1 июня 1942 г. сказал Рузвельт Молотову. [16, р.568–572] Они искали подходящую фигуру, не запятнавшую себя коллаборационизмом, как противовес де Голлю. И они ее нашли. Это был генерал Жиро совершивший дерзкий побег из германского плена. Американцы вывезли его в Гибралтар, а затем в Африку.

США с середины 1942 г. всё активнее стали внедряться в «британскую зону ответственности». Это было связано с неспособностью Британии самостоятельно защитить разбросанные по всему миру владения и сферы влияния. В июне 1942 г. армия Роммеля нанесла поражение британцам в Ливии. Черчилль признаёт, что боевой дух британцев упал тогда до самого низкого после капитуляции Франции уровня [12, кн.2, с.520–526]. На рубеже июня-июля итало-германские войска вторглись в Египет и подошли на расстояние 100 км к Александрии, в район Эль-Аламейн. Стало ясно, что без содействия США удержать Египет не возможно. И тогда в Египет и Судан были переброшены американские военные самолеты, включая Р-40 и 57 бомбардировщиков В-25 [10, с.431]. В течении трёх дней в Египет перебросили 100 американских танков и САУ (по меркам местного театра военных действий сила весьма внушительная) [10, с.313]. К октябрю 1942 г. США отправили в Египет в общей сложности 1100 истребителей, 700 двухмоторных бомбардировщиков и т.д. [23, р.849–850]. В итоге военные силы Британии достигли более чем двойного перевеса над армией Роммеля [10, с.440], что позволило им остановить, а потом и разгромить её. Всё это не могло не



иметь значения при определении того, кто будет доминировать в Северной Африке после высадки там союзников. Самым важным моментом, было планирование конкретных боевых операций союзников на 1942 год. Вопрос стоял по-прежнему – где действовать сначала, в Европе или в Африке? 10 июня 1942 г. Рузвельт создал Главное командование Европейского театра военных действий под командой генерала Дуайта Эйзенхауэра. Однако, когда тот прибыл 24 июня в Лондон, перспектива открытия Второго фронта в 1942 г. «превратилась в призрак»: Черчилль успел побывать в Вашингтоне и почти добился отказа Рузвельта от высадки во Франции в 1942 г. и настоял на высадке в Африке [7, с.59]. После этого об операции во Франции говорили лишь как об «операции отчаяния» в случае, если СССР станет совсем плохо (как раз в это время, в мае-июне 1942 г., советские войска потерпели тяжёлое поражение под Харьковом, а 28 июня германский вермахт начал ширококомасштабное наступление на Сталинград и Кавказ): в таком случае планировалось действовать, даже если бы не было никаких шансов на успех [3, с.255–258]. В противном случае, как уже 12 июля докладывала из Вашингтона советская разведка, основные операции в 1942 г. будут предприняты в Северной Африке, и до их завершения о Втором фронте не может быть и речи. 23 июля советская разведка доносила из Лондона, что «ни один из тех, кто занимает какой-либо официальный пост в Британии, не возлагает надежд на открытие Второго фронта в 1942 г.». [4, с.268].

15 июля была издана директива американского командования, предполагавшая отказ от открытия Второго фронта в 1942 г., переброску американских самолётов, поставляемых Британии по ленд-лизу, в Египет вместо Британских островов и т.д. [3, с.319–322]. С 18 по 24 июля в Лондоне генерал Маршалл, адмирал Кинг и спецпредставитель президента США Гопкинсец раз обсудили с британскими и военными проблему Второго фронта. Черчилль заявил, что он против открытия Второго фронта в текущем году, так как очевидно, что в ближайшем будущем положение СССР не станет критическим, а именно это было предпосылкой Второго фронта в 1942 г. 24 июля было принято окончательное решение в пользу операции в Северной Африке [7, с.68–69].

Основание такого решения были признаны: потребность захватить североафриканские сырьевые ресурсы; необходимость установления контроля союзников над всей Западной Африкой; возможность создания плацдарма для действий против Южной Европы, в первую очередь против Италии; обеспечение грузоперевозок из Атлантического океана в Индийский через Суэцкий канал, что давало экономии тоннажа торгового флота примерно 1 млн. тонн в год [22, р.198]. Четверть находившихся к тому времени в Британии американских войск (54 тыс. из 220) была выделена для участия в этой операции [18, р.1413].

Есть мнение, что США пришлось «прогибаться» под Британию, поскольку в 1942 г. при всей зависимости последней от них и они не были готовы открыть Второй фронт без её содействия. Впрочем, обе стороны понимали, что это явление временное, что Британия всё больше зависит от США, и поэтому Рузвельт дал понять Черчиллю: эта уступка – последняя, впредь планирование стратегических операций будет определять Вашингтон, а не Лондон [10, с.440–442].

Предпосылкой для успешной операции в Африке стало завоевание союзниками полного превосходства на море: как раз во второй половине 1942 г. они сумели выиграть «битву за Атлантику» с германскими подводными лодками. В ноябре немцам удалось потопить суммарно 722 тыс. тонн торгового флота союзников (пиковая величина за всю войну) [10, с.460], это было вызвано как раз отвлечением значительной части противолодочных сил союзников для обеспечения операции «Torch» в Северной Африке и стало последним успехом держав «Оси» на море; вскоре показатели потопленного тоннажа торгового флота союзников снова резко пошли на спад [12, кн.2, с.408].

На Средиземном море летом британцы сумели потопить 39 немецких и итальянских судов водоизмещением 144 тыс. тонн, сами же они потеряли только 24 водоизмещением 95,6 тыс. тонн [2, т.4, с.412]. В июле-августе британцы временно утратили превосходство в воздухе, в результате чего они потеряли авианосец, два крейсера и 9 транспортов [2, т.5, с.372], и это был последний успех стран «оси» на Средиземном море.

С осени против немцев и итальянцев стали действовать американские торпедоносцы из Египта [2, т.5, с.379], в итоге в ноябре страны «оси» потеряли 26% всех грузов, предназначенных для армии Роммеля, а в декабре – 52%. Всего за эти два месяца было потоплено 106 итало-немецких судов водоизмещением 180 тыс. тонн [2, т.6, с.227]. К концу ноября 1942 г. только в алжирских водах союзники потопили 9 немецких субмарин [12, кн.2, с.623]. Перелом в Африке тоже был достигнут не в последнюю очередь потому, что удалось потопить немецкие танкеры, предназначенные для армии Роммеля, так что у того осталось запасов танкового топлива на четверо суток [10, с.454].

23 октября 1942 г. с целью отвлечь внимание противника от Французской Африки британские войска начали наступление под Эль-Аламейном. [2, т.5, с.366] 8 ноября началась сама операция «Torch». При этом союзникам удалось обмануть разведку противника, и итало-германское командование ожидало высадки в Триполи или Бенгази [2, т.6, с.218–219]. В первом эшелоне высаживалось шесть дивизий союзников под командованием генерала Эйзенхауэра, высадку прикрывали 450 кораблей адмирала Каннингэма [18, р.1410]. Кое-где французские части оказывали незначительное сопротивление, например, в Касабланке или Оране, однако уже к 10–11 ноября оно повсеместно прекратилось, а Алжир и Бужа попали в руки союзников

без сопротивления [5, с.330–331]. Помимо всего прочего, имело значение то, что в день начала высадки Рузвельт обратился к французской стороне с призывом не оказывать сопротивления и к сотрудничеству, поскольку США не стремятся к территориальным захватам в Африке [24, р.90].

10 ноября американский генерал Кларк и дипломатический представитель США в Магрибе Мэрфи встретились с адмиралом Дарланом и генералом Жиро; Дарлан после того отдал приказ о полном прекращении сопротивления. Вскоре после этого, 22 ноября, было подписано соглашение, по которому бывший «вишист» адмирал Дарлан стал главой администрации Северной Африки, а генерал Жиро – главнокомандующим. Большие права на французских территориях в Африке получало союзное командование, а де Голля фактически оттеснили. Многие французские активисты Сопротивления и другие антифашисты продолжали оставаться в североафриканских тюрьмах [2, т.6, с.221]. Оттеснили от власти в Северной Африке и британцев, американцы начали экономически осваивать Магриб сами – последствия неудач Британии в Египте летом 1942 г. давали теперь себя знать.

После убийства Дарлана 24 декабря 1942 г., между де Голлем и Жиро, на встрече союзников в Касабланке в январе 1943 г., установились нормальные отношения, они обменялись представительствами – де Голль получил представительство в Алжире, где теперь обосновалось «вишистское руководство», а Жиро – в Лондоне, где с лета 1940 г. размещалось руководство «Свободной Франции». Фактически это больше было выгодно де Голлю, который получил возможность вести агитацию в Алжире и Марокко [4, с.293–296]. Вскоре из алжирских тюрем были освобождены участники французского Сопротивления [2, т.6 с.221]. Таким образом, здесь Британии частично удалось переиграть США. Лишь в последний день 1942 г. Черчилль согласился на то, чтобы главнокомандующий союзными силами (американец) должен был стать в Северной Африке «лицом № 1», хотя и гражданская администрация должна была быть создана [9, с.337]. Так Франция вернулась в состав антигитлеровской коалиции.

Что касается борьбы с влиянием держав Оси, то проблемы у союзников начались с выходом на тунисскую границу. 10 ноября генерал – фельдмаршал Кессельринг отдал приказ предупредить союзников в Тунисе; началась переброска германских танков и пехоты (операция «Неринг»). Одновременно с 11 по 27 ноября была оккупирована часть Франции, ранее находившаяся под контролем правительства Виши. С 21 ноября по 5 декабря 1942 г. имеет место так называемый «бег к Тунису», который был проигран союзниками из-за нерешительности французского адмирала Дарьена в Тунисе, который подчинился властям Виши, а не Дарлану, и не сопротивлялся итальянцам и немцам, которые высадились в Тунисе [6, с.204–205]. Впрочем удачей было то, что при этом остатки французского флота в Тулоне были потоплены французскими моряками и немцам не достались [2, т.6, с.222].

Теперь на повестку дня стали геополитические вопросы, о которых говорил Черчилль, настаивая на операциях в первую очередь в Африке. Британский маршал Брук записал в дневнике, что после победы в Северной Африке надо вывести из войны Италию, вовлечь в неё Турцию и только после этого приступить к освобождению Франции [14, р.530].

Генерал Джордж Маршалл 10 декабря 1942 г. требует побыстрее завершить операцию в Африке, «перестать барахтаться на средиземноморском ТВД», и приступить к концентрации сил для высадки во Франции в марте-апреле 1943 г. [11, с.390,396]. Черчилль тоже склоняется к идее «провести операцию по быстрой высадке во Франции, если СССР нанесёт Германии быстрое поражение» [10, с.462].

Вопросы отношений союзников с СССР по поводу послевоенного устройства мира – это отдельная большая и сложная тема, обсуждение которой увело бы нас далеко от темы статьи. Здесь отметим, что освободив от вишистов Магриб, союзники в последней декаде ноября остановились на границе Туниса, который, как и вишистскую зону Франции, успели оккупировать итало-немецкие армии и до марта 1943 г. не предпринимали активных действий, чем могли бы. Уже к 1 декабря союзники имели в Африке 250 тыс. чел. против менее чем 200 тыс. у Роммеля [2, т.6, с.220–225], которому к тому же пришлось отражать атаки 230-тысячной армии Монтгомери со стороны Египта и Ливии [18, р.1162], при этом у немцев, например, в корпусе ХС было 0,5–1% потребного бензина и боеприпасов [6, с.206]. К концу января 1943 г. союзники имели в Африке 400 тыс. чел., не считая 200 тыс. французов [2, т.6, с.222].

В период с 30 января по 6 февраля 1943 г. американцы потеряли убитыми и пленными 6 тыс. человек на Кассеринском перевале. Потребовалось наведение порядка генералом Паттоном в отступающих войсках, достаточно жёстко (по американским стандартам). [6, с.211–212] И к 3 марта противник был отброшен на исходные позиции [2, т.6, с.223].

В эти же дни армия союзников в Тунисе получила необходимое количество снарядов и боеприпасов, в то время как эффективные бомбардировки полностью парализовали поставки немцам по морю [6, с.212–213]. С этого момента поражение Роммеля стало вопросом времени, со второй половины марта 1943 г. союзники активизировались.

С 28 апреля по 5 мая 1943 г. германские подлодки неудачно атаковали конвой союзников ONS-5 (в Атлантике) [6, с.229]; в итоге к этому времени союзники окончательно выиграли «битву за Атлантику», а также завоевали господство в Средиземном море, что позволило им в конце весны 1943 г. возобновить там грузовые конвои [12, кн.2, с.693].

Наконец, к 13 мая 1943 г. итало-немецкие войска в Тунисе были окончательно разбиты, потеряв 30 тыс. чел. убитыми и 240 тыс. пленными (в т.ч. 125 тыс. немцев); потери союзников составили 70 тыс. человек, в том числе 10 290 убитыми [2, т.6, с.224–225].

В успешной операции в Северной Африке союзники реализовали все поставленные задачи. Они заполучили сырьё и продовольствие, установили контроль над всей Западной Африкой, добились прохода через Суэцкий канал. Появилась возможность создания плацдарма для действий против всей Южной Европы и главное против фашистской Италии. 10 июля 1943 г., началась высадка армий союзников в Сицилии.

### Литература:

1. **Документы** внешней политики (далее – ДВП). – Т. XXV. – Кн. 1. 2 января – 30 июня 1942. – Тула: ЗАО «Гриф и К<sup>0</sup>», 2010.
2. **История** Второй мировой войны. – М.: Воениздат, 1974.
3. **Мэтлофф М., Снелл Э.** Стратегическое планирование в коалиционной войне 1941–1942 гг. – М., 1955
4. **Очерки истории** российской внешней разведки. – Т. 4. 1941–1945 годы М.: Международные отношения, 2007.
5. **Роскилл С.У.** Флот и война. Т. 2. – М., 1970.
6. **Тенебаум В.** Великий Черчилль. – М.: Яуза ЭСКМО, 2011.
7. **Ундасынов И.Н.** Рузвельт, Черчилль и Второй фронт. – М.: Наука, 1965.
8. **Уткин А.И.** Дипломатия Франклина Рузвельта. – Свердловск, 1990.
9. **Уткин А.И.** Рузвельт. – М.: Логос, 2000.
10. **Уткин А.И.** Черчилль – победитель двух войн. – Смоленск: Русич, 1999.
11. **Фалин В.М.** Второй фронт. Антигитлеровская коалиция: конфликт интересов. – М.: ЗАО Изд-во «Центрополиграф», 2000.
12. **Черчилль У.** Вторая мировая война.
13. **Шервуд Р.** Рузвельт и Гопкинс глазами очевидца. – М.: Изд-во Иностранная литература, 1958. Т. 1
14. **Bryant A.** The Turn on the Tide. 1939–1943. L., 1957
15. **Churchill W., Roosevelt F.D.** The Complete Correspondence. – Vol. 1. Alliance Emerging. – Princeton (N.J.), 1984.
16. **FRUS.** 1942. – Vol. II. Europe.
17. **FRUS.** The Conference at Washington, 1941–1942, and Casablanca, 1943. U.S. Government Printing Office, 1968.
18. **History of the Second World War.** – Vol. 4. – N 3. – Paulton, 1967.
19. **Ibid.** – P. 86–87.
20. **Morison S.** Operation in North African Waters. October 1942 – June 1943. – Boston, 1947.
21. **Peace and War.** United States Foreign Policy, 1931–1941. – Washington: U.S. Government Printing Office, 1943
22. **Statistical Review.** World War II. A Summary of Army Service Force Activities. – Washington, 1946.
23. **Stettinius E.R.** Lend-Lease: Weapon for Victory. – N.Y., 1944.
24. **The War Reports.** – Philadelphia – New York, 1947.

# **БОЕВОЕ ЗНАМЯ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: СТЕПЕНЬ ВЛИЯНИЯ ИДЕОЛОГИИ**

**А. Р. Децюк**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования  
Молодежное научное общество Москвы и Московской области*

Советская знаменная система на начало Великой Отечественной войны регулировалась документами 20-х, начала 30-х гг. [5, с.337–338, 342–344, 360–365, 395–396]. Риторика этих документов не соответствовала настоящей исторической эпохе и не отражала реалий времени. Идея мировой революции, спайка бойцов и положение знамени по этим документам были не актуальны. Последний предвоенный документ, регулирующий положение Боевого Красного знамени датируется 1926 годом. Его содержание отражает стремление внести ясность в данном вопросе, после тяжелейших испытаний выпавших на долю советского государства. Весьма показательно то, что Красная Армия вступила в войну, со знаменной системой, которая регулировалась устаревшими документами.

Документы регулируют бытование двух видов знамен, во-первых, Революционное Красное Знамя, во-вторых, почетное революционное Красное Знамя. Знаменная система войск Красной Армии формировалась под влиянием нескольких факторов. После февральской революции 1917 года советское руководство столкнулось с необходимостью создания знамен для формируемых частей, которые отправлялись на фронты гражданской войны. Зачастую их делали по своему произволу и образцу [1, с.6]. Изначальное авторство многих знамен стихийное творчество масс [3, с.24–25]. В некоторых случаях использовались царские знамена, на которые нашивали новые лозунги и эмблемы. На первых знаменах нашел свое отражение фактор многонационального состава частей Красной Армии. В рядах 11-й армии в период Гражданской войны сражались представители 60 национальностей [2, с.2]. Эти факторы необходимо учитывать при изучении становления и развития

советской знаменной системы. Поскольку не все знамена обозначенного периода найдены и классифицированы. События первых лет советского государства наложат отпечаток на развитие знаменной системы в будущем.

Первыми встретили врага советские пограничники, затем была героическая оборона Брестской крепости и годы огненных и кровавых сражений. Вместе с частями Красной Армии в окружение попадали и знамена. Бойцы и офицеры понимали, что знамена необходимо спасти любой ценой. «87 стрелковый полк (впоследствии станет 87 Гвардейским Краснознаменным им. Фрунзе стрелковым полком – А.Д.), 22–24.10.1941 года попал в окружение. Прострелянное во время кровопролитных боев, его (знамя части – А.Д.) вынесли писарский состав штаба полка младший сержант Бушмакин, красноармейцы Багуев, Сотыев, Зонов, перенося всякие трудности они не оставили гордость полка при выходе из окружения. Они ползли под обстрелом противника, лишь бы доставить его на место, лишь бы не потерять достоинство. Знамя было вынесено» (ЦАМО. Ф.208. О.2526. Д.101. Л.6).

Из книги генерал-лейтенанта Серых Владимира Дмитриевича: «Под руинами легендарной Брестской крепости, 29 дней и ночей отбивавшей от стен своих фашистские орды, было найдено Знамя Исполкома III Интернационала – Знамя 84-го стрелкового полка. Побитое пулями, посеченное осколками снарядов, обгащенное кровью защитников, оно не досталось врагу» [4, С. 40].

В идеологическом плане упор делался на святость и важность знамени. Слава знамени – это слава части. В начальный период войны знамя предстаем как знамя, борющееся с врагом и знамя страдающее. Из клятвы гвардейцев: «Клянемся не щадить своих жизней для защиты и сохранения знамени нашего полка, ибо это знамя – символ свободы, чести и независимости нашего великого советского народа, символ борьбы и побед за дело Ленина-Сталина, за нашу Советскую Родину» (ЦАМО. Ф.208. О. 2526. Д. 101. Л. 9–20).

В сентябре 1941 года водитель штабного автобуса Кириченко был, наступив в пути двумя немецкими танками. Снаряд ударил прямо в автобус. Взрывной волной Кириченко выбросило из машины. Мельчайшие осколки стекла изранили ему лицо. Кириченко ошупью нашел разбитую машину, выхватил из нее знамя, спрятал его на груди и скатился в канаву. Напрягая все силы, Кириченко полз до тех пор, пока не потерял сознание. Очнулся он лишь через шесть дней в госпитале. Первым его вопросом было: «Где знамя?» Узнав, что знамя спасено, Кириченко успокоился (ЦАМО. Ф. 215 сд. Г. 1944. О.1. Д. 86. Л. 18). В 1943 году знамя становится знаменем наступающим. Несущим свободу поработенным народам, знаменем победы. Красная Армия одержала победу в Сталинградской битве, и перехватила стратегическую инициативу. Знамя превращается в мощнейший инструмент воспитания бойцов. Архивные данные позволяют сделать вывод о том, что в 1943 году на знамя как на элемент воспитания и этики бойцов обратили са-

мое пристальное внимание. Проводятся специальные семинары в войсках посвященные знаменам, в ряде частей выходят брошюры об истории знамени части. Работниками редакции написана книга «Под гвардейским знаменем», рассказывающая о пути, пройденном частью, о ее героях. Эта книга является пособием для наших агитаторов в их воспитательной работе (Децюк А.Р. – 30 гв сд. 27.6.43 г. ЦАМО. Ф. 208. О. 2526. Д. 331. Л. 309).

В донесении военному совету 5 Армии о работе дивизионных газет в наступательном бою отмечается. В коротких заметках газета подняла («Ворошиловец», номер 22 за 23 февраля 1943 года) на щит славы лучших воинов соединения. Вторая полоса призывает бойцов и командиров бороться за честь боевого знамени. Она называется: «Приумножим славу Сталинградской гвардии» (ЦАМО. Ф. 208. О. 2526. Д. 331. Л. 42).

Из доклада о работе редакции газеты 40 Армии «За Советскую Родину» в наступлении. В рубрике Становление воина и воспитание ненависти к врагу и воспитание наступательного порыва (и в связи с тем, что армия одела погоны). Мы дали полосы: ...среди прочих «Кто к знамени присягал единой, так у одного и до смерти стоять должен» (все с большей буквы), «Воинская честь – ЖИЗНИ ДОРОЖЕ», «НА НАШЕМ ЗНАМЕНИ ЛЕНИН» (ЦАМО. Ф. 208. О. 2526. Д. 331. Л. 84).

Используется принцип обращения к героическому прошлому нашего государства. В данном случае высказывание, относящееся к Петровской эпохе. Интересно отметить, что пропагандируется роль знамени как явления в воинской этике, в первой части. Не именно боевого Красного Знамени. Момент показателен, поскольку проводится параллель и говорится о том, что знамя само по себе священо. Защищать знамя ценой собственной жизни – это долг воина. Это было раньше, так должно быть и сейчас.

В 1944 году на щит поднимается идеологический посыл наступающего знамени, знамени Победы!

«Воин! Твой путь идет на запад. Там впереди ждут тебя, как своего освободителя, десятки и сотни тысяч советских людей, еще изнывающих под немецко – фашистским игом. Их взоры обращены на восток: скоро ли покажутся Боевые Красные Знамена советских полков» (ЦАМО. Ф.215 сд. Г.1944. О.1. Д.86. Л.25)].

Знамя было вне политики. Отмечается преемственность традициям прошлого, прежде всего преемственность уважения и любви к знаменам. Знамя священо и все церемонии со знаменем так же священны. «Ты – воин Красной Армии. Ты по праву являешься наследником славы русского оружия, русского боевого знамени. Твой священный долг – с достоинством и честью сражаться под Боевым Красным Знаменем своей части, умножать героические традиции прошлого» (ЦАМО. Ф. 215 сд. Г.1944. О.1. Д.86. Л.25).



Историческая преемственность в данном тексте усилена. Мы встречаем упоминание об Александре Невском, Дмитрии Донском и ряде других выдающихся государственных и военных деятелей. Но стоит отметить, что список подобран так, что все эти личности с политической точки зрения нейтральны. И взят именно тот аспект их деятельности, который связан с защитой Родины.

Опять же проводится линия воинской преемственности, преемственности традиций касающихся знамени. Прежде всего, сакрального значения знамени. Но открытым остается вопрос, если говорится о преемственности, то как быть с совершенно разными знаменными система Древней Руси, Московской Руси, Царской и императорской Россией и Советского государства? Ведь на знаменах, прежде всего, отражались изменения, происходившие в государстве. Т.е. знамя всегда отражало состояние страны, и проводимый политический вектор, амбиции и стремления. Знамена императорской России и Советского государства, отражают совершенно разные процессы, несут разные идеи. Ответ на вопрос частично дается дальше в тексте. «Из покоя веков воинское знамя считается святыней. Святыней является и Красное Знамя, врученное твоей части». Отбрасываются аспекты идеологической, концептуальной насыщенности знамен и берется только социокультурный аспект, простой и понятный. Знамя во все века существования государства российского было святыней. В этом плане Красная Армия преемница старой русской армии, поэтому Боевое Красное Знамя – это тоже святыня. Казалось все просто. Но сразу возникают вопросы. Почему потребовался такой поворот к истории и преемственности? Возможно, стала ясна губительность отречения от всего прошлого как капиталистического, буржуазного, эксплуататорского. Связь времен была порвана, и это сказалось на настоящем. Настоящим была жестокая война на уничтожение. Вспоминаются слова Твардовского, вложенные в уста Василия Теркина: "Переправа, переправа! Пушки бьют в крошечной мгле. Бой идет святой и правый. Смертный бой не ради славы. Ради жизни на земле". Потребовалось подтвердить священность и важность Боевых Красных Знамен? Была ли в этом необходимость? Гражданская война и ряд других военных конфликтов не сформировали понимание этой священности в солдатской и офицерской массе в полном объеме, советская знаменная традиция, воинский этикет, не до конца сформировался, и потребовалось обращение к известным примерам героического прошлого нашей Родины. Известным примерам каждому бойцу и офицеру, для укрепления статуса советских воинских знамен. Притягивание подобного исторического материала, обращение прошлого говорит о том, что сделать знамена исключительно советским идеологическим инструментом не получилось. Обозначенные аспекты будут являться предметом отдельного исследования.

Боевые Красные Знамена в период Великой Отечественной войны, безусловно, испытали идеологическое влияние. Что обусловлено самим ходом войны. Первые два года войны знамя предстает нуждающимся в защите. В 1943 году, после важных побед Красной Армии, знамена становятся символом наступления, освобождения и мести врагу. Именно в этом году согласно архивным источникам и историографии активизируется воспитательная работа вокруг знамени. В подобном качестве идеологическая нагрузка сохраниться до 1945 года. Но с другой стороны откровенная от царского и более раннего наследия, советское руководство признало историческую преемственность Боевых Красных знамен. Формируя у бойцов понимание исторической преемственности между знаменами ушедших эпох и Боевым Красным Знаменем. Более того, активно ее пропагандировала в войсках. Необходимо дальнейшее изучение подобных аспектов, с целью объективной реконструкции бытования знамен во время войны.

### Литература:

1. **Зайцева Л.П.** Историческое наследие вексиллологии // Гербовед. № 97 РГК. М.: 5'2007. – С.4–7.
2. **Каталог коллекции.** Боевое знамя. Ч. I. 1917–1940. М.: Музей ВС СССР, 1987. – 87 с.
3. **Корнаков П.К.** Знамена февральской революции // Эрмитаж. Геральдика. Материалы и исследования. Л.: Лениздат, 1983. – С. 12–27.
4. **Серых В.Д.** Воинские ритуалы. М.: Военное издательство. Министерство обороны СССР, 1981. – 160 с.
5. **Соколов В.А.** Вексиллологический справочник по флагам Российской империи и СССР. В 2 т. Т. 1. М.: МГИУ – 2002. – 643 с.

# **РОЛЬ Д. А. НАУМОВА В СТАНОВЛЕНИИ ЗЕМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**И. Ю. Долуев**

*Московский государственный областной университет*

В 1860-е годы Россия вступила на порог великих преобразований. В 1864 году Александром II подписано «Положение о губернских и уездных земских учреждениях». Суть реформы заключалась в замене системы бюрократического управления в областных учреждениях на местные выборные органы.

В 1880-х гг. большинство проектов реформирования общественных учреждений сводилось к необходимости придания им государственного значения. Различия в подходах представителей либералов и консерваторов заключались лишь в том, по какому пути следовало бы провести эти изменения. Первые полагали, «что необходимо повысить статус земств и городских дум, допустив их представителей к непосредственному администрированию на уровне уездов, губерний. Консерваторы также предлагали объединить усилия казенных и общественных учреждений, но преобладание в новых органах власти должно остаться за государством» [5, с.152].

В течение полувека общественные деятели осуществляли крупные социальные программы по созданию и модернизации системы здравоохранения и образования, поддержке кустарного производства и крестьянства, по осуществлению противопожарных мероприятий и страхованию имущества. В процессе реализации столь серьезных задач «были выработаны особые формы коллегиальных органов, позволявших обеспечивать слаженное взаимодействие всех структурных подразделений, как на губернском, так и на уездном уровне» [4, с.3].

От начала существования Московского губернского земства и на протяжении 27 лет, менялось многое: личный состав губернского собрания, общественная мысль, законодательные и административные условия земской дея-

тельности, но не сужалась, а расширялась деятельность губернского земства, в то же время председателем Московской губернской земской управы оставался Дмитрий Алексеевич Наумов. Поскольку должность председателя была выборной, это говорит о том, что личностные качества и служебные заслуги Д.А. заставляли выбирать его на протяжении почти 30 лет на эту должность. Поэтому роль деятельности этого человека в делах земства непременно стоит выделить.

Д.А. был человеком, знающим законодательство своего времени. В своей работе в первую очередь он следовал в соответствии с буквой закона, а во вторую со своим личным убеждением. Одним из главных условий успешного решения общественных вопросов Д.А. считал местную инициативу, без которой решить, что-либо одними административными методами было нелегко.

Коренным правилом Д.А. было – изучение всех сторон дела, а затем верная и прочная постановка его. Итак, это присутствовало во всех начинаниях председателя губернской земской управы Д.А. Наумова. Одним из важнейших вопросов, которым занимался Д.А., будучи на своем посту – было всеобщее образование. Как и во всем, сначала была проведена работа по выяснению положения образования в губернии, составлена комиссия по разработке мер улучшения. Уровень образования населения Д.А. считал одним из показателей эффективности принципов самоуправления. Ведь всесторонне развитая личность, считал Д.А, куда лучше осознает необходимость тех или иных мер. Грамотность – первоисточник приобретения знаний, говорил Д.А. При работе по сбору сведений о состоянии образования в губернии, Д.А. просил: «обратить внимание на те местности, где не хватает школ, с тем, чтоб составить план по их строительству, который будет передан на утверждение губернского земскому собранию» [3, с.41].

Сперва Д.А. Наумов разделил функции на уездные и губернские. В первую очередь при решении данного вопроса Д.А. Наумов руководствовался неизменным правилом – инициатива должна исходить из уезда, а уже затем на помощь приходило губернское собрание. Функции разделили так – финансирование школы брало на себя уездное правление, кадровый вопрос возлагался на губернскую земскую управу. Позже губернская управа стала участвовать в финансировании строительства школ, библиотек и т.д. Известно, что учителям, отправляющимся в уездные школы, платило не только уездное земство, но и губернское. Так же со стороны уездного земства проявлялись меры по улучшению положения учителей. В этом проявлялась забота об условиях труда преподавательского состава со стороны земств.

Состояние народного образования в Российской империи к 1860-м гг. нельзя назвать блестящим. По сравнению с развитыми Европейскими странами в России «развитие школьного образования затруднялось отсутствием

закона о всеобщем обязательном обучении» [7]. Проблема финансирования народного образования так же являлась одной из основных причин его слабого развития. Только с 1887 г. Министерство народного просвещения начало выдавать земствам кредиты на строительство школ. До этого времени основным источником средств, которые земство расходовало на народное образование, были собственный бюджет земства и добровольные пожертвования на образование.

В ноябре 1868 г. Наумов составил предложение об устройстве школы для учителей. К данному вопросу Д.А. подходил очень основательно. К школам для учителей он предложил следующие требования: «усадьба с землей не менее 20 десятин, с постройками пригодными для приспособления под учительские корпуса и хозяйственные постройки, обязательно земля под сад, огород и опытное поле. Так же иметь расстояние от Москвы не далее 20 верст, однако если это место вблизи железнодорожной станции или проектируемой станции, то расстояние варьируется, отходит на второй план. Денег на устройство выделить примерно 10–15 тыс. руб. серебром» [3, с.14].

Данное предложение, с некоторыми корректировками, было принято губернским земским собранием.

В 1871 г. Московским губернским земством в селе Поливаново Подольского уезда была открыта учительская школа. В первую очередь вновь открытой школе был необходим опытный и достойный руководитель. Дмитрий Алексеевич приступил к поиску нужного человека на пост директора Поливановской земской учительской школы. «После совещания с лицами, близко стоящими к учебному делу, выбор Д.А. Наумова пал на П.М. Цейдлера, кроме педагогической опытности, отличавшегося высокими душевными качествами» [6, с.43].

Одним из достижений Д.А. стал набор на должность учителей женщин. Д.А. на одном из собраний предложил установить 30 стипендий для учительниц. Д.А. как опытный руководитель прекрасно понимал, что уровень качественной работы сотрудников, немало зависит от условий и оплаты их труда. По его предложению был создан специальный учительский фонд, средства из которого шли на содержание и поощрение учителей и учительниц. Еще одной инициативой Д.А. была «организация курсов повышения квалификации учительского состава» [4, с.45].

8 января 1877 г. в заседании губернского собрания при обсуждении положения народного образования в Московской губернии. Гласными В.Ю. Скалоном и Д.Ф. Самариним были высказаны мнения о неудовлетворительной работе губернского земства относительно постройки школ. Д.А. Наумов отвечал гласным: «Действительно, в последнее время два общества отказались от выданных им ссуд и возвратили деньги в губернскую управу; но все-таки до 30 школ построились при помощи ссуд» [2, с.92].

В том же заседании Д.А. Наумов подчеркнул важность образования учителей, а так же вопрос о вознаграждении учителей: «Я убежден, что потребность Богородского уезда заключается в имении хорошего учителя. Если бы там был хороший учитель – явилось бы больше учеников, и 3–4 версты не представили бы затруднения для посещения школы. Есть местности, где ученикам приходится ходить в школу и за 5 верст. Хорошими учителями Богородский уезд едва ли может похвалиться, потому что на оклад в 70 руб., едва ли можно найти хорошего учителя» [2, с.98]. Сходного мнения с мнением Дмитрия Алексеевича придерживался А.А. Оленин – гласный губернского собрания. Так же Оленин высказал интересное мнение по поводу распространения образования среди населения губернии: «Сочувствие народа к делу образования все более развивается, и я думаю, что оно будет более всего развиваться тогда, когда менее всего будут стараться навязывать ему образование. К поднятию народного образования дал хороший толчок устав о воинской повинности, допускающий для грамотных сокращение службы. Какой будет толк, если училища будут строиться на какие бы то ни было деньги, если трудно достать хороших учителей?» [2, с.95–96].

Деятельность земства в области народного образования в целом имеет немалые успехи. В первую очередь судить об успехах позволяет сравнение с предыдущим периодом в истории России. Земские школы и училища, учебные заведения для учителей, стипендии и пособия, фонды поддержки образования, многочисленные комиссии и проекты, зарубежный опыт и т.д. Это лишь неполный список деятельности земства по развитию образования в Московской губернии.

Д.А. Наумов в лице председателя Московской губернской земской управы сделал для развития народного образования лично и вместе с коллективом земских гласных, как было изложено выше, весьма немало. Личная заинтересованность в развитии образования и полная отдача себя сделали возможным воплощением в жизнь нескольких важных идей, которые, безусловно, повысили не только уровень грамотности в Московской губернии, но и позволили сделать дальнейшее развитие народного образования более эффективным. Те механизмы, которыми обладало земство, были по возможности использованы максимально эффективно.

### Литература:

1. **Центральный** государственный архив Москвы. Ф. 184. Оп. 6. Д. 360.
2. **Журналы** Московского губернского земского собрания: январь 1877 г. – М., 1877.
3. **Журналы** Московского губернского земского собрания: декабрь 1879 г. – М., 1880.

4. **Галкин П.В.** Местное самоуправление в Московской губернии и государственная власть. 1864–1917 гг. – М.: Издательство Главного архивного управления города Москвы, 2012.
5. **Головин К.Ф.** Наше местное управление и представительство. – СПб., 1905.
6. **Д.А. Наумов.** Биографический очерк. – М.: Издание московского губернского земства, 1899.
7. **Российская** педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М., 1993.

# БЮДЖЕТ УЕЗДНОГО ГОРОДА МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

А. А. Захарова

*Одинцовский гуманитарный университет*

В данной статье мне хотелось бы рассказать о системе доходов и расходов уездных городов московской губернии в первой половине XIX века.

Жалованной грамотой городам от 1785 года городскому сообществу давались права юридического лица. Оно могло владеть имуществом, иметь собственную казну<sup>8</sup> и нанимать писаря<sup>9</sup>. А так же городскому обществу разрешалось иметь особый дом для своих собраний, архив, печатать с городовым гербом, а также защищаться перед судом через своего стряпчего<sup>10</sup>.

Одним из главных установлений Жалованной грамоты городам является признание горожан собственниками. Городскими доходами, равно как и расходами, по Жалованной грамоте городам занимались органы городского самоуправления, т. е., по сути, само городское общество. Из анализа функций городских органов, видно, что свободу городам самим решать свои проблемы дали преимущественно в экономической сфере.

Если говорить о бюджете города, то, безусловно, занималась им городская (шестигласная) дума. Дела, порученные шестигласной думе, могут быть условно разделены на два разряда: общественные и по осуществлению правительственных задач, возложенных на городское самоуправление<sup>11</sup>. Она ведала сбором податей с горожан и несением ими повинностей, содей-

---

<sup>8</sup> Грамота на права и выгоды городам Российской империи, Ст. 42 // Законодательство Екатерины II: в 2 т. – Т. 2. – М., 2000. – С. 83.

<sup>9</sup> Там же. Ст. 41

<sup>10</sup> Там же. Ст. 39, 40, 44.

<sup>11</sup> Блинов И.А. Губернаторы. Историко-юридический очерк. – Москва – Тверь, 2008. – С. 143.



ствовала развитию торговли и ремесел, управляла городским хозяйством и имуществом, занималась благоустройством<sup>12</sup>.

Однако, дума в своей деятельности была подчинена губернской администрации и без разрешения Губернатора ничего сделать не могла. В частности, в законе говорилось, что если дума придумает что-нибудь полезное для города, то она должна об этом доложить губернатору и ожидать его разрешения<sup>13</sup>. Сбор и хранение городских доходов были поставлены под надзор губернатора и казенной палаты<sup>14</sup>. Думе не дано было и права инициативы относительно приращения городских доходов. В результате, вся независимость дум сходилась на нет.

Государство, разоренное войной 1812 г., в 1814 г. стало искать средства чтобы пополнить казну. В первую очередь правительство стало подсчитывать и собирать недоимки. Оказалось, что большинство недоимок – недоимки с купечества. А недоимок, по закону вообще быть не должно, т.к. четверть-процентный сбор с объявляемых купеческих капиталов должен был вноситься при самом объявлении капитала. Следовательно, выяснялось, что Городские Думы не собирали сбор сразу, разрешали купцам приносить его позже.

Проанализировав законодательную деятельность в области городского самоуправления в период с 1807 по 1820 гг. можно сделать вывод, что органы самоуправления городов не реформировались, на них лишь налагались новые обязанности и расходы. Правительство должно было изыскивать средства для пополнения казны. Виновными в огромном количестве недоимок оказались городские думы, на них и была возложена обязанность выплаты долгов за купцов. В результате страдал городской бюджет, т. к. если городская дума не могла выплатить недоимки, их платили выборщики (члены общей думы), т. е. более или менее состоятельные граждане города. Нажим на города и их органы самоуправления привел к тому, что города еще больше вросли в долги.

С 1825 г. по 1845 г., было принято огромное количество законов. Большинство законодательных актов этой поры посвящены регулированию экономических вопросов.

Самой главной проблемой оставалась проблема доходов, расходов и долгов<sup>15</sup> городов, а так как этим занимались городские думы, то понятие

---

<sup>12</sup> ПСЗРИ, Собрание 1, Т. XXII, № 16188 – С. 383; Грамота на права и выгоды городам российской империи, Ст. 167

<sup>13</sup> Там же, Ст. 154

<sup>14</sup> ПСЗРИ, Собрание 1, Т. XXII, № 16188 – С. 382 – 383; Грамота на права и выгоды городам российской империи, Ст. 151, 152, 153, 154, 155, 157.

<sup>15</sup> Латкин В. Н. Учебник истории русского права периода империи (XVIII и XIX вв.). – М., 2004. – С. 368.

город и городская дума в данной ситуации тождественны. Сенатский указ от 16 мая 1827 г. сообщает, что положения и сметы городских расходов находятся в таком состоянии, что их просто невозможно поправить. Какие бы то ни было документы, например протоколы заседаний, канцелярские книги и т. п. не существовали. Поскольку ведение этих бумаг было возложено на городские думы, то они были объявлены виновными в «допущении означенных беспорядков и в нарушении существующих на сей счет узаконений». Для предупреждения таких ситуаций в дальнейшем был усилен контроль гражданских губернаторов над городскими думами «относительно сбора и употребления городских доходов и за исправностью в производстве вообще по сей части дел»<sup>16</sup>.

Государство различными способами старалось решить проблему с доходами и расходами, а так же с долгами Городских Дум. 3 октября 1831 г. вышел указ «О проверке ежегодных отчетов о городских доходах и расходах ...»<sup>17</sup>. Депутаты должны были избираться по одному от каждого сословия и в присутствии городского головы проверять эти отчеты. Этот указ был подтвержден выпуском еще одного в 1833 г.<sup>18</sup> В то же время, было принято много законов, устанавливающих новые сборы и налоги<sup>19</sup>. Всё это делалось для увеличения доходов города.

Теперь необходимо сказать несколько слов об уездных городах Московской губернии и их финансовом положении. Бюджет любого субъекта, будь то семья, человек, предприниматель или город состоит из расчета доходов и расходов. Доходы и расходы городов первой половины XIX века фиксировались в специальных приходорасходных книгах, которые вела шестигласная (городская) дума. В думе была специальная должность – приходорасходчик. Он отчитывался ежемесячно перед думой в доходах и расходах и фиксировал их книге<sup>20</sup>. Приходорасходчиком обычно назначался один из гласных думы по внутреннему решению в первый день заседания. Происходило это наряду с распределением и других обязанностей.

Однако дума сама налоги не собирала. Сбором денег и мелкими делами занимались старосты: городской, мещанский, купеческий<sup>21</sup>. Городской староста, собрав деньги с мещанского и купеческого старост, приносил их в думу. Через него же осуществлялось и передача информации населению.

<sup>16</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. I, № 1096 – С. 439.

<sup>17</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. VI, № 4847 – С. 105.

<sup>18</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. VIII, № 6139 – С. 227.

<sup>19</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. V, № 3401 – С. 8; Т. V, № 3402 – С. 9; Т. V, № 3432 – С. 41.; Т. V, № 4116 – С. 393.; Т. X, № 8577 – С. 1098; Т. X, № 8706 – С. 1243; Т. XI, № 8942 – С. 171.

<sup>20</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп. 1, Д. 10; Ф. 1634, Оп. 1, Д. 66, Л. 2.

<sup>21</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп. 1, Д. 595, Л. 27

Доход города состоял из нескольких элементов: доходы с торговли, с отдачи в содержание, сбор акциза и др.

Вот, к примеру, отчет о городских доходах города Дмитрова в один из 1820-х гг: «1. Герберх №2 – 705 р.

2. 2 мельницы – 1500 р.

3. С питейного по городу дохода – 655 р. 55 коп.

4. С подвижных лавочек за завальную и внутри города землю и с иногородних торгующих – 3000р.»<sup>22</sup>

Дума заключала договора и отвечала за сбор акциза с различных питейных заведений: харчевен, кофейных домов, гостиниц<sup>23</sup>. Однопроцентные деньги с питейных домов причислялись в городской доход. В 1785 году этот налог в Дмитрове составил следующие суммы:

1785 г. – 71 р. 92 к.; 1786 г. – 98 р. 92 к.; 1787 г. – 100 р. 70 к.<sup>24</sup>

Уже в 1827 году питейной прибыльной по городу продажи сумма однопроцентных денег составила 900р. 87 к.<sup>25</sup>, через 4 года казначейство прислало 900 р. с питейной прибыльной по городу продажи однопроцентных денег.<sup>26</sup>

Отдача в содержание городских имуществ – один из важнейших источников дохода города. Дума имела обязанность выдавать различные свидетельства на торговлю и на содержание различных заведений (трактиров<sup>27</sup>).

Иногда Думы злоупотребляли своей властью. Например, известен случай, когда Думы брали плату за место торговли на ярмарке, что было законом запрещено. Когда это вскрылось, вышел соответствующий указ, запретивший Думами самостоятельно устанавливать какие-либо сборы<sup>28</sup>.

Содержание давалось на определенный срок. По истечении его нужно было продливать. Стандартный срок содержания – 4 года<sup>29</sup>, но мог быть и больше.

В содержание отдавались мельницы, питейные заведения, выгонная земля и даже мосты и паромные переправы через реку, а так же меры и весы. Содержатели мер и весов отвечали за их сохранность, исправность. Со взвешивания они получали определенную сумму. С разного товара

---

<sup>22</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д.655, Л.13.

<sup>23</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 701, Л. 50 – 51 об.

<sup>24</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп. 1, Д. 5, Л. 3 об.

<sup>25</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп. 1, Д. 718, Л. 10

<sup>26</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп. 1, Д. 745, Л. 25

<sup>27</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. III, № 2032 – С. 551.

<sup>28</sup> ПСЗРИ, Собрание 2, Т. III, № 2263 – С. 807.

<sup>29</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 718, Л.19 – 20.

по-разному. Стоимость услуги – несколько копеек за пуд. Реестр сбора составлялся не содержанием, а думой.<sup>30</sup>

В 1805 г. был заключен контракт на сдачу в шестигодичное содержание двух городских мельниц, за что выплачивалось в городской бюджет 1300 р. в год.<sup>31</sup>

Не малый доход городу приносили и отданные в содержание питейные заведения: в 1827 г. дмитровская дума получила деньги с содержателя трактира Возничихина – 216 р., с трактира Ушатины – 400 р.<sup>32</sup>

Городское общество могло установить новые налоги. Для этого необходимо было собраться всем городским обществом и проголосовать<sup>33</sup>. Но после голосования оформлялось письмо на имя губернатора с просьбой разрешить принятые городским обществом изменения.

Здесь уместно будет сказать о долгах и недоимках и способах их взимания. При задержке платежей дума могла обратиться за помощью в магистрат или в уездное казначейство<sup>34</sup>. Недоимки с мещан взысканные за питейный сбор уездным казначейством записывались в бюджет города.<sup>35</sup>

Если содержатель не платил, деньги взыскивали через магистрат.<sup>36</sup> К слову сказать, эта сумма для города была очень значительной. Поэтому подобные деньги взыскивались очень четко и жестко. В городе Богородске на 1821 год недоимок с граждан города было насчитано 599 р. (с 19 человек)<sup>37</sup>.

Важной статье доходов города были также доходы с торгующих иногородних и крестьян. В Звенигороде за год с крестьян, торгующих в городе, получали 300 р. – это с тех, кто торговал круглый год. Но были и те, кто приезжал один раз.<sup>38</sup> В 1819 г. Богородск получил с 19 человек, торгующих в городе 540 р.<sup>39</sup>

Наряду со скудным набором источников городского дохода и практической невозможностью что-либо поменять, расходы города были многочисленны и разнообразны.

Начнем с найма помещений. Для различных нужд: начиная с расквартировки полков и заканчивая наймом квартиры для городничего. Для магист-

<sup>30</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 718, Л.6 – 7

<sup>31</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 608, Л.18.

<sup>32</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 718, Л. 10 об, Л. 11.

<sup>33</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 1305, Л.17

<sup>34</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 718, Л. 10 об, Л. 11.

<sup>35</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 637, Л.16.

<sup>36</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 591, Л.7

<sup>37</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп.1, Д. 25

<sup>38</sup> ЦГАМ, Ф. 1634, Оп.1, Д. 14

<sup>39</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп.1, Д. 10, Л.1

рата и других присутственных мест тоже иногда нанималось помещение, дом. Так, у купца И. Кумова в 1819 году в г. Богородске был нанят дом для магистрата за 150 р. Наем происходил за счет городских доходов.<sup>40</sup>

Содержание тюрем, школ, больниц, богаделен также часто происходило за счет города.

Тюрьма требовала в основном покупку дров и мыла<sup>41</sup>. Поначалу город оплачивал и лечение арестантов, но с 1827 г. лечение арестантов было переведено на государственное содержание и Дума платить за это перестала.<sup>42</sup>

Важнейшей для города XIX в. являлась противопожарная безопасность. Из городского бюджета выдавались средства на содержание пожарного инвентаря. В 1830 г. пожарный инструмент обошелся городу Дмитрову в 423 р.<sup>43</sup>

А позже за 316 р. 5 к. серебром были куплены 6 пожарных лошадей<sup>44</sup>.

Чтобы осуществить работу думы, уже в 1825 году нужно было 5 канцелярских служителей.<sup>45</sup> Им также выплачивалось жалованье: Повытчик – от 360 р.; Журналист – 240 р.; Писцы: 2-м по 200 р, одному – 120 р. Всё это служащие Городской думы города Дмитрова.

Так же дума давала деньги другим органам (в частности магистрату) на жалованье канцеляристам.

По закону жалованье выборным не выдавалось. Однако есть несколько штучных документов, в которых упоминается о выдаче жалованья и им. Конечно, суммы, выплаченные выборным, были несравнимо ниже, но важен сам факт выплаты.<sup>46</sup>

Итак, доходы города были весьма ограничены. Способов изыскать новые средства и источники дохода было крайне мало. Что же касается расходов, то они были многочисленны и разнообразны. По сути дела, вся городская жизнь держалась на мизерных городских доходах. Думы и так сводили концы с концами. Но самой плачевной была ситуация после войны 1812 г. Когда многие думы не работали, да и налоги собирались не как следует. В результате в 1814–1816 гг. города оказались в огромном долгу перед государством и выплачивали недоимки из городского бюджета. На протяжении всей второй четверти XIX века почти постоянно бюджет города сводился с дефицитом.

---

<sup>40</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп.1, Д. 10, Л.2.

<sup>41</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп.1, Д.10, Л. 5, 6.

<sup>42</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 718, Л. 13 – 13 об.

<sup>43</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 745, Л. 21.

<sup>44</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 1041, Л.1 об.

<sup>45</sup> ЦГАМ, Ф. 1633, Оп.1, Д. 701, Л.26.

<sup>46</sup> ЦГАМ, Ф. 1796, Оп.1, Д. 10, Л.2.

### Литература:

1. **Блинов И.А.** Губернаторы. Историко-юридический очерк. – Москва – Тверь, 2008.
2. **Грамота** на права и выгоды городам Российской империи // Законодательство Екатерины II: в 2 т. Т. 2. – М., 2000.
3. **Латкин В.Н.** Учебник истории русского права периода империи (XVIII и XIX вв.). – М., 2004. – С. 368.
4. **Полное Собрание** Законов Российской Империи, Собрание 1, Т. XXII, № 16188; Собрание 2, Т. I, № 1096; Т. III, № 2032, № 2263; Т. V, № 3401, № 3402, № 3432, № 4116; Т. VI, № 4847; Т. VIII, № 6139; Т. X, № 8577, № 8706; Т. XI, № 8942;
5. **ЦГАМ**, Ф. 1796, Ф. 1634, Ф. 1633

# **ИЗУЧЕНИЕ СЕКСУАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ДВОРЯНСТВА КОНЦА XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)**

**О. И. Лисицына**

*Тверской государственный университет*

Понятие «история сексуальности» является достаточно новым для исторической науки (его ввёл французский культуролог и философ-постструктуралист М. Фуко в 1970-е гг., озаглавив соответствующим образом свой трёхтомный труд<sup>47</sup>) – в особенности это касается изучения данного феномена в нашей стране, где его изучение начинается лишь в 1990-е гг.<sup>48</sup>

В данной статье речь пойдёт о методах изучения проблематики сексуальности в исторической науке.

История сексуальности по сей день остаётся одной из наиболее маргинальных тем – даже в рамках таких направлений как история повседневности и гендерная история, что происходит «во-первых, в силу ограниченности концептуализации этого понятия, во-вторых, в предпочтении заниматься более привычными вещами (институтами, социальными механизмами, структурными составляющими и др.)»<sup>49</sup>.

Этим объясняется тот факт, что многие исторически существовавшие общества, пусть даже и не раз исследовавшиеся на предмет самых разнообраз-

---

<sup>47</sup> Фуко М. История сексуальности. В кн.: Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/fuko\\_vol/11.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/fuko_vol/11.php) (дата обращения: 01.02.2014).

<sup>48</sup> Подробнее об этом см.: Кон И.С. Клубничка на березке. Сексуальная культура в России. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/429841/read> (дата обращения: 05.02.2014).

<sup>49</sup> Фурсов К. В пространстве между гендером и сексуальностью: о понятии и природе феномена унисекса в европейской и российской культуре. [Электронный ресурс]. URL: <http://right.karelia.ru> (дата обращения: 01.02.2014).

разных сторон их жизни, совершенно не изучены с точки зрения господствующей сексуальной морали, сконструированных представлений о приличном и неприличном, сексуальном и несексуальном, нормальном и не нормальном и т.д. Пример такого общества являет собой российское дворянство конца XVIII – первой половины XIX века.

Учитывая современное сближение мужских и женских гендерных ролей, весьма актуальным может стать исследование, выявляющее наличие или отсутствие связи в установках и сексуальности в эпоху, которая, являясь периодом господства традиционализма, может быть резко противопоставлена современности. Иными словами, сопоставление традиционной и современной сексуальной нормативности может приобрести особую ценность, поскольку позволит не только дополнить картину исторической действительности второй половины XVIII – середины XIX в., но и взвешенно оценить изменения, происходящие в сфере сексуальности сегодня.

Среди множества объяснений понятия «сексуальность» нам представляется наиболее значимым определение М. Фуко, характеризующее её как «исторический конструкт, неразрывно связанный с целостной системой общественных отношений»<sup>50</sup>. Схожая трактовка характерна и для феминистских теорий, где сексуальность представлена как «дискурсы, конструирующие эротические возможности»<sup>51</sup>, а проявления сексуальности и формирование сексуальной идентичности обусловлены особенностями взаимодействия людей, способами интерпретации того или иного поведения на основе существующих образцов действий, адекватных культуре и конкретному контексту.

При изучении истории сексуальности может быть использован ряд как исторических, так и общегуманитарных методов и методологических подходов. Специфика проблематики, находящейся «на перекрестке» исторической, социологической, психологической и ряда других наук, обуславливает её междисциплинарное изучение и, следовательно, применение методологического инструментария различных дисциплин.

В первую очередь, интерес представляет гендерная методология, являющая собой яркий пример междисциплинарной методологической стратегии. Сама дефиниция «гендер» в общем и целом эквивалентна понятию «социокультурный пол»<sup>52</sup>, определяющий как поведение человека в обществе, так и восприятие этого поведения социумом. Данный концепт «был призван подчеркнуть социальный характер неравенства между полами и исключить био-

---

<sup>50</sup> Фуко М. История сексуальности...

<sup>51</sup> Психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://vslovar.ru> (дата обращения: 01.02.2014).

<sup>52</sup> Словарь гендерных терминов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru> (дата обращения: 03.02.2014).



логический детерминизм», ведь «представления о том, что такое мужчина и женщина, каковы отношения между ними... являют собой продукт культурно-исторического развития общественного человека», а не биологически обусловленную данность.<sup>53</sup> С позиции гендерного подхода «важно не только различие и особенности мужского и женского (это предмет гендерной психологии), но и более широкий пласт: выявление условий и факторов, формирующих различие и специфику ролеполовых моделей и обеспечивающих становление половых различий на микроуровне статусных самоидентификаций и социальных притязаний»<sup>54</sup>.

На сегодняшний день «гендерная проблематика и гендерный подход уже приобретают статус относительно самостоятельной теоретической дисциплины, со своим предметом исследования (половая дифференциация и стратификация общества, принципы трансформации гендерной системы, критерии формирования гендерной идентификации и проч.), со своим метаязыком... и т.д.»<sup>55</sup>.

Нужно сказать, что гендерное направление пережило за последние десятилетия стремительный подъём – в том числе и в исторической науке, где оно оказалось непосредственно связано с такой отраслью социальной истории как «история женщин». В развитии последней можно условно выделить несколько этапов, соответствующих направлениям «женской истории», выявленным Л.П. Репиной<sup>56</sup>. Первое из них (конец 1960-х – начало 70-х гг.), подразумевая восстановление «исторической справедливости» и «возвращение истории женщин как таковых», характеризовалось известной замкнутостью и господством описательного подхода<sup>57</sup>. Пришедшее ему на смену второе направление отличалось акцентированием внимания на отношениях господства и подчинения между мужчиной и женщиной и опиралось на «феминистские теории неомарксистского толка»<sup>58</sup>. Особую значимость, однако, приобретает третье направление, совместившее, наконец, в 1980-е гг. в себе масштабное междисциплинарное поле женских исследований и гендерную концепцию, пришедшую в исторические науки из постмодернистских социологических теорий<sup>59</sup>. Гендер-

---

<sup>53</sup> Репина Л.П. Гендерная история: проблемы и методы исследования // Новая и Новейшая история, 1997, № 6. С. 44.

<sup>54</sup> Усачёва Н. Теория и методология современных гендерных исследований. [Электронный ресурс]. URL: <http://giacgender.narod.ru> (дата обращения: 13.01.2014).

<sup>55</sup> Там же.

<sup>56</sup> Репина Л.П. Гендерная история: проблемы и методы исследования// Новая и Новейшая история, 1997, № 6. С. 43.

<sup>57</sup> Там же.

<sup>58</sup> Там же. С. 43–44.

<sup>59</sup> Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы// Вопросы истории. 1998. № 6. С. 78–79.

ный подход в рамках исторической феминологии предполагает «понимание некоего комплекса или, точнее, системы, которая в разных формах присутствует, конструируется и воспроизводится во всех социальных процессах»<sup>60</sup>. Это же направление явилось принципиально новым и в содержательном плане: изучение «женской» истории стало немыслимо без истории «мужской», а историческое прошлое женщин начало вписываться в общий контекст «традиционной» истории. Вместе с новоприобретённой методологией это вывело «женские исследования» на качественно новый уровень и явилось рождением гендерной истории, главным предметом исследования которой становится уже «не история женщин, а история гендерных отношений»<sup>61</sup>.

Гендерная методология в исторических исследованиях позволяет выявить системы доминирования и подчинения между мужчиной и женщиной, т. е. тех самых отношений, которые, являясь одним из важнейших аспектов социальной организации, требуют неперемennого учёта в исторических и иных исследованиях социологического толка. «Гендерная чувствительность»<sup>62</sup> исторического исследования, безусловно, играет в нём определяющую роль, влияя не только на выбор прочих методологических установок, но и на содержательную наполненность исследования, предоставляя шанс «увидеть, услышать, понять людей прошлого, и, вместе с тем, убедиться, что это историческое прошлое... сплетается из множества отдельных жизненных реальностей конкретных женщин и мужчин»<sup>63</sup>.

Близок к ней оказывается подход истории частной жизни, ориентированный на комплексное рассмотрение действий и переживаний индивида в частной сфере, с одной стороны, и ментальных стереотипов, с другой.

Не отрицает гендерная проблематика и использование «классических» исторических методов. Таких как компаративный и историко-компаративный, которые могут быть привлечены для выявления специфики рассматриваемого периода – второй половины XVIII – середины XIX в. – с точки зрения восприятия и осмысления феномена сексуальности, как на микро-, так и на макроуровне.

Вообще, нужно сказать, что ещё в 80-е гг. сторонники гендерного подхода и «адепты идеи «переписывания истории» решительно заявили о своей толерантности и «открытости» всем социально-теоретическим концепци-

<sup>60</sup> Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы// Вопросы истории. 1998. № 6. С. 79.

<sup>61</sup> Репина Л.П. Гендерная история: проблемы и методы исследования// Новая и Новейшая история, 1997. № 6. С. 44.

<sup>62</sup> Белова А.В. «Четыре возраста женщины»: Антропология женской дворянской повседневности в России XVIII – середины XIX в. СПб. 2009. С. 16.

<sup>63</sup> Белова А.В. «Четыре возраста женщины»... С. 21.

ям»<sup>64</sup>, ввиду чего гендерная методология и совместила в себе методы и подходы различных гуманитарных дисциплин.

Так, благодаря Школе «Анналов», популярными в исследованиях по гендерной истории стали методы этнологии. Из их числа для исследования подобной проблематики особенно ценным может оказаться метод «включённого» наблюдения, позволяющий, наряду с фактическим материалом, считывать с текста источника также и некое настроение или, по словам Н.Л. Пушкарёвой, «рефлексивно-эмоциональную среду»<sup>65</sup>.

Также весьма важным для изучения подобной проблематики может стать и метод рефлексивной социологии, согласно которому любой индивид может занимать различную социальную ступень в различных «полях», или социальных иерархиях (гендерной, сословно-классовой, конфессиональной и т. д.)<sup>66</sup>, существующих в обществе.

Системно-функциональный подход предусматривает восприятие дворянской культуры «как целостной, качественно определенной системы в структуре общественной жизни и в то же время внутренне противоречивой и динамичной»<sup>67</sup>, что важно для выявления общего и индивидуального в сексуальной культуре дворянского общества.

Интерпретативный метод призван помочь «расшифровывать скрытые или табуируемые смыслы, в том числе и подлежавшие неосознанному умолчанию»<sup>68</sup>, что особенно важно, когда речь идёт о таком «запретном» (для интересующей нас дворянской культуры) дискурсе, как сексуальность.

Достаточно близким по смыслу следует признать и метод импатии, который призывает исследователя отказаться от псевдообъективности и увидеть в текстах исторических источников «живых» людей, имевших во многом сопоставимые антропологические переживания. Сюда же следует отнести такой метод работы с источниками, как инсайдинг, подразумевающий образное помещение исследователя на место исследуемого исторического лица, «погружение» в его жизненную ситуацию. «Этот аналитический прием исходит из признания за исследователем возможности собственного эмоционального восприятия людей прошлого»<sup>69</sup>, что оказывается весьма значимым, когда речь заходит о внутреннем мире человека, о его повседневности, об интимных сторонах его жизни.

---

<sup>64</sup> Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы... С. 78.

<sup>65</sup> Там же. С. 82.

<sup>66</sup> Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы... С. 83.

<sup>67</sup> Очерки русской культуры XIX века. М., 1998. Т. 1: Общественно-культурная среда. С. 6.

<sup>68</sup> Там же. С. 12.

<sup>69</sup> Там же. С. 11.

Перечень методов и подходов, применимых к проблематике сексуальности не исчерпывается данной статьёй. Они зависят от исторического периода и соответствующей источниковой базы, а также от области гуманитарного знания, в которых созданы исследования по истории повседневности, а также плюрализм проблемных полей, характеризующие историю повседневности, создают широкое поле для исследований в рамках данного направления и дают возможность самореализации представителям целого ряда гуманитарных наук.

### Литература:

1. **Белова А.В.** «Четыре возраста женщины»: Антропология женской дворянской повседневности в России XVIII – середины XIX в. СПб. 2009.
2. **Жеребкина И.А.** «Прочти мое желание...»: постмодернизм, психоанализ, феминизм. М. 2000.
3. **Кон И.С.** Клубничка на березке. Сексуальная культура в России. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru> (дата обращения: 05.02.2014).
4. **Очерки** русской культуры XIX века. М., 1998. Т. 1: Общественно-культурная среда.
5. **Психологический** словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://vslovar.ru> (дата обращения: 01.02.2014).
6. **Пушкарёва Н.Л.** Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы // Вопросы истории. 1998. № 6.
7. **Репина Л.П.** Гендерная история: проблемы и методы исследования // Новая и Новейшая история, 1997, № 6.
8. **Савкина И.Л.** «Пишу себя...» Автодокументальные женские тексты в русской литературе первой половины XIX века [Электронный ресурс]. URL: <http://rutracker.org> (дата обращения: 04.02.2014).
9. **Словарь** гендерных терминов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.owl.ru> (дата обращения: 03.02.2014).
10. **Усачёва Н.** Теория и методология современных гендерных исследований. [Электронный ресурс]. URL: <http://giacgender.narod.ru> (дата обращения: 13.01.2014).
11. **Фуко М.** История сексуальности. В кн.: Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/) (дата обращения: 01.02.2014).
12. **Фурсов К.** В пространстве между гендером и сексуальностью: о понятии и природе феномена унисекса в европейской и российской культуре. [Электронный ресурс]. URL: <http://right.karelia.ru> (дата обращения: 01.02.2014).

# СМЕРТНОСТЬ ПРИХОДСКОГО ДУХОВЕНСТВА И ИХ ДЕТЕЙ ПО ДАННЫМ МЕТРИЧЕСКИХ КНИГ В XIX – НАЧАЛЕ XX вв.

С. А. Разумов

*Московский государственный областной университет*

В данной статье на основе метрических книг будут рассмотрены основные причины смерти среди духовенства и их детей. В третьей части о смерти записывались дата смерти, имя и фамилия, место жительства, социальное положение, возраст умершего, причина смерти и место захоронения<sup>70</sup>. В частности, в метрической книге 1889 г. указано: умер 20 декабря, погребен 23 декабря, Волоколамского Воскресенского Собора псаломщика Николая Максимова Басова сын Дмитрий, 13 лет, от рака, похоронен на Кресто-воздвиженском кладбище<sup>71</sup>.

В метрических книгах по Волоколамскому Воскресенскому Собору за 1866–1919 гг. было зафиксировано 46 смертей лиц из духовного сословия. Из них детей протоиереев и священников – 12, детей диаконов – 5, детей пономарей и псаломщиков – 7, жен священников – 3, жен диаконов – 4, жен пономарей и псаломщиков – 2, священников – 2, диаконов – 3, пономарей и псаломщиков – 7, просфорниц – 1.

**Погодная таблица смертей духовенства в 1866–1919 гг.**

|                |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Годы           | 1866 | 1867 | 1868 | 1869 | 1870 | 1871 | 1872 | 1873 | 1874 |
| Кол-во смертей | 2    | 1    | -    | -    | 2    | -    | 1    | 1    | -    |
| Годы           | 1875 | 1876 | 1877 | 1878 | 1879 | 1880 | 1881 | 1882 | 1883 |
| Кол-во смертей | 2    | -    | -    | -    | 1    | -    | -    | 1    | 4    |
| Годы           | 1884 | 1885 | 1886 | 1887 | 1888 | 1889 | 1890 | 1891 | 1892 |
| Кол-во смертей | -    | -    | -    | 1    | -    | 1    | 1    | 1    | 2    |

<sup>70</sup> Разумов С.А. Метрические книги Волоколамского уезда как исторический источник // Проблемы отечественной и зарубежной истории. М., 2009. С. 64–67.

<sup>71</sup> Волоколамский муниципальный архив. Ф. 431. Оп. 1. Д. 3. Л. 107 об. – 108.

|                |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Годы           | 1893 | 1894 | 1895 | 1896 | 1897 | 1898 | 1899 | 1900 | 1901 |
| Кол-во смертей | 1    | 1    | -    | 1    | 1    | 1    | -    | 1    | 1    |
| Годы           | 1902 | 1903 | 1904 | 1905 | 1906 | 1907 | 1908 | 1909 | 1910 |
| Кол-во смертей | 3    | -    | 3    | -    | 2    | 2    | -    | 1    | 1    |
| Годы           | 1911 | 1912 | 1913 | 1914 | 1915 | 1916 | 1917 | 1918 | 1919 |
| Кол-во смертей | -    | -    | -    | -    | 1    | 1    | 1    | 2    | 1    |

Ниже приводится таблица помесечного распределения смертей для духовенства и их детей по Волоколамскому Воскресенскому Собору в 1866–1919 гг.

| Месяц                   | 1   | 2   | 3    | 4    | 5   | 6   | 7    | 8   | 9   | 10  | 11  | 12   |
|-------------------------|-----|-----|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|
| Число смертей           | 2   | 2   | 5    | 7    | 4   | 4   | 6    | 2   | 4   | 4   | 1   | 5    |
| Процент от общего числа | 4,3 | 4,3 | 10,9 | 15,2 | 8,7 | 8,7 | 13,1 | 4,3 | 8,7 | 8,7 | 2,2 | 10,9 |

### **Возраст умерших из духовного сословия по данным метрических книг Волоколамского Воскресенского Собора в 1866–1919 гг.**

| Возраст     | до 1 года | 1–10 лет | 11–20 | 21–30 | 31–40 | 41–50 | 51–60 | 61–70 | 71–80 | 81 и старше |
|-------------|-----------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| Число людей | 8         | 9        | 5     | 2     | 4     | 3     | 4     | 6     | 3     | 2           |

Большее количество смертей зафиксировано в группе до 1 года и с 1 до 10 лет. Многие авторы обращали внимание на тот факт, что священники часто округляли возраст при регистрации младенческих смертей до 1 года. По Волоколамскому Воскресенскому Собору таких округлений нет, возраст смерти младенцев фиксировался с точным указанием количества месяцев. Перинатальных (смертей в первые 7 дней жизни) не зафиксировано, неонатальных (смерть детей в возрасте от 8 до 28 дней) зафиксирован 1 случай и остальные 7 случаев относятся к постнеонатальным (смерть детей в возрасте от 29 дней до 12 месяцев).

Получить представление о качестве учета младенческой смертности также возможно, сопоставив число умерших мальчиков первого года жизни с числом умерших девочек того же возраста. Среди мальчиков младенческая смертность на 10–20 % выше, чем среди девочек при удовлетворительном качестве регистрации смертей<sup>72</sup>. По Волоколамскому Воскресенскому Собору младенческая смертность девочек до 1 года составила 3 случая, а мальчиков 5 случаев, что вполне подтверждает мнение Марковой М.А.

<sup>72</sup> Маркова М.А. Первичные документы по учету населения Санкт-Петербургской губернии в XVIII – первой половине XIX вв. как исторический источник: Метрические книги, исповедные росписи, ревизские сказки: диссертация...кандидата исторических наук. СПб., 2005. С. 83.

В 1724 г. в метрических книгах была введена обязательная регистрация причин смерти, для этих сведений была отведена специальная графа «какою болезнию»<sup>73</sup>.

**Распределение числа умерших по возрастным группам и по причинам смерти по Волоколамскому Воскресенскому Собору в 1866–1919 гг.**

| Причины смерти        | до 1 года | 1–10 | 11–20 | 21–30 | 31–40 | 41–50 | 51–60 | 61–70 | 71–80 | 81 и старше |
|-----------------------|-----------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| Инфекционные          | 4         | 6    | 1     | 1     | -     | -     | 1     | 2     | -     | -           |
| Брюшной полости       | 1         | 1    | 1     | -     | -     | 1     | 1     | -     | -     | -           |
| Органов дыхания       | -         | -    | 2     | -     | 2     | 1     | 1     | -     | -     | -           |
| Сердечно-сосудистые   | -         | 1    | -     | 1     | 1     | 1     | 1     | -     | -     | -           |
| Кожные                | -         | -    | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -           |
| Нервной системы       | 1         | -    | -     | -     | -     | -     | -     | 1     | -     | -           |
| Несчастные случаи     | -         | -    | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -     | -           |
| Установить не удалось | 2         | 1    | 1     | -     | 1     | -     | -     | 3     | 3     | 2           |
| Всего                 | 8         | 9    | 5     | 2     | 4     | 3     | 4     | 6     | 3     | 2           |

Наиболее частыми причинами смерти являются инфекционные заболевания, и они составили 15 случаев. Имеются такие записи как: «заражение кровью», «скарлатина», «коклюш», «рожа», «золотуха».

Следующей по численности составляет группа, в которой причину смерти установить не удалось и зафиксировано 13 таких случаев. Все случаи, в которых в качестве причины записывалось «старость» относились к данной группе. Такие случаи с причиной смерти как «старость» характерны для групп старше 60 лет и они составляют большую часть этой группы – 8 случаев. Заполнявший метрическую книгу священник полагал, что преклонный возраст, возможно, рассматривать как причину смерти и записывал просто «старость». Данное обстоятельство не позволяет выявить заболевания, характерные для этой группы<sup>74</sup>. Также к данной группе относились случаи с формулировкой, как «слаборождение», было зафиксировано 2 таких случая и относятся они к возрасту до 1 года. Данное обстоятельство не позволяет выявить причину смерти.

Следующие приблизительно равные по численности группы составляют заболевания брюшной полости, органов дыхания и сердечнососудистые заболевания. В каждой группе зафиксировано по 5–6 случаев. Среди формулиро-

<sup>73</sup> ПСЗ. Т. 7. 1724 г. № 4480. С. 266–267.

<sup>74</sup> Маркова М.А. Первичные документы по учету населения Санкт-Петербургской губернии в XVIII- первой половине XIX вв. как исторический источник: Метрические книги, исповедные росписи, ревизские сказки: диссертация...кандидата исторических наук. СПб., 2005. С. 94.

вок встречаются: «дифтерия», «колики», «чахотка», «воспаление легких», «туберкулез легких», «кровоизлияние в мозг», «боль сердца», «паралич сердца», «разрыв сердца».

Совсем незначительной по количеству является группа заболеваний нервной системы, в группе кожных заболеваний и несчастных случаев смерти не зафиксировано.



# **КУЛЬТ МЕЧА У ДРЕВНИХ ГЕРМАНЦЕВ – ФУНКЦИЯ ОРУЖИЯ В САГАХ**

**В. Е. Сеничев**

*Московский государственный областной университет*

Оружие, как специфический предмет человеческого труда, порожденный необходимостью выживания, уже в самый момент своего зарождения было наполнено мифологической функцией. Наиболее ранние изображения людей уже изображают сцены охоты с оружием в руках, наиболее общие для всех индоевропейских народов мифы – это мифы об оружии; наравне с мифами о сотворении мира и потопе, они показывают нам картину развития человеческого общества и мышления, помогают прояснить логику жизни древних людей. Оружие как таковое является специфической, присущей только человеку заменой когтей и клыков, которыми наделаны хищные млекопитающие и в первую очередь оно было предназначено для обороны и охоты, само же по себе оно могло применяться для множества операций – топоры использовали как на войне и охоте, так и в хозяйственной деятельности, как и ножи, но только один тип оружия применялся и был специально создан для единственной цели – войны. Меч, как вид холодного оружия, неспроста является предметом особого упоминания в мифологической среде. Его основная и единственная функция – военная. Поэтому именно этот тип вооружения особо выделяется в сагах как атрибут наиболее профессионального, и даже отмеченного богами воина – в древнегерманском обществе наличие меча у человека означало его высокий статус, несомненно и его принадлежность к высшему сословию: в Песне о Нибелунгах приводится часть древнегерманского обряда посвящения в рыцари – опоясывание мечем, в отличие от французского обряда – удара плащмя, он носит в себе более конкретную сакральную функцию – меч на поясе выполняет функцию социального маяка.

На празднество созвали всех юношей, чей род  
По возмужанье право стать рыцарем даёт,  
И препоясал Зигмунд в день торжества того  
Мечом и королевича, и сверстников его<sup>75</sup>.

Меч является одной из важнейших смысловых линий в культуре древних германцев. В саге меч никогда просто так не оказывается у руках героя, он всегда имеет предысторию, свое имя, свой характер, и главное – несет в себе судьбу героя, его предназначение – обязывая его следовать определенным путем, не нарушать определенных запретов, выполнять определенные условия.

Меч, которым одаривают Беовульфа, имеет кроме превосходных качеств, еще и героическую судьбу, предвещает герою победу и удачу:

Также герою стало подспорьем  
то, что вручил ему вития Хродгаров:  
меч с рукоятью, старинный Хрунтинг,  
лучший из славных клинков наследных  
(были на лезвии, в крови закаленном,  
зельем выравнены узорные змеи);  
в руке героя, ступить решившегося  
на путь опасный, на вражью землю,  
тот меч не дрогнет – не раз бывал он,  
клинок остреный, в работе ратной<sup>76</sup>.

Интересным примером может служить меч по имени Грам из Саги о Вельсунгах – после неудачных попыток кузнеца Регина сковать меч для Сигурда, мать Сигурда отдает ему легендарный сломанный пополам меч с такими словами: «Она сказала, что он обещает быть славным воином, и дала ему меч тот. Тут пошел Сигурд к Регину и приказал ему починить меч по своему уменью. Регин рассердился и пошел в кузницу с обломками меча, и думает он, что трудно угодить Сигурду ковкой. Вот смастерил Регин меч, и, когда вынул он его из горна, почудилось кузнечным подмастерьям, будто пламя бьет из клинка. Тут велит он Сигурду взять меч тот, а сам говорит, что не может сковать другого, если этот не выдержит. Сигурд ударил по наковальне и рассек ее пополам до подножья, а меч не треснул и не сломался. Он сильно похвалил меч, и пошел к реке с комком шерсти, и бросил его против течения, и подставил меч, и рассек комок пополам.»<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Песнь о Нибелунгах, Авестюра II, пер. Ю. Корнеев.

<sup>76</sup> Беовульф, 1455–1465, пер. В. Тихомирова, Азбука, 2008.

<sup>77</sup> Cara о Вельсунгах, гл. XV, [http://mifs.su/velsungi/chapter\\_xv.html](http://mifs.su/velsungi/chapter_xv.html)

Так же в саге о Вельсунгах меч играет важную роль в определении судьбы будущего героя – в начале повествования описывается следующее: «Тот человек в руке держал меч и шел прямо к родовому стволу, а на голове у него шляпа; был он очень высок и стар и крив на один глаз. Он взмахнул мечом и так вонзил его в ствол, что меч тот вошел в дерево по рукоять. Все люди приветствовали того человека; тогда он заговорил и сказал: Тот, кто этот меч вытащит из ствола, получит его от меня в дар, и сам он в том убежден, что никогда не держал в руках лучшего меча....

Тут повскакали они с мест и заспорили о том, кому взяться за меч; думали, что достанется он тому, кто первым до него доберется. Наконец знатнейшие подошли первыми, один за другим, но не было тут такого, кому бы удалось это дело, ибо меч не шелохнулся ни в какую сторону, сколько за него ни хватались. И вот подошел Сигмунд, сын Волсунга-конунга, схватил меч и вырвал его из ствола, точно он там лежал свободно, дожидаясь Сигмунда»<sup>78</sup>.

В данном случае Один предлагает способ определения героя – тот, кто достанет меч из дерева, станет на определенный путь. В данном случае, как это и описано. Здесь мы находим прямую параллель с легендой об Артуре, и образ, присущий всей германской мифологической традиции – меч определяет судьбу героя, является показателем его легитимности и богоизбранности.

В героической саге «Беовульф» благородный гаутский витязь Беовульф обращает внимание на то, что его соперник, чудовище Грендель, не носит меча, то есть не является ему, воину, ровней, сам отказывается брать меч на битву с ним:

К тому же, зная, что это чудище,  
кичась могучестью, меча не носит,  
я так же – во славу великого Хигелака,  
сородича нашего и покровителя! –  
я без меча, без щита широкого,  
на поединок явлюсь без оружия:  
враг на врага, мы сойдемся, и насмерть  
схватимся врукопашную, –  
Небо укажет, Бог рассудит,  
кому погибнуть!<sup>79</sup>

Это говорит не только о благородстве, но и о пренебрежении своим соперником, который, не являясь «полноценным» воином, не имеет меча:

---

<sup>78</sup> Сага о Вельсунгах, гл. III, [http://mifs.su/velsung1/chapter\\_xv.html](http://mifs.su/velsung1/chapter_xv.html)

<sup>79</sup> Беовульф, 435–445, пер. В. Тихомирова, Азбука, 2008.

Всходя на ложе, воскликнул Беовульф,  
гаут могучий, врагу в угрозу:  
«Кичится Грендель злочудишной силой,  
но я не слабей в рукопашной схватке!  
Мне меч не нужен! – и так сокрушу я  
жизнь вражью.  
Не посчастливится мой щит расщепить ему,-  
хотя и вправду злодей не немощен! -  
я пересилю в единоборстве,  
когда мы сойдемся, отбросив железо,  
коль скоро он явится нынче ночью!»<sup>80</sup>

На этом примере мы можем наблюдать интересную особенность воинской культуры древних германцев – герой (моральному образу которого стремились подражать люди благородного происхождения), не направляет меч против того, кого считает не достойным – он бережет меч для подвига, для борьбы с равным себе.

На примере саг мы можем отследить социальную и культурную роль меча, его функцию в жизни общества – он служит и в качестве обозначения принадлежности к высшему сословию, и в качестве условия нахождения в нем – запятнать меч кровью недостойного человека герой саги считает неправильным действием, соответственно, меч является в некоторой степени социальным стабилизатором, разграничивающим сферу применения насилия. Безусловно, есть масса обратных тому примеров, задокументированных в сагах-жизнеописаниях, когда благородные воины обращали меч против людей низшего происхождения, но на основании мифа, записанного в сагах, мы можем сделать вывод о том, что одной из сакральных функций меча было именно ограничение насилия по отношению к менее привилегированным сословиям.

---

<sup>80</sup> Беовульф, 678–685, пер. В. Тихомирова, Азбука, 2008.

# **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РУССКОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА)**

**А. Ю. Янковский**

*Московский государственный областной университет*

Начальная школа занимает особое место в системе народного образования. Она дает первоначальные знания, азы, без которых нельзя двигаться дальше. Именно в ней формируются навыки детей мыслить, понимать, ориентироваться в жизни. Кроме того именно начальная школа учит читать, писать, считать, говорить на родном языке, любить свою Родину. А в пореформенной России на первом месте в списке предметов стояли Закон Божий и церковное пение. Качественное профессиональное образование может существовать только при условии, что предыдущие звенья справляются со своими функциями.

Начальная школа в России второй половины XIX – начала XX века прошла долгий и сложный путь. Начавшись как дело Русской Православной церкви при полном равнодушии государства и общества, в последующее время она стала объектом притязаний и манипуляций и со стороны государственных органов, и общественных институтов в лице земств.

Система народного просвещения в России строилась сверху вниз. Под наибольшим вниманием были университеты, технические институты и среднее образование – гимназии. Начальному образованию уделялось меньше внимания государства. Оно находилось в руках Церкви и земства.

Проблема взаимодействия различных общественных сил в отношении к начальной школе представляет особый интерес для исследования. Можно выделить три основные силы, влияющие на школу. Это государство, Русская Православная церковь и общество в лице земств. Рассмотрение этого вопроса будет ключевым в ходе исследования.

После освобождения крестьян в феврале 1861 года в России начальные школы привлекли внимание общественности и стали бурно развиваться. Существовало два основных вида начальной школы: церковно-приходской и земский.

Рассмотрим систему управления школами, подвластными МНП.

Вся страна делилась на учебные округа, которые можно сравнить с ныне существующими федеральными округами (по территориальному делению). Так, Московский учебный округ в общих чертах соответствовал Центральному Федеральному округу. В каждом округе существовал попечитель, в руках которого сосредотачивалось высшее управление. У попечителя имелась канцелярия.

Уровнем ниже располагались губернские и уездные училищные советы. Училищные советы действовали в составе губернского епархиального архиерея, представителей земства и министерства народного просвещения. До реформы 1874 года училищные советы не были напрямую подчинены министерству народного просвещения. После принятия Положения 1874 года во власти училищных советов остались заботы о материально-хозяйственном обеспечении учебных заведений, кадровой политике и право «упразднения училищ, признанных вредными».

Учебная часть передавалась в руки министерства народного просвещения. Таким образом, министр народного просвещения граф Толстой Д.А. выстроил централизованную систему управления образованием, «вертикаль власти», подчиненную МНП.

Теперь подробнее о типах учебных заведений. Как известно, «начальные народные училища» по ведомственному подчинению делились на министерские, церковно-приходские и земские. Также существовала обширная группа заведений, подчиненных другим министерствам и не находящихся под контролем МНП.

Официально министерскими назывались все заведения, не относящиеся к церковно-приходским, (кроме частных), в том числе и земские.

Хотя на самом деле собственно министерскими имеет смысл считать только «образцовые» училища. Началом существования образцовых училищ в юридическом смысле можно считать инструкцию МНП, утвержденную 4 июня 1875 года.

Образцовых училищ существовало совсем немного. Министерство народного просвещения обеспечивало в образцовых училищах материально учебный процесс, а хозяйственное обеспечение было возложено на сельские общества.

Земские школы действовали по положению о земских учреждениях, хотя по закону учебные мероприятия не были обязательными в расходной части земств. Вся учебная и административная часть была подчинена мини-

стерству, а расходы ложились на плечи земств и сельских обществ, что постоянно вызывало недовольство земств.

Системная деятельность по народному просвещению началась с создания в 1801 г. императором Александром I Министерства народного просвещения. После этого менялись уставы 1828 г., 1831 г. Но самый яркий период развития народного просвещения ознаменован принятием указом императора Александра II Правительствующему Сенату от 14 июля 1864 года «Положения о начальных народных училищах».

Согласно Положения, задачей школы было «утверждать в народе религиозно-нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [13; с.1226].

Положение делало управление народными училищами децентрализованным. В имущественном отношении начальные училища открывались по инициативе городских и сельских обществ, управлялись ими в хозяйственном отношении и содержались ими. В правящих сферах считали, что это дело должно быть предоставлено «доброй воли общества, а правительство вправе его лишь поощрять» [11; с.371].

В административном и учебном плане начальные школы подчинялись уездным и губернским училищным советам. В них входили, кроме представителей различных министерств и духовного ведомства, выборные от органов самоуправления – земств и городских дум, а также от учредителей. Представитель уездного совета избирался из его членов, а в губернских – председательствовал архиерей.

Уездные училища действовали на основании общего устава училищ, высочайше утвержденного 8 декабря 1828 года, и нового штатного расписания, принятого 17 апреля 1859 года.

По уставу 1828 года их цель заключалась, во-первых, готовить к дальнейшему образованию в средних учебных заведениях и, во-вторых, давать известное законченное образование лицам, лишенным возможности получать среднее гимназическое образование, преимущественно детям мещан, бедных дворян и мелких чиновников.

Этот период развития образования можно смело назвать либеральным. В эти же годы на либеральных основах были проведены и другие реформы: земская, судебная и военная.

Однако в апреле 1866 года, после выстрела Д. Каракозова в императора Александра II, политическая обстановка изменилась. Император стал больше прислушиваться к консерваторам. Идеологом консерватизма стал известный издатель, журналист и публицист М.Н. Катков. Он издавал такие журналы и газеты, как «Московские ведомости», «Современная летопись», «Русский вестник». М.Н. Катков последовательно отстаивал государственные интересы самодержавной России и поддерживал реформы. Но он, считал, что они

должны служить укреплению самодержавия, православной церкви и дворянства, а не их ослаблению.

Новым министром народного просвещения стал граф Д.А. Толстой в апреле 1866 г. Он сохранил за собой пост обер-прокурора. Направление деятельности Министерства народного просвещения было определено рескриптом Александра II от 13 мая 1866 г.: «осуществлять воспитание юношества в духе религиозных истин, уважения к правам собственности и соблюдения «коренных начал общественного порядка» [7; Т.41, № 43298].

До этого Д.А. Толстой в течение долгого времени был министром внутренних дел, и в его управлении образованием просматривался полицейский характер.

Одной из первых инициатив графа Д.А. Толстого стало учреждение в 1864 году должности инспектора училищ. Специальная инструкция 1871 года давала инспекторам большие полномочия и существенно ограничивала функции училищных советов. Сначала их было по одному на несколько земских губерний. Число инспекторов в 1874 г. увеличилось с 34 до 102 [4; с.154–155; СПМНП, 1902, Т.8, с.76]. Однако, инспекторов не хватало, они не могли охватить лично каждую школу, поэтому их влияние на учебный процесс не было значительным, к радости земской публики.

Также, в 1869 году были учреждены образцовые министерские школы. По мнению Толстого, они должны были быть примером для земских школ.

Образцовые училища действовали на основании инструкции МНП, утвержденной 4 июня 1875 года. Как и в случае с земскими школами, содержали такие школы сельские общества – строили и ремонтировали. Министерство отвечало за учебный процесс и содержание учителей. Учреждая этот тип начальных училищ, руководство министерства исходило из того, что в них учащиеся должны были «приобретать элементарное образование в более полном и законченном виде сравнительно с другими сельскими начальными училищами, устрояемыми по Положению 25 мая 1874 г.» [10; с.622].

Но главное законодательное действие графа Д.А. Толстого состоялось позже. 31 мая 1874 года было принято новое «Положение о начальных народных училищах». Новое положение вводило централизованную систему управления народной школой. В результате его принятия вся учебная и административная власть в школе сосредотачивалась в руках Министерства народного просвещения. Выстраивалась стройная вертикаль власти от министра до каждой конкретной школы. Основная цель «Положения...» 1874 г. заключалась в «охранении дела народного образования от посторонних и пагубных влияний, поддержанием и упрочением оного в духе религии и нравственности» [5; с.64]. Недостатки «Положения...» 1864 г. граф Д.А. Толстой видел «в неопределенных отношениях центрального управления министерства народ-



ного просвещения и попечителей учебных округов и всех других представителей учебного ведомства к училищным советам». Он считал, что «сельские училища и учителя должны находиться в прямом и непосредственном заведовании и министерства народного просвещения, которое одно только могло вести дело народного образования правильным путем по одному общему плану» [9; с.543].

Это было достигнуто следующими мерами.

В новом Положении [12; с.228–234] был изменен второй отдел, регламентирующий управление школами. Теперь уездные и губернские училищные советы оставляли за собой материальное и хозяйственное обеспечение школ. Также они могли утверждать и увольнять учителей.

После убийства Александра II 1 марта 1881 года политическая обстановка снова изменилась. Как известно, на следующий день Александр Второй планировал подписать конституцию. Но после его убийства об этом не могло быть и речи.

В этих условиях большое влияние на политический процесс стали оказывать консерватор обер-прокурор Святейшего Синода К.П. Победоносцев и редактор газеты «Московские ведомости» М.Н. Катков. Фактически они стали идеологами новой самодержавной политики.

На заседании совета министров 8 марта 1881 года Победоносцев высказался против конституции и за укрепление самодержавия: «Государь, в такое ужасное время надобно думать не об учреждении новой говорильни, в которой произносили бы новые растлевающие речи, а о деле. Надо действовать!» [3; с.350].

Если вспомнить опыт 1905 года с последующим подписанием конституции и учреждением Думы, которая заняла явную антигосударственную позицию, которую приходилось регулярно разгонять, и которая, в конечном счете, сыграла большую роль в Февральской революции 1917 года, то К.П. Победоносцев во многом был прав.

При участии К.П. Победоносцева был подготовлен текст Высочайшего манифеста от 29 апреля 1881 года. В нем провозглашается принцип незыблемости самодержавия [8; Т.1, № 118].

К.П. Победоносцев позаботился и о законодательном закреплении своей деятельности. 13 июня 1884 г. по его докладу были утверждены императором Александром III «Правила о церковно-приходских школах, составленные Синодом.

Главной целью школ, обозначенной в правилах, было: «Утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской, сообщать первоначальные полезные знания» [2; с.363–364].

По тексту правил, предполагалось обязать приходское духовенство открыть приходские училища для обучения детей в селах чтению, письму,

молитвам и началам катехизиса по текстам, указанным Святейшим Синодом.

Преподавать в церковно-приходских школах обязаны «местные священники или другие члены причта, а равно особо назначаемые для того, с утверждения епархиального архиерея, учителя и учительницы, под наблюдением священника» (ст. 10 правил).

Таким образом, дореволюционная система просвещения Российской империи развивалась с широким участием общественности, разных социальных групп, как например, государство, Русская православная церковь, земства, педагоги; и в разнообразных формах, основными из которых были церковно-приходская и земская школа.

Цели и задачи церковно-приходской и земской школ во многом отличались. Для церковно-приходских школ основным было религиозно-нравственное воспитание учащихся. Земская же школа делала упор на знаниях и умениях, которые преподавались ученикам, умении критически мыслить. Тут нужно учитывать возраст учащихся – от 7 до 11 лет.

Теперь о взглядах на образование отечественных педагогов и мыслителей. Полемику об образовании открыл Н.И. Пирогов (1810–1881), опубликовавший в июле 1856 года в «Морском сборнике» статью «Вопросы жизни». Опубликованные в ней идеи стали событием в педагогической жизни России.

Пирогов выдвинул как цель воспитания – воспитание человека, проникнутого высокими нравственными убеждениями. На первое место он ставил «общечеловеческое образование», т.е. общее образование. Главной задачей образования Н.И. Пирогов считал воспитание человека как гражданина и патриота. Сначала нужно быть человеком, а уже потом профессионалом.

В статье «Вопросы жизни» он писал: «Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное у вас будут люди и граждане». [6; с.37].

К.Д. Ушинский (1824–1870) видел основание воспитания в народности. Он первым среди русских ученых предпринял попытку связать педагогику с научными познаниями о человеке, сделав это в своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Так же, как и Пирогов, К.Д. Ушинский придавал большую роль воспитанию любви к Отечеству: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в

живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний. Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным...» [цит. по 1].

Можно сказать, что большинство русских педагогических мыслителей были в той или иной мере последователями Ушинского.

Общим в их принципах было:

- ◆ воспитание, основанное на народности, связанное с историей и традициями родной страны, изучением родного языка;
- ◆ развитие личности ученика, уважение к индивидуальным особенностям учащихся;
- ◆ неприятие формализма, приоритет общеобразовательного компонента в обучении над специальным.

Отечественная система образования прошла во второй половине 19 века сложный путь от формирования школьной сети до поднятия вопроса о всеобщей грамотности. Этот опыт важен и сейчас.

Подводя итоги, можно сказать, что успешное развитие образования может идти только при тесном взаимодействии между разными частями общества, с учетом культурных и исторических традиций и особенностей России и, учитывая опыт прошлого, в том числе классиков отечественной педагогической мысли.

## Литература:

1. **«Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.»** / Сост. П.А. Лебедев – М. Педагогика, 1990 г.
2. **Вестник Европы.** 1884 № 9. – С.363–364.
3. **Иванов В.Ф.** Русская интеллигенция и масонство от Петра I до наших дней. – М., 1997. – С. 350.
4. **Обзор деятельности** Министерства народного просвещения за 1879, 1880, и 1881 годы. – СПб., 1887. – С. 154–155; СПМНП. СПб. 1902. Т.8. – С. 76.
5. **Очерки истории** школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М.: Педагогика, 1976. – С. 64.
6. **Пирогов Н.И.** Избранные педагогические сочинения. – М., 1995. – С. 37.
7. **Полное собрание** законов Российской империи. Собрание 2-е. Т. 41. № 43298. – М., 1997. – С. 350.
8. **Полное собрание** законов Российской империи. – СПб., 1882. Собрание третье. Т.1 № 118.
9. **Рождественский С.В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб., 1902. – С. 543.

10. **Сборник** распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1901. Т.6. – С. 622.
11. **Рождественский С.В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб., 1902. – С.371.
12. **СПМНП.** СПб., 1878. – С.228–234.
13. **СПМНП.** СПб., 1865. Т. 3. – С.1226.

**Секция четвертая**

**ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ  
И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ**

---



# УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОСТИ К АЛКОГОЛЮ

**В. В. Комаров**

*Российский государственный социальный университет*

К условиям формирования зависимости от алкоголя мы относим те факторы, которые способствуют частому приему спиртного. К данным факторам относятся, прежде всего «питейные традиции», так называемая «алкогольная атмосфера», витающая в некоторых микросоциальных группах, также в семьях, в «алкогольных компаниях». Существуют «алкогольные лидеры», они являются «центром кристаллизации» нетрезвого образа жизни, распространения на окружающих алкогольных привычек, мнений о пользе спиртных напитков, «правил» и «норм» их потребления.

С точки зрения психологического подхода к алкоголизму нас прежде всего интересует, почему конкретные люди начинают притягиваться к «алкогольной субкультуре», почему они открывают для себя именно ее.

Существуют следующие виды мотивации к употреблению алкоголя: гедонистическая (прием алкоголя связан с жаждой удовольствия); атарактическая (алкоголь употребляется с целью смягчить аффективные расстройства, снять состояние эмоционального напряжения, неуверенности, тревоги); с гиперактивацией поведения — алкоголь употребляется в качестве допинга, для того, чтобы поднять тонус, повысить активность); субмиссивная (употребление алкоголя связано с повышенной подчиняемостью, неспособностью противостоять окружению); традиционная (спиртное употребляется по санкционированным праздникам); псевдокультуральная (спиртное употребляется для привлечения внимания окружающих сложной рецептурой коктейля, редкими марками вин).

В 1910 году был опубликован опыт семнадцатилетней работы специальной комиссии, куда входили крупнейшие ученые-медики и другие значимые общественные деятели России.

Комиссией было заключено следующее: алкоголь является ядовитым веществом, действующим разрушающе на ткани и органы человека, на мозг

и репродуктивные органы в любых дозах, что нет таких доз или такой степени разведения, которые были бы безвредны для человека. В связи с этим алкогольные напитки не должны употребляться, а производство и продажа должны быть запрещены государством.

В 1990 году были опубликованы итоги 353 научных работ, проведенных Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ) в мировом масштабе. Полученные данные разделили на три группы, в зависимости от последствий употребления алкоголя.

1. Семейные последствия (от семейных разводов до агрессии и извращений).

2. Психологические последствия (от депрессии и самоубийств (в 80 раз чаще, чем у непьющих) до слабоумия и злоупотребления другими наркотиками).

3. Физические последствия.

Большую часть общества поглотило бытовое пьянство и переходящее все разумные и неразумные границы «душевое» потребление алкоголя, которое перевалило за двадцать пять литров – это тот рубеж, за которым умирает больше, чем рождается, а рождается психически и физически больных больше, чем здоровых детей.

К условиям формирования зависимости от алкоголя мы относим те факторы, которые способствуют частому приему спиртного. К данным факторам относятся прежде всего «питейные традиции», так называемая «алкогольная атмосфера», витающая в некоторых микросоциальных группах, также в семьях, в «алкогольных компаниях». Существуют «алкогольные лидеры», они являются «центром кристаллизации» нетрезвого образа жизни, распространения на окружающих алкогольных привычек, мнений о пользе спиртных напитков, «правил» и «норм» их потребления.

Формирование алкогольной зависимости идет параллельно с изменением личности заболевшего и его связей с окружающими. Стираются индивидуальные различия в мировоззрении, мотивах деятельности, привычках, образе жизни, интересах, запросах, интересах, способах существования. Личности, постоянно употребляющие алкоголь постепенно становятся похожими друг на друга, поскольку их ведущая деятельность заключается в поиске алкоголя и его употреблении. Это связывает и объединяет алкоголиков в группы.

Транскультуральные исследования, в которых сравниваются алкоголики, принадлежащие к разным этническим, религиозным, социальным, экономическим и другим группам населения в разных странах, показывают, что привычки и стиль жизни злоупотребляющих алкоголем начинают приближаться к определенному «синдрому», который можно описать как нечто типичное для всех алкоголиков, независимо от того, к какой стране или к какой группе общества они принадлежали до развития зависимости от алко-



голя. В зарубежной литературе этот синдром называется «синдром алкогольных проблем» – САП.

САП больше относится к социально-психологическим характеристикам злоупотребления алкоголем и гораздо шире понятия «алкоголизм», которое включает в себя четкие клинические проявления алкогольной болезни. Однако для анализа факторов, предшествующих проявлению собственно болезни и в значительной мере определяющих пути к заболеванию, по нашему мнению, необходимо знание САП. Он включает в себя все самые разнообразные формы злоупотребления алкоголем, связанные с патологическим влечением к опьянению или спровоцированные исключительно средовыми влияниями, «примерами» других. САП включает также и все возможные последствия этого злоупотребления – нарушения общественных норм, отклонения поведения в состоянии опьянения и результаты этого поведения, психологические последствия алкоголя для самого пьющего и для окружающих лиц.

Наиболее характерные признаки этого синдрома, описанные Вестермейером, следующие: 1) потребление алкоголя становится смыслом существования, оно настолько важно для человека, что он готов рисковать чем угодно (здоровьем, положением), даже умереть, лишь бы только продолжать удовлетворять свою страсть к алкоголю; 2) поскольку общество препятствует этому ненасытному желанию, злоупотребляющие алкоголем развивают «безответственное поведение», они центрируются только на себе, своих собственных нуждах, вступают в конфликт с обществом; 3) будущее этих людей не распространяется дальше следующей выпивки, поэтому соблюдение любых норм для них становится бессмысленным; 4) другие люди имеют ценность для злоупотребляющих только в том смысле, если они способны приобрести алкоголь.

Социально-психологический портрет людей с САП, очерченный даже такими скудными штрихами, выглядит довольно мрачно. Можно, конечно, его «просветлить» различными оправдательно-оптимистическими красками таких рассуждений, как «люди не знают, чем занять себя», «проблема свободного времени», но вряд ли стоит скрывать истинную картину. Людей с описанным синдромом немало, они живут, и достаточно долго живут, в данном статусе, они объединяются, мгновенно диагностируют признаки такого же синдрома у других, «помогают» друг другу еще дальше погружаться в тьму и хаос алкогольного стиля жизни, они оказывают наиболее сильное сопротивление «антиалкогольной идеологии», уничтожают веру в освобождение от алкогольных проблем тех, кто еще не совсем погряз во хмелю и мечтает выбраться наверх, они соблазняют вернуться к алкоголю тех, кто пробовал жить без алкоголя.

Поскольку такие люди имеются во всех регионах, странах, где распространено употребление алкоголя, есть основания говорить об «алкогольной

субкультуре», которую они составляют. В масштабах всеобщих культурных ценностей, норм и идеалов «алкогольная субкультура» представляет собой некий антипод культуры, теньевую.

В некоторых регионах «алкогольная субкультура» представлена большим числом людей с САП, в некоторых – меньшим.

Ядро «алкогольной субкультуры», или, лучше сказать, «эпицентр», составляют лица с признаками алкоголизма, зависимые от алкоголя психически и физически, лица, к которым применимо понятие «синдрома алкогольных проблем». Вокруг эпицентра можно представить зоны более или менее отдаленные, где алкогольные проблемы людей, находящихся в данных зонах, представлены менее выражено, у которых зависимость от алкоголя еще не является такой принудительной силой, как при алкоголизме в фазе «расцвета».

С точки зрения психологического подхода к алкоголизму нас прежде всего интересует, почему конкретные люди начинают притягиваться к «алкогольной субкультуре», почему они открывают для себя именно ее.

Однозначного ответа нет. Можно более или менее определенно ответить на эти вопросы по отношению к конкретному человеку; биографию, историю развития его как личности мы хорошо изучим и поймем, сопоставляя его жизнь с жизнью других людей, с которыми он особенно тесно связан. Такой анализ должен включать изучение жизни не менее трех предшествующих поколений (родителей и прародителей, т.е. жизнь дедов и бабушек) того, кого мы собираемся исследовать.

Здесь речь идет не только о генетической предрасположенности, но и о том, какие ценности, способы поведения, привычки, отношения передаются от поколения к поколению. Как эта передаваемая через социальные связи, обучение психологическая информация взаимодействует на уровне индивидуального человека с другой информацией, поступающей от конкретной среды, в которой живет и развивается человек. Это возможно только при доверительном контакте между врачом и пациентом.

В качестве предположения можно высказать следующее: для усвоения, «открытия» мира культуры, мира людей, создающего в личности целенаправленность движения и развитие все большего усложнения, дифференциации и индивидуализации сознания, человек с самого начала своей социальной жизни, т.е. с момента рождения, с первых минут жизни, нуждается в оптимальных, теплых, эмоционально насыщенных контактах с людьми, прежде всего с родителями, а затем с другими близкими. Удовлетворительные контакты сопровождаются эмоциональным состоянием, которое психолога определяют как чувство безопасности, уверенности.

Следствием этого является деятельная познавательная активность, что и позволяет ребенку усваивать мир взрослых. Далее контакты разрастаются, человек связывается с другими людьми, множеством предметов, а затем «контак-

тирует» с идеями и духовными (идеальными) объектами. Ранее сформированные контакты служат матрицей для формирования новых. И так далее – процесс вдет наподобие цепной реакции. В случае нарушений, напряжений, разных «сбоев» в сфере контактов, которые проявляются в чувстве тревоги, тоски, покинутости, страха, процесс усвоения мира затрудняется либо искажается. В качестве мер защиты от данных чувств и выравнивания нарушений в сфере контактов личность (в том числе и маленький ребенок) вырабатывает определенные способы поведения («психологической защиты»). Эта задача компенсирует до известной степени нарушения, однако сама по себе ухудшает возможность полноценного познания и овладения миром. Нарушение социальных контактов ведет к нарушению и контакта с самим собой (противоречиям между осознаваемым и бессознательным), что порождает внутренний конфликт. Одним из способов выхода личности из внутреннего или внешнего конфликта является формирование системы психологической защиты. Другой способ – злоупотребление алкоголем.

Ключом к пониманию процесса образования зависимости от алкоголя является атмосфера пьющей компании. Все негативные эффекты алкоголя вне общения, вне социального контекста практически не проявляются. Только в компании таких же опьяненных людей человек, принявший спиртные напитки, ощущает эйфорию, «жажду общения», испытывает «прилив сил», особое настроение. Культ особого общения, «облегченного» действием алкоголя и традиционными нормами поведения в опьяневшей компании, является "магнитом", притягивающим к себе тех людей, личность которых имеет проблемы контактов с другими.

Из приведенного анализа неспецифических условий развития алкогольной мотивации становится ясно, что личность уязвимого к алкоголизму человека движется в своем развитии по пути все большего нарастания проблематичности контактов и взаимоотношений с другими людьми, социальными группами. Само по себе это не является непосредственной причиной алкоголизма, но есть очень значимое условие для принятия норм и правил «алкогольной субкультуры», т.е. приобщения к групповому приему алкоголя. Очень скоро алкогольное опьянение, фармакологические эффекты нагружаются психологическим смыслом, психологическими «добавками».

Подобное возникает при взаимодействии по крайней мере двух факторов: 1) принятие тех значений алкоголя в жизни человека (лекарство от скуки, плохого настроения, для храбрости и т.д.), которые распространены в алкогольной субкультуре; 2) своеобразная оценка опыта переживания алкогольного опьянения, который оформляется в особое эмоциональное отношение к алкоголю, в то, что психиатры называют «стереотипом опьянения» (манера питья, дозировка, темп приема алкоголя, форма поведения в состоянии опьянения).

Очень важно выяснить механизм психологического «нагружения», «псевдоодухотворения» спиртных напитков и их действия. Область эта практически не изучена.

Беседы с алкоголиками дают мало информации для понимания существа процесса. Выскажем предположение, что немотивированного влечения к алкоголю на самом деле нет, человек не механическая конструкция, которой управляют только внешние стимулы. Просто больные алкоголизмом не осознают все те психологические процессы в самом себе, которые «нагружают» эффекты алкоголя и тем самым делают его привлекательным и нужным. Восстанавливать картину психодинамических сдвигов, изменений, трансформаций психических состояний, приводящих в конечном итоге к образованию патологической мотивации к приему алкоголя, приходится косвенным путем, сопоставляя самые разнообразные данные.

# **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**И. В. Крючкова**

*Одинцовский гуманитарный университет*

В преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) здоровье трактуется как «такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но полное физическое, душевное и социальное благополучие».

Политика государства по воспитанию и формированию молодого поколения отражена в федеральной программе «Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации», разработанной на период до 2016 года. Она ориентирована на граждан РФ в возрасте 14–30 лет, основной трудовой ресурс нашей страны в 21 веке [4].

В связи с этим большие задачи по сохранению здоровья молодежи стоят перед образовательными учреждениями. Теперь учебное заведение несет ответственность за здоровье своих студентов, что установлено Федеральными законами «Об утверждении федеральной программы развития образования» (от 10.04.2000 г. № 51-ФЗ), «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (от 30.03.1999г. № 52-ФЗ) и в ряде нормативных документов Министерства образования.

Образовательное учреждение становится ответственным за здоровье своих студентов через имеющуюся материально-техническую базу учебного и воспитательного процесса, оказание первичной врачебной помощи, организацию питания студентов, создание условий для отдыха и занятий физической культурой и спортом. Только здоровый человек может реализовать все заложенные природой способности.

Студенты колледжа Одинцовского гуманитарного университета в период обучения используют в полной мере все возможности:

- площадь каждой аудитории, в которой проходят занятия не менее 30м<sup>2</sup>, что соответствует СанПиН для образовательных учреждений;
- занятия физической культурой и спортом проходят в спортивном комплексе с бассейном, спортивными и тренажерными залами;
- наличие просторной столовой, кафе, автоматов с напитками, соками и выпечкой позволяет студентам принимать разнообразную пищу;
- ежедневно работает библиотека, читальный зал, во всех помещениях института создано WI-FI пространство.

Но, к сожалению, процесс адаптации студентов-первокурсников колледжа ОГУ – непростой, длительный – и связан с некоторыми проблемами. Прежде всего, новая организация образовательного процесса (обучение вместо традиционных школьных уроков идет парами, новый коллектив, удаленность для многих от дома) создает у вчерашних школьников – нынешних студентов колледжа – постоянные стрессовые перегрузки, приводящих и способствующих к нарушению процессов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней.

По данным М.Я. Виленского, в среднем по России у студентов за время обучения частота хронической патологии увеличивается с 49% до 69%, показатель общей патологии возрастает на 38%, между тем здоровье выступает решающим фактором формирования личности студента и обуславливает успешность освоения им профессии [1].

Таким образом, в ходе педагогических исследований выявлено, что условия, в которых оказываются студенты при поступлении в колледж, составляют новую для них систему требований к организации учебной и внеучебной деятельности. По данным Министерства здравоохранения и социального развития только 30% российских школьников остаются относительно здоровыми. С каждым годом растет число детей с различными заболеваниями, и, как правило, эти заболевания начинают проявляться у детей уже в период обучения в школе.

Данные о состоянии здоровья студентов колледжа контролируются медицинским работником Одинцовского гуманитарного университета. Проведенный анализ журнала приема медицинского кабинета свидетельствует о том, что частота обращений студентов 1 курса за медицинской помощью гораздо выше, чем старшекурсников. Наиболее типичные причины обращения – это головные боли, пониженное давление, просто плохое самочувствие с различными симптомами, простудные заболевания. Несколько студентов 1 курса имеют хронические заболевания, течение которых может обостряться в период адаптации к новой образовательной среде.

Среди 70 студентов колледжа 1 курса было проведено небольшое анкетирование с целью изучения рациона питания студентов, выявления сбалансиро-

ванности и правильности суточного пищевого рациона. Возраст студентов колебался от 15 до 18 лет. Из общего числа обследованных девушки составили 57%, юноши 43%. Одним из факторов сохранения здоровья студентов является регулярное сбалансированное питание. Было обработано более 60 ответов студентов по составлению своего суточного рациона питания.

С помощью таблицы калорийности продуктов, соответствия белков, жиров и углеводов в употребляемой пище проведённый анализ позволил обнаружить несколько проблем, характерных для студентов всех групп: минимальное употребление овощей и фруктов, большое потребление сладкого в виде напитков, конфет, отсутствие полноценного завтрака, основной приём пищи – во второй половине дня.

Исследование показало, что суточное потребление белков, жиров и углеводов и количество калорий в пище не соответствует возрасту.

Анализ индивидуальных ответов свидетельствует о том, что нарушение в рационе питания имело место у 62,6% студентов. В частности чрезмерное употребление выпечки, жиров, рафинированной пищи выявлено у 52,5% обследованных, ограниченное «сухое» питание у 52%. У 65% анкетированных в рационе в недостаточном количестве присутствуют фрукты и еще меньше овощи.

Полученные первичные данные по состоянию здоровья и питанию позволяют сделать предварительный вывод о том, что у большинства студентов отсутствует установка на здоровый образ жизни, студенты нуждаются как минимум в перестройке своего режима питания.

Из всех первокурсников только единицы занимаются спортом, физической культурой. Только 18 человек из всего числа опрошенных студентов помимо обязательных занятий по физической культуре в колледже посещают различные секции. В той или иной степени почти все нарушают режим питания, и только 9% довольны своей жизнью.

Описанная ситуация отражает не только проблемы со здоровьем, но и объясняет появляющиеся трудности в учении:

- проблемы концентрации внимания, памяти, восприятия и усвоения учебного материал;

- непростой период адаптации (новый коллектив, неопределенность во взаимоотношениях в группе, отсутствие стойких интересов и увлечений, связанных с расширением собственного кругозора, и, как следствие – апатия, закрытость).

Процесс формирования взаимоотношений, попытка построить коллектив, выявление и признание лидера – все это формирует эмоциональный стресс, накладывающийся на сложности обучения в новых для них условиях.

Все свидетельствует, что вхождение первокурсников в новые условия учёбы – процесс длительный и требует больших усилий с их стороны и со

стороны образовательного учреждения. Колледж ОГУ ищет способы для решения этих задач. В связи с этим одним из приоритетов в образовательной среде является сохранение здоровья студентов. Руководство колледжа пришло к необходимости использования здоровьесберегающих технологий в процессе обучения студентов колледжа.

К здоровьесберегающим можно отнести педагогические приемы, методы, технологии, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью учащихся и педагогов, обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном условии. Здоровье студентов тесно связано с уровнем их двигательной активности, объем и структура которой должна учитывать все особенности организма студента-первокурсника.

Ведущее место при этом отводится физическому компоненту здоровья и рассмотрению фундаментальных данных о влиянии оптимальной двигательной активности на состояние здоровья, так как гиподинамия приводит к снижению иммунных свойств крови, нарушениям функционального состояния сердца, уменьшению объема циркулирующей крови, снижению афферентной стимуляции клеток головного мозга, понижению умственной и физической работоспособности, развитию детренированности систем организма и механизмов их регуляции. Вредны и большие физические нагрузки, приводящие к перенапряжению всех систем организма, снижению их функционального состояния, уменьшению сопротивляемости к инфекциям.

Рассмотрим несколько групп здоровьесберегающих технологий, применяемых в системе образования, в которых используется разный подход к охране здоровья, а, соответственно, и разные методы и формы работы:

- медико-гигиенические технологии – комплекс мер, направленных на соблюдение надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиН, и функционирование в образовательных учреждениях медицинского кабинета Создание медицинских кабинетов для оказания ежедневной помощи учащимся и преподавателям, проведение занятий лечебной физкультурой и т.п. – элементы этой технологии;

- физкультурно-оздоровительные технологии направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств. В основном данные технологии реализуются на уроках физкультуры и в работе спортивных секций, на уроках ОБЖ рассматриваются вопросы по здоровому образу жизни;

- экологические здоровьесберегающие технологии – помогают воспитывать у студентов любовь к природе, стремление заботиться о ней, приобщение студентов к исследовательской деятельности в сфере экологии все это обладает мощным педагогическим воздействием, формирующим личность, укрепляющим духовно-нравственное здоровье;



– технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности – реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители, представители коммунальной службы и т.д.

Поскольку сохранение здоровья рассматривается при этом как частный случай главной задачи – сохранения, требования и рекомендации этих специалистов подлежат обязательному учету и интеграции в общую систему здоровьесберегающих технологий. Грамотность студентов по этим вопросам обеспечивается изучением курса основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), педагогов – курсов повышения квалификации с изучением курса безопасности жизнедеятельности (БЖД), за обеспечение безопасных условий пребывания в колледже отвечает директор колледжа.

Здоровьесберегающие образовательные технологии следует признать наиболее значимыми из всех перечисленных по степени влияния на здоровье учащихся. Главный их отличительный признак – не место, где они реализуются, а использование психолого-педагогических приемов, методов, технологий, подходов к решению возникающих проблем.

Выделяют следующие организационно-педагогические технологии (структура учебного процесса частично регламентируется требованиями государственных санитарных правил и норм);

– психолого-педагогические технологии (психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса); –

– социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии (включают технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности, разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики и т. д.);

– лечебно-оздоровительные технологии (составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний: лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья учащихся);

– здоровьесберегающее сопровождение воспитательного процесса – программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к формированию здорового образа жизни, просвещению их родителей.

Исследование, проведенное со студентами первого курса колледжа ОГУ, показало необходимость последовательного введения здоровьесберегающих технологий, направленного не только на сохранение здоровья студентов, но и на вовлечение в этот процесс преподавательского состава.

В частности, за основу можно взять следующий алгоритм:

– осознание проблемы негативного воздействия образовательного учреждения на здоровье студентов и необходимость ее незамедлительного разрешения;

- признание педагогами образовательного учреждения своей солидарной ответственности за неблагополучие состояния здоровья студентов;
- овладение необходимыми здоровьесберегающими технологиями (обретение компетенции);
- реализация полученных знаний, умений и навыков на практике, в тесном взаимодействии друг с другом, с медиками, с самими студентами и их родителями.

Основные требования к качественному занятию в условиях здоровьесберегающей педагогики:

- построение занятия на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса с использованием последних достижений передовой педагогической практики с учетом вопросов здоровьесбережения;
- обеспечение необходимых условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их состояния здоровья, особенностей развития, интересов, наклонностей и потребностей;
- установление межпредметных связей, осознаваемых учащимися, осуществление связи с ранее изученным материалом;
- логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательного процесса, обеспечение вариативного использования правил здорового образа жизни в зависимости от конкретных условий проведения урока;
- эффективное использование педагогических средств здоровьесберегающих образовательных технологий, таких как физкультминутки, динамические паузы и т.д.;
- тщательная диагностика, прогнозирование, планирование и контроль каждого занятия с учетом особенностей развития студентов.

Основные современные требования к занятию с комплексом здоровьесберегающих технологий:

- рациональная плотность занятия (время, затраченное студентами на учебную работу) должна составлять не менее 75% и не более 80–90%. Часть времени необходимо отвести на психоэмоциональную разгрузку, используя для этого логические переходы между изучаемыми вопросами;
- в содержательной части занятия должны быть включены вопросы, связанные со здоровьем студентов, способствующие формированию у обучающихся ценностей здорового образа жизни и потребностей в нем. Наиболее оптимально для этого подходят занятия из блока естественно-научных дисциплин, в программе которых с вопросами здорового образа жизни связываются разделы дисциплин – биологии, анатомии, химии и ОБЖ;
- в занятие необходимо включать виды деятельности, способствующие развитию памяти, логического и критического мышления. Это могут письменные и устные опросы, диспуты;

– в течение занятия должно быть использовано не менее 2-х технологий преподавания (при выборе технологий необходимо учитывать и то: способствуют ли они активизации инициативы и творческого самовыражения студентов);

– обучение должно производиться с учетом ведущих каналов восприятия информации учащимися (аудиовизуальный, кинестетический и т.д.).

Интерактивные элементы обучающих программ позволяют перейти от пассивного усвоения к активному, предоставляя возможность студентам самостоятельно моделировать явления и процессы:

– необходимо учитывать контроль научности изучаемого материала. В частности это относится к использованию студентами источников информации при выполнении самостоятельных работ;

– необходимо формировать внешнюю и внутреннюю мотивацию деятельности студентов;

– необходимо осуществлять индивидуальный подход к учащимся с учетом личностных возможностей;

– на занятии создавать благоприятный психологический климат и обязательно ситуации успеха и эмоциональные разрядки, т.к. результат любого труда, а особенно умственного, зависит от настроения, от психологического климата – в недоброжелательной обстановке утомление наступает быстрее;

– включать в занятия технологические приемы и методы, способствующие самопознанию, самооценке студентов.

В качестве одной из форм обучения, стимулирующих студентов к творческой деятельности, можно предложить создание студентами мультимедийной презентации, сопровождающей изучение какой-либо темы курса.

Начальный анализ результатов обследования образа жизни первокурсников, предполагает сделать предварительный вывод, что гиподинамия, нерациональное питание, несоблюдение режима труда и отдыха отрицательно скажется на обучении и воспитании качественного специалиста.

Дальнейшая разработка здоровьесберегающих технологий в колледже будет направлена на анализ состояния здоровья и образа жизни студентов, на формирование постоянной установки на здоровый образ жизни, проведение оздоровительно – профилактической работы. Поэтому можно констатировать, что главной задачей внедрения и использования здоровьесберегающих технологий в колледже Одинцовского гуманитарного университета является такая организация образовательного процесса, при которой качественное обучение, гармоничное развитие и воспитание студентов будет сочетаться с их здоровым образом жизни.

## Литература:

1. **Виленский, М.Я.** Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие для вузов / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007. – С. 29–35.

2. **Митяева А.М.** Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М.: Академия, 2010. – С. 100–108.
3. **Михайлова Н.Н.** Модель внедрения здоровьесберегающих технологий в учреждения профессионального образования // Н.Н. Михайлова. Среднее профессиональное образование. – 2013. – №4. – С. 20–22.
4. **Саенко О.Е.** Теория и практика воспитательной работы в колледже / О.Е. Саенко, О.Н. Айдунова. – М.: «Дашков и К». – С. 7–8.
5. **Смирнов Н.К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 96.
6. **Туманян Г.С.** Здоровый образ жизни и физическое совершенство. – М.: Академия. 2006. – С. 114–120.
7. **Фролов М.П.** Основы безопасности жизнедеятельности: 10-й кл.: Учебник для общеобразовательных учреждений // М.П. Фролов, Е.Н. Литвинов, А.Т. Смирнов и др.; под ред. Ю.Л. Воробьева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ, 2008. – С 153–157.

# **ФОРМИРОВАНИЕ, СТРУКТУРА, ДИНАМИКА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЛАНДШАФТОВ БАСЕЙНА НИЖНЕЙ ОКИ И ВЛИЯНИЕ ЛЕСОТОРФЯНЫХ ПОЖАРОВ 2010 ГОДА НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ В РЕГИОНЕ**

**А. А. Шильнов**

*МБОУ СОШ № 2 им. С. И. Руденко, п. Монино Московской области*

Бассейн Оки в нижнем течении представляет собой уникальный природно-территориальный комплекс, где сочетаются практически все типы природных ландшафтов, характерных для Центральной России. Также здесь расположены весьма интересные старинные исторические объекты – города, усадьбы, культовые сооружения, пользующиеся популярностью у путешественников и имеющие огромный рекреационно-туристический потенциал.

Для западной части бассейна Оки (восток Владимирской области) характерны ландшафты задровых равнин с еловыми и елово-сосновыми лесами зеленомошниками, долгомошниками и сфагновыми (Коломыц Э.Г., Розенберг Г.С., 1995 [3]). При этом на мореных холмах встречаются остепнённые широколиственно-еловые леса. Южнее г. Муром преобладают ландшафты задровых равнин с маломощными песчаными отложениями, подстилаемые мореной, с еловыми, елово-сосновыми долгомошными, а также кустарничково-влажнотравными и сосновыми сфагновыми лесами.

На территории Нижегородской области, примыкающей к Оке, характер ландшафта совершенно иной, причем ландшафты претерпевают существенные изменения и в меридиональном, и в широтном направлении. Так, на территории между Нижним Новгородом, Павловым и Вачей, занимающей северо-западную часть Приволжской возвышенности, господствуют ландшафты эрозионных равнин со смешанными елово-широколиственными травяно-кустарничковыми лесами с элементами лесостепных растительных ассоциаций (Коломыц Э.Г., Розенберг Г.С., 1995 [3]).

Южнее, вплоть до территории, занятой достаточно обширной, пониженной и в значительной степени заболоченной Окско-Тёшской низиной, преобладают ландшафты озерно-ледниковых равнин на суглинисто-песчаных почвах с различными типами смешанных лесов. Не менее разительные перемены ландшафтов можно наблюдать при движении на восток от Оки. Не останавливаясь более подробно на описании разнообразия природных ландшафтов, отметим весьма широкое распространение карста на территории района. На отдельных участках территории междуречья Тёши (правый приток Оки) и Серёжи (правый приток Тёши), северной части долины Серёжи, долины Тёши выше Арзамаса карстово-суффозионные процессы сформировали уникальные ландшафты, включающие среди прочего целые группы (каскады) достаточно крупных озер карстового происхождения. Наиболее уникальные ландшафты и природные объекты данного района (Старопустынские и Мухтоловские озера, каскад озер в долине Серёжи, карстовые ландшафты с. Рыльково и ряд других) взяты под охрану государства.

В целом для бассейна нижней Оки преобладающими являются долинные, эрозионно-денудационные, равнинно-зандровые, карстово-суффозионные и озерные (в меньшей степени) ландшафты (типы местности – по Фридману Б.И., 1999 [6]). Внутри данных ландшафтов можно выделить природно-территориальные комплексы (ПТК) [5] или экосистемы различных типов (зональные, аazonальные, интразональные и социоприродные), характерные для запада Нижегородской и востока Владимирской областей.

К зональным ПТК или экосистемам бассейна нижней Оки можно отнести еловые, елово-широколиственные и широколиственные леса, лесостепные или «островные» ополья, луговые степи; к аazonальным – сосновые леса, пойменные, озерные, карстово-суффозионные природные комплексы; к интразональным – болота. В рассматриваемом контексте особый интерес представляют социоприродные ПТК или экосистемы (урбаносистемы, агроэкосистемы, мелколиственные леса и др.), которые являются базовой частью антропогенных и культурно-исторических ландшафтов.

В результате антропогенного воздействия на основные компоненты природной среды естественные ландшафты бассейна нижней Оки оказались в той или иной степени изменёнными. По степени изменённости природных ландшафтов можно условно разделить на несколько типов.

Первичные (неизменённые) ландшафты практически не затронуты хозяйственной деятельностью человека. К ним можно отнести крупные первичные болота в долинах (частично на водоразделах) Оки, Тёши, Мокши и Серёжи, не затронутые торфоразработками; крупные карстовые озера, охраняемые государством (Старопустынские, Мухтоловские) или находящиеся в труднодоступных местах (северная часть долины Серёжи в среднем течении), с прилегающими массивами лесов; массивы первичных хвойно-широколиственных

(широколиственных) лесов, сосновых боров-беломошников и родственных им типов; часть пойменных лесов, а также высокотравные пойменные луга на отдельных удаленных и труднодоступных участках района.

Слабоизменённые природные ландшафты, к которым можно отнести пойменные луга, используемые под сенокосы и выпас скота; вторичные леса с преобладанием берёзы, осины, ольхи, выросшие на месте сведённых или уничтоженных пожарами широколиственных или хвойно-широколиственных лесов, а также восстановленные леса (в основном сосняки); рекреационные зоны, созданные на участках первичных природных ландшафтов, например, на берегах некоторых крупных карстовых озер, относительно обособленных от крупных населённых пунктов, оказывающие незначительное воздействие на структуру и основные компоненты ландшафта.

Сильноизменённые природные (природно-антропогенные) ландшафты, с нарушенной или деформированной структурой, потерявшие способность к самовосстановлению. К ним относятся агроландшафты (пашни, крупные пастбища, огороды, сады, территории сельхозпредприятий и прилегающие к ним участки), искусственные пруды и водоёмы для водоснабжения или ведения рыбного хозяйства; вырубленные, горелые и сухостойные леса и редколесья, участки, занятые кустарниковой растительностью; участки осушенных болот и торфяников, торфоразработки и ряд других.

Антропогенные или полностью изменённые хозяйственной деятельностью человека естественные природные ландшафты, которые полностью утратили первичную структуру и способность к самовосстановлению (жилая застройка и объекты инфраструктуры населённых пунктов; территории, занятые промышленными и транспортными предприятиями, складскими сооружениями, крупные карьеры по добыче полезных ископаемых и отвалы пород, свалки промышленных и бытовых отходов и др.).

В последние десятилетия наметилась достаточно устойчивая тенденция выделения отдельного типа ландшафта – культурно-исторического (или ландшафтно-исторических комплексов) [1], который занимает особое место в рассмотренных выше схемах классификации, поскольку представляет собой целостную систему, включающую как природные, так и антропогенные составляющие. Не втягиваясь в полемику относительно целесообразности выделения отдельного типа ландшафта, отметим несколько характерных (во всяком случае, для рассматриваемого района) черт, свойственных культурно-историческим ландшафтам (КИЛ) нижней Оки (в той или иной степени они характерны для данного типа ландшафтов в целом).

Культурно-исторический ландшафт формируется и функционирует в течение длительного промежутка времени (века), составляющие его элементы создавались и совершенствовались трудом многих поколений людей, подвергались воздействию не только природных факторов, но и разрушительным

войнам и набегам воинствующих соседей. В этом отношении показательна судьба Муром, первые упоминания о котором в летописях относятся к 862 году. Действительно, возникновение города и его дальнейшее развитие во многом определялось географическим положением (наличие крупной реки, как источника воды и питания, средства коммуникаций, естественной преграды от нападений агрессивных соседей и т.д.), а также характерными особенностями природного ландшафта. Изначально деревянная Муромская крепость занимала возвышенное плато, защищенное с одной стороны руслом Оки, с двух других – оврагами, позволяющими надежно защищать поселение от нападений. В последующем на формирование культурно-исторического ландшафта оказало влияние множество факторов различного свойства (от природных до идеологических и политических), при этом в той или иной степени видоизменялись и природные ландшафты. В результате мы можем наблюдать трансформацию природных ландшафтов в слабоизменённые (посадки деревьев и кустарников в парках-усадебках, на монастырских землях; вторичные леса на месте заброшенных сельхозугодий, городищ и др.), в сильноизменённые природно-антропогенные (современные сады, пашни, пруды и водоемы при промышленных предприятиях, лесопосадки и т.д.), а также антропогенные ландшафты (усадебные, монастырские, церковные, городская застройка, промышленные предприятия). Так, старое городище в настоящее время превратилось в городской парк, овраги частью засыпаны, частью превращены в участки автомобильной дороги, обеспечивающей удобный спуск к Оке. Однако целостность культурно-исторического ландшафта при этом не нарушилась, он лишь перешел на новый этап своего функционирования, который формируют новые элементы.

К концу XVIII века сложилась основная композиционная структура городских КИЛ, к которым относятся такие старинные русские города как Муром, Гороховец, Касимов и ряд других, расположенных в бассейне нижней Оки.

Характерной особенностью культурно-исторического ландшафта (последнее принципиально отличает его от природного ландшафта) является то, что он, как правило, не имеет внутренних механизмов регуляции для поддержания своей целостности, как, впрочем, и развития. Без вмешательства человека такие ландшафты быстро деградируют, их природные составляющие (воды, грунты, почвы, растительность и др.) начинают преобладать, постепенно вытесняя привнесенные человеком компоненты. Механизмы деградации культурно-исторического ландшафта весьма разнообразны (разрушение строений, зарастание сельхозугодий, заболачивание, зарастание прудов), а сроки колеблются от нескольких десятилетий до нескольких веков. Показательной в этом отношении является история Островоезерского монастыря, основанного в XVI веке на острове озера Тосканка (Ворсмен-



ское озеро) в черте г. Ворсмы на территории современного Павловского района Нижегородской области.

В своем эволюционном развитии культурно-исторические ландшафты (КИЛ), как и природные, проходят несколько сменяющих друг друга этапов и циклов. В большинстве случаев можно достаточно чётко выделить следующие стадии и переходы в развитии таких ландшафтов: создание КИЛ (формирование ядра) → расширение территории и усложнение структуры (фаза подъема) → стабилизация территории и границ, совершенствование структуры под воздействием научно-технического прогресса (фаза стабильного развития) → стабильное существование без существенного изменения структуры ландшафта при эффективном функционировании механизмов поддержания их целостности (инерционная фаза) → постепенное обветшание, запустение, как следствия отсутствия стимулов, истощенности ресурсов для дальнейшего развития или деградации механизмов регулирования (климаксовая фаза) с последующим переходом в реликтовую фазу, либо в фазу полной деградации КИЛ с последующим замещением другим типом ландшафта. Возможны различные варианты развития КИЛ, в ходе которого некоторые из перечисленных выше фаз оказываются пропущенными. История представляет многочисленные примеры, когда культурные ландшафты уничтожались в ходе кровопролитных войн и более не возобновлялись, как впрочем, и случаи многократного восстановления культурных ландшафтов после длительного запустения.

Рамки статьи позволяют рассмотреть только наиболее интересные и сложные по своей структуре городские культурно-исторические ландшафты, в центре которых расположены города Гороховец, Муром, Касимов, Выкса, а также некоторые примечательные сельские КИЛ – Дивеево (один из духовных центров России), Саконы, Тёплого и Гремячево.

К наиболее примечательным культурно-историческим и природным объектам в Гороховце и его окрестностях можно отнести следующие памятники: Никольский монастырь, Благовещенский собор, историко-архитектурный музей в усадьбе Сапожникова (XVII в.), купеческие палаты и дома XVII века (дома Ширяева, Ершова, Сапожникова и др.), посадские жилые деревянные дома XVII – нач. XX вв.; собор и колокольня женского Сретенского монастыря (1689 г.), Воскресенская церковь (XVII в.); а в окрестностях города, за рекой Клязьмой, – Знаменский монастырь (1588 г.), который является первой каменной постройкой г. Гороховца. Исторический центр города расположен на знаменитой Пужаловой горе, – там, где и начинался город: в XI веке именно на этой горе находилось славянское поселение, на месте которого Юрий Долгорукий построил деревянную крепость. Позже по приказу царя Михаила Фёдоровича Романова в крепости был основан Никольский монастырь.

В г. Муроме можно выделить следующие памятники: Троицкий, Благовещенский и Спасский монастыри, Николо-Набережная церковь (1700–1717), Козьмодемьянская церковь (1556–1565), церковь Смоленской иконы Божией матери (1804–1838), Муромский Историко-художественный и мемориальный музей (Дом Зворыкиных), природные комплексы, образованные р.Окой, а также крупные овраги в черте города с выходами источников.

В г. Касимове (до 1471 г. – Городец Мещерский) [10] необходимо отметить такие интересные памятники истории как Вознесенский собор (1854–1862), Благовещенскую, Успенскую, Богоявленскую (Георгиевскую) и Ильинскую церкви, построенные в XVIII – XIX вв., мечеть с минаретом (1467 г.), где сейчас расположен краеведческий музей, мавзолеи (по-татарски – текие) Шах-Али-хана (1555 г.) и Авган-Мухаммед-султана (1649 г.), известных касимовских правителей, а также торговые ряды на Соборной площади (XIX в.), многочисленные купеческие и дворянские усадьбы (XVIII–XIX вв.), расположенные в обрамлении разветвлённой сети городских оврагов и балок (Никольского, Успенского, Полежаева и др.) на живописном берегу реки Оки.

В г. Выксе и окрестностях: дом Баташёва (1760–1770 гг.), в котором размещен историко-краеведческий музей, Рождественская церковь (1773), пруды уникальной гидротехнической системы XVIII века Верхневыксунский и Запасный (площадь последнего составляет 516 га, а суммарная длина плотины 4 км), а также Вильский (в пос. Виля южнее Выксы), длительное время обеспечивающих энергией комплекс Выксунских заводов, контора Верхневыксунского завода (1767), Троицкая церковь (1780) и охотничий домик (конец XVIII в.) в р.п. Досчатое. В настоящее время пруды, окруженные живописными лесами, имеют преимущественно рекреационное и эстетическое значение.

В г. Арзамасе: величественный Воскресенский собор (1814–1841), Спасский монастырь, Духовская, Благовещенская (1775–1788) и Казанская (1792) церкви, Никольский монастырь XVIII–XIX вв., дендрарий (60 видов деревьев и кустарников) и ряд других.

В с. Дивеево расположена одна из главных православных святынь России – Серафимо-Дивеевский монастырь, где находятся мощи св. Серафима Саровского.

Сёла Саконы и Тёплов, а также рабочий посёлок Гремячево сформировались на левобережье реки Тёши, в местах выходов на поверхность многочисленных ключей и родников.

В с. Саконы Ардатовского района наиболее значимым памятником является Троицкая церковь (1869 г.), расположенная на высокой тёшинской террасе в окружении эндоморфного оврага, на днище которого происходит разгрузка обильных высокодебитных родников. Также здесь находятся и памятники археологии (Саконские стоянки VI и III тыс. до н.э. и Городище IX–X вв.) [8].

В с. Тёплово Кулебакского района также, как и в Саконах, ядром, центральным узлом сельского ландшафта является схожая по названию и местоположению (высокое левобережье Тёши), но более старая Троицкая церковь (1840 г.).

И, наконец, в р.п. Гремячево Кулебакского района, основанном ещё в XVI в. во время похода Ивана Грозного на Казань, необходимо выделить Казанскую церковь (XVIII в.) и небольшую церковь со святыми источниками 1860-х гг. и памятником археологии – стоянкой Гремячево-2 (VI–III тыс. до н.э.), образующими главное историческое ядро КИЛ. Вторым ядром здесь можно считать промышленный (техногенный) ландшафт Гремячевского ГОКа по добыче доломита и производству стройматериалов, где сформировалась современная часть посёлка.

Муромский культурно-исторический ландшафт сформировался на основе долинной ландшафта р. Оки, имеет достаточно чётко выраженную центральную ландшафтно-историческую зону (ядро), которая представляет собой полностью изменённый в течение длительного исторического периода природный ландшафт. Вместе с тем, отдельные компоненты, характеризующие природный ландшафт (основу), по-прежнему просматриваются достаточно чётко, определяя род занятий и хозяйственную деятельность в целом, что отразилось на характере городской застройки и размещении элементов инфраструктуры (во всяком случае, до XVIII века). Столь же чётко выделяется периферия культурно-исторического ландшафта и пограничная зона, хотя в восточном направлении р. Ока нарушает указанную структуру.

Касимовский культурно-исторический ландшафт, также как и Муромский КИЛ, формируется в долинном ландшафте р. Оки. В нём чётко просматривается центральная ландшафтно-историческая зона (ядро), где расположены почти все ключевые исторические объекты города, которая чётко ограничивается крупными городскими оврагами долины р. Оки. Здесь можно отметить ещё одну особенность данного ландшафта, которая сильно отличает его от Муромского и Гороховецкого КИЛ – это разделение исторического центра на православную христианскую (русскую слободу) и мусульманскую (татарскую слободу) части, т.к. вплоть до конца XVIII века преобладало раздельное проживание в городах со смешанным населением представителей христианских и мусульманских конфессий. В формировании Касимовского КИЛ можно выделить несколько исторических этапов, которые делают этот город уникальным объектом исторического наследия, не имеющего аналогов в центральной России, где причудливо переплетаются православные и исламские традиции: древнерусский – с момента основания города в 1152 г. до 1452 г., когда Городец Мецкерский был передан московским князем Василием в удел татарскому царевичу Касиму, мусульманский – со второй половины XV – до конца XVIII в., когда при Екатерине Великой, как и в

Муроме, произошла перепланировка города на европейский манер; новый имперский – до 1917 г., когда был сформирован современный исторический центр Касимова за счёт застройки каменными жилыми, торговыми и культурными зданиями, являющимися ныне памятниками архитектуры русского классицизма XVIII–XIX вв., и современный – с 1917 г. и до наших дней, когда город превратился в индустриальный центр с высокоразвитой промышленностью и сферой услуг.

В отличие от Муромского и Касимовского культурно-исторических ландшафтов Выксунский КИЛ формировался в совершенно иных условиях (между началом формирования указанных ландшафтов лежит исторический промежуток почти в 900 лет), более того, в основе создания его центральной ландшафтно-исторической зоны (ядра) лежала экономическая целесообразность. Действительно, до начала применения паровых машин, помимо наличия месторождений железных руд и леса, выбор места для строительства металлургических (железоделательных) и использующих их продукцию металлообрабатывающих заводов определяли источники водяной энергии, а также близость водных коммуникаций для вывоза готовой продукции.

Указанные факторы определили положение ядра, структуры и особенности формирования Выксунского культурно-исторического ландшафта. С 1766 по 1803 год здесь на основе небольших рек Железница, Вили и Выксуна была создана уникальная гидротехническая система из 8 прудов, длительное время обеспечивающих энергией комплекс Выксунских заводов разного профиля. Последние легли в основу современной промышленной зоны (в настоящее время Выкса – один из крупнейших центров производства труб, железнодорожных колес, легких металлических и железобетонных конструкций и ряда других производств), определили формирование сети достаточно крупных населенных пунктов, интегрированных в единый комплекс. С промышленным производством в той или иной степени связаны сохранившиеся памятники истории и архитектуры (например, дом Баташёва – первого владельца завода и разбитый при доме регулярный парк, составляющий и ныне достопримечательность города).

В силу указанных выше факторов основу центральной ландшафтно-исторической зоны составляет равнинно-зандровый ландшафт, который в западной части периферии органично переходит в долинный (р. Оки), а в восточной – включает элементы болотного (если последний рассматривать в качестве самостоятельного).

В силу указанных выше особенностей в Выксунском КИЛ достаточно сложно четко определить положение периферии (ландшафтно-экологической зоны) и пограничной зоны, поскольку отдельные элементы последних можно наблюдать на территориях, которые отнесены к ядру (например, участки территории этой зоны, используемые в рекреационных целях). Вместе с тем,

здесь более четко выражено взаимодействие природных и антропогенных факторов при формировании культурно-исторического ландшафта.

Гороховецкий культурно-исторический ландшафт имеет некоторые специфические особенности.

Данный ландшафт сформировался на основе долинного ландшафта реки Клязьмы, где имеется, как и в Муроме, четко выраженная центральная ландшафтно-историческая зона (ядро), представленная городищем с Никольским монастырём на Пужаловой горе и прилегающем к нему историческим центром города с застройкой XVII – первой половины XX в.в. В отличие от Мурома, где планировка города подверглась кардинальным изменениям ещё в XVIII веке при Екатерине Великой, Гороховец во многом сохранил в историческом центре облик старинного русского города допетровской эпохи (XVI–XVII в.в.).

Рассмотрев наиболее примечательные культурно-исторические ландшафты бассейна нижней Оки, необходимо остановиться на некоторых выявленных у них структурных особенностях.

1. Большая часть данных ландшафтов формировалась на берегах рек: (Гороховецкий КИЛ – на р. Клязьме, Муромский и Касимовский КИЛ – на р. Оке), указанная особенность характерна и для других КИЛ, которые достаточно четко выделяются в данном районе – Арзамасского и Павловского.

2. Ядра культурно-исторических ландшафтов представляют собой, как правило, древние финно-угорские и славянские городища, представленные земляными валами и курганами, где находятся многочисленные культовые и гражданские историко-архитектурные памятники (церкви, монастыри, купеческие дома, торговые ряды, дворянские усадьбы и т.п.), а также современная застройка (парки и скверы, частный жилой сектор, некоторые промышленные объекты как, например, в Муроме).

3. Культурные компоненты ландшафтов не подменяют собой природные элементы (рельеф, почвы, растительный покров, поверхностные водотоки и др.), а накладываются на них, видоизменяя и трансформируя их структуру (значительная часть исторической и жилой застройки Гороховца, Мурома, Касимова и Дивеева расположена на различных участках надпойменных террас и овражно-балочной сети, многие небольшие реки и родники, которые используются в бытовых и рекреационных целях, прекрасно сохранились в городской черте, крупные по площади участки заняты коренными лесами и вторичными лесопарковыми насаждениями, садами и скверами).

4. Практически все культурно-исторические ландшафты находились ранее (10–15 лет назад) либо в сильно запущенном состоянии, где ряд историко-архитектурных памятников были в ветхом «руинизированном» состоянии (за исключением, пожалуй, Гороховецкого КИЛ), либо представляли собой одни развалины (Дивеевский КИЛ был фактически заново воссоздан при поддержке государства и РПЦ сравнительно недавно, являясь ныне од-

ним из самых крупных духовных центров православия России), что ещё раз наглядно показывает зависимость КИЛ от деятельности человека, когда они неоднократно разрушались и вновь возрождались.

5. Данные ландшафты в настоящее время испытывают довольно высокую рекреационную нагрузку – Муром, Гороховец и, особенно, Дивеево ежегодно посещают 1–2 млн. российских и иностранных туристов. В последние несколько лет автобусный тур, включающий Муром и Дивеево, стал одним из самых популярных в России как среди паломников, так и среди обычных туристов. Активно развивается гостиничная и санаторно-оздоровительная инфраструктура, совершенствуются и стали более удобными транспортные коммуникации (особенно после открытия в октябре 2009 г. вантового автомобильного моста через Оку около Мурома, что позволило значительно увеличить поток туристов уже в первом полугодии 2010 г.). Сейчас на территории самих культурно-исторических ландшафтов и в примыкающих к ним районах, помимо экскурсионно-познавательного и паломнического туризма, быстрыми темпами идёт развитие таких форм туризма как спортивного (на водоёмах, в пригородах), бальнеологического (на родниках, реках, в лесопарковых зонах) и агротуризма (в пригородных районах или периферийных зонах). Помимо памятников истории и архитектуры большой популярностью пользуется отдых на живописных берегах Оки и её притоках Клязьме и Тёше, среди коренных хвойных и смешанных муромских лесов, старичных озёр и болот знаменитой Мещёры, карстовом озере Святом Дедовском недалеко от г.Мурома, являющимся крупнейшим по площади провальным озером Нижегородской области, и чистейших родниках в долине р.Вичкинзы рядом с Дивеево, на границе с Мордовским заповедником. Увеличение потока туристов и числа отдыхающих из местных жителей имеет и ряд негативных последствий: деградация лесных и, отчасти, водных экосистем, появление несанкционированных свалок мусора, локальные загрязнения отдельных участков рек и озёр отходами жизнедеятельности и, наконец, рост числа пожаров (последствия которых наглядно продемонстрировали трагические события жаркого лета 2010 г.).

6. В перспективе высоким рекреационным потенциалом обладают ещё некоторые культурно-исторические и природные ландшафты бассейна нижней Оки: Павловский и Ворсменский КИЛ в Нижегородской области (расположенные в долине Оки, недалеко от Гороховца и Нижнего Новгорода); старинное село Саконы на р.Тёше, с уникальными родниками и величественным православным храмом – Троицкой церковью (1869 г.) [8], и каскад из четырёх карстовых озёр (Большое, Нуксинское, Чарское и Комсомольское) с чистейшей водой в междуречье Тёши и Серёжи, являющиеся памятниками природы, находящиеся на полпути между Муромом и Дивеево, и Саровский КИЛ (бывший г.Арзамас-16) со знаменитой Саровской обителью, более известной

как Свято-Успенский Саровский мужской монастырь, основанной ещё в конце XVIII в. среди дремучих мордовских лесов (разумеется, туристы поедут в Саров только в том случае, если будет упрощён пропускной режим в этот закрытый ныне, секретный город, где расположен Федеральный ядерный центр России).

Теперь кратко рассмотрим влияние лесоторфяных пожаров лета 2010 года на экологическую ситуацию в бассейне нижней Оки. Данные пожары существенным образом отразились на структуре природных и, в меньшей степени, культурно-исторических ландшафтов, местами полностью уничтожив их. Аномально высокая температура и отсутствие осадков в июне 2010 года вызвали сильнейшую засуху в регионе, схожую с теми, которые наблюдались здесь в 1972 и 2002 годах. В начале июля 2010 года были зафиксированы первые крупные очаги лесоторфяных пожаров в самых южных районах Нижегородской области – Вознесенском и Первомайском районах, а также южной части Выксунского района, которые примыкают к Рязанской области и республике Мордовия. Сильные природные пожары были зафиксированы в северо-восточных районах Рязанской области, на севере и в центре республики Мордовия, на юге и юго-востоке Владимирской области. Возникшие пожары были относительно быстро локализованы. Но в конце июля – начале августа 2010 года из-за продолжающейся засухи, полного отсутствия дождей, очень высоких температур (дневные доходили до  $+46^{\circ}$  в тени – абсолютный рекорд для этих мест, а ночные не опускались ниже  $+24 - +25^{\circ}$  до конца августа), полного иссушения подлеска, торфа и травянисто-луговой растительности природные пожары возобновились, охватив огромные территории. Наиболее сложная ситуация сложилась в Выксунском районе Нижегородской области, где огонь уничтожил несколько десятков тысяч гектаров сосновых и смешанных лесов, сгорели полностью или частично несколько сёл и деревень (только в крупном посёлке Верхняя Верея 29 июля 2010 г. всего за 40 минут огонь уничтожил 338 (из 341) жилых и административных здания, погибли 24 человека, более 600 эвакуированы МЧС), пригороды г. Выксы и ряд дачных посёлков.

Несколько лучше была ситуация в Кулебакском, Навашином, Сосновском, Вачском, Ардатовском и Арзамасском районах Нижегородской области, где удалось избежать больших жертв и масштабных пожаров в населённых пунктах благодаря привлечению к тушению пожаров, помимо МЧС, подразделений Министерства Обороны РФ, Внутренних войск, добровольческих дружин и мобилизации работников промышленных предприятий через районные военкоматы (после введения в начале августа на территории Нижегородской области режима Чрезвычайной Ситуации). Тем не менее, площади природных пожаров, продолжавшиеся здесь до конца августа – начала сентября 2010 года, были огромны. Почти полностью были уничто-

жены огнём лесные и лесоболотные ландшафты восточнее и юго-восточнее г. Кулебаки, рядом с федеральной трассой «Муром – Арзамас», огромные массивы коренных сосновых боров и смешанных лесов на севере Навашинского и юге Вачского районов, отдельные лесные участки в междуречье Тёши и Серёжи и т.д. Сильно пострадали сельскохозяйственные угодья, особенно пашни и пастбища, частные сады и огородные участки (было потеряно от 60 до 80% урожая зерновых и плодово-овощной продукции).

Экономический и экологический ущерб от масштабной природной катастрофы лета 2010 года не поддаётся точной оценке. Более того, в конце декабря того же года ситуацию с последствиями пожаров усугубило ещё одно редкое стихийное бедствие – «ледяной дождь», охватившее запад Нижегородской области, а также ещё ряд областей Центральной России – Московскую, Смоленскую и Владимирскую.

В конце июля – начале августа 2011 года, через год после окончания природных пожаров, мною были исследованы и описаны территории, пострадавшие от пожаров, а также территории не затронутые стихией, в Кулебакском районе, восточнее города, южные окраины г. Выксы и п. Шиморское на восточном берегу р. Оки Выксунского района и долина р. Тёши на границе Навашинского и Кулебакского районов. В дальнейшем схожие полевые наблюдения проводились на данных территориях в мае, июле и августе 2012 года, а также выборочно летом 2013 года. Также удалось ознакомиться с состоянием природных ландшафтов в п.Виля и в п.Досчатое Выксунского района, где ранее наблюдения не проводились.

Были отмечены интересные особенности и выявлены некоторые любопытные закономерности последствий природных катаклизмов лета и зимы 2010 года:

1. От природных пожаров наиболее сильно пострадали сосновые боры и мелколиственные леса (из берёзы, осины и ольхи) на водораздельных пространствах, и в значительно меньшей степени еловые, смешанные и широколиственные леса в долинах рек.

2. Практически не затронули пожары коренные дубравы, широколиственные леса (из липы, вяза, клёна и др.), заболоченные участки пойменных мелколиственных лесов из ивы и ольхи, мочажины и старицы в долинах Оки, Тёши и Серёжи – крупнейших рек в этом районе.

3. Наибольшая интенсивность низовых и торфяных пожаров наблюдалась в местах обильного скопления стволов погибших и повреждённых деревьев, сухостоя, районах браконьерских вырубок леса; в бывших заброшенных торфоразработках для нужд металлургических заводов и осушенных болотах; захламлённых бытовым и промышленным мусором пригородных лесополосах, в районах частных лесопилок, местах массового отдыха людей и городских свалок (около г. Кулебаки тушение одной из свалок заняло более 2 недель).



4. Почти полностью были уничтожены огненной стихией искусственные лесопосадки из сосны, сделанные в 1973–1974 годах, в районах, где пожары полностью погубили лесные массивы в аномально жарком и засушливом 1972 году (российские лесоводы и биологи признали ошибочной практикой монокультурных лесопосадок из сосны, в будущем при лесовосстановлении предлагается использовать сочетание сосны, мелколиственных пород деревьев и темнохвойных – ели и пихты).

5. На месте сгоревших сосновых боров был полностью уничтожен почвенный слой (это естественно, т.к. температура внутри природного пожара достигает +800, +1000°C), что привело к появлению песчаных пустошей и возникновению локальных пылевых вихрей в сухую ветреную погоду летом 2011 года, но вместе с тем при пожарах практически не пострадали болота, мочажины и озёра с влаголюбивой растительностью, расположенные внутри массивов сгоревшего леса.

6. Наибольший ущерб «ледяным дождём» был нанесён пострадавшим от летней стихии берёзово-осиновым лесам на торфяниках, повреждённых огнём, где наблюдались огромные завалы из погибших и изуродованных деревьев, а также лесным массивам вдоль автомобильных, железнодорожных магистралей, просек ЛЭП и трубопроводов; в меньшей степени пострадали сосновые боры и мелколиственные леса на водоразделах (наблюдались только фрагментарные деформации отдельных деревьев); практически не пострадали от последствий декабрьской стихии пойменные широколиственные леса в долине р.Тёши (повидимому, массивные стволы дуба, вяза, клёна и корабельных сосен более устойчивы к обледенению и сильным ветрам).

7. Летом 2011 года вернулся к норме уровень воды в реках и озёрах, естественным образом обводнились торфяники и болота (здесь не проводились работы по искусственному обводнению территорий), что можно объяснить высоким уровнем снежного покрова зимой, затяжной весной и достаточным большим количеством осадков в мае и июне 2011 года.

8. Летом 2010 года в карстовых озёрах, в отличие от ледниковых и старичных, уровень воды практически оставался неизменным, но вода «зацвела» из-за обильного появления водорослей и бактерий, через год во всех наблюдаемых озёрных ландшафтах ситуация вернулась в норму, более того полностью восстановилась пострадавшая из-за засухи прибрежная растительность и вернулась в места постоянного обитания водоплавающая птица.

9. В 2012 и 2013 гг. все водные объекты в регионе в целом восстановились до первоначального состояния, в сосновых и смешанных лесах стал активно подниматься травянисто-кустарниковый подрост, но начинается масштабный процесс усыхания и гибели отдельных участков еловых лесов из-за последствий выпадения «ледяного дождя», ураганных ветров в сочетании с нашествием паразитов – жуков-типографов, т.к. огромные площади

лесных массивов по-прежнему захламлины погибшими сухими деревьями (сейчас особенно катастрофические масштабы приобрела гибель еловых лесов в Московской области, где к настоящему времени их площадь сократилась примерно на 30%, а в бассейне нижней Оки масштабы исчезновения и деградации ельников, к счастью, не столь велики из-за меньшей распространённости данных экосистем).

### Литература:

1. **Зырянова Е.В., Марченко Н.А.** и др. Учебные комплексные ландшафтно-исторические экскурсии / Географическое краеведение, Владимир, 2001. – 286 с.
2. **Колбовский Е.Ю.** Ландшафтоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 480 с.
3. **Экология** ландшафтов Волжского бассейна в системе глобальных изменений климата (прогнозный Атлас – монография)/ Коломыц Э.Г., Розенберг Г.С., Колкутин В.И., Юнина В.П., Сидоренко М.В., Орлова М.В., Сурова Н.А. – Нижний Новгород: Интер-Волга, 1995. – 163 с.
4. **Памятники** истории и культуры Владимирской области. – Владимир: изд-во «Покрова», 1996. – 520 с.
5. **Состояние** окружающей среды и природных ресурсов Нижегородской области в 1999 г. Ежегодный доклад. Н-Новгород, 2000. – 225 с.
6. **Фридман Б.И.** Рельеф Нижегородского Поволжья.- Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1999. – 254 с.
7. **Шильнов А.А.** Карстовые ландшафты Тёше-Серёжинского природного района Нижегородской области. Дисс...канд. геогр. наук. М.: 2002. – 263 с.
8. [http://www.gttp.ru/map\\_NN/ardatov.htm](http://www.gttp.ru/map_NN/ardatov.htm).
9. [http://www.gttp.ru/map\\_NN/kulebaki.htm](http://www.gttp.ru/map_NN/kulebaki.htm).
10. [http://gorodec-foto.narod.ru/kasimov\\_ray.html](http://gorodec-foto.narod.ru/kasimov_ray.html).

**Секция пятая**

**ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ  
ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

---



# О НАРУШЕНИИ СЛУХА И ЕГО ВЛИЯНИИ НА ПОВЕДЕНИЕ

**В. В. Кузьмин**

*Российский государственный социальный университет*

Современной науке давно известно о существовании людей с полной или частичной потерей слуха. Виды и классификации органической природы данного явления, изучены, и уже сейчас предпринимаются попытки излечения дефектов слуха. Нам ясна и понятна медицинская, биологическая сторона данного вопроса. Но нас интересует психологическая и социальная. Предположительно, что у людей с дефектами слуха, возникают проблемы в социализации, и социальной адаптации, об этом свидетельствуют периодические публикации в СМИ. Именно по этому, мы заинтересовались данной проблемой, и в связи с этим, вышла в свет работа «Девиантное поведение у людей с нарушением слуха». Целью работы было – определить предпосылки к девиантному поведению у людей с нарушением слуха. Проанализировав литературу, и публикации сурдопсихологов, сурдопедагогов, и другие издания, связанные сданной тематикой, Мы пришли к интересным выводам. Прежде всего, следует отметить, что 10% населения земли, имеют те или иные дефекты слуха, из них, примерно 1,5–2% страдают тяжелыми нарушениями. Таким образом, примерно 13 млн. россиян имеют те или иные дефекты слуха, а около 300 тыс. считаются инвалидами. При этом ежегодно в России появляется на свет 1,5 тыс. глухих детей, еще 2 тыс. приобретают глухоту в течение первых двух лет жизни. Важно отметить, что глухота и тугоухость не совсем идентичные понятия. Глухота – стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью и разборчивое восприятие речи даже на самом близком расстоянии от уха. При этом сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать громкие неречевые звуки, некоторые звуки речи на близком расстоянии. По аудиометрическим данным глухота – это не только снижение слуха выше 80 децибел, но и потеря или снижение слуха на различных частотах. Особенно неблагоприятно

ным является потеря или резкое снижение слуха в области частот, относящихся к речевым.<sup>81</sup>

Тугоухость – стойкое понижение слуха, при котором возможны самостоятельное накопление минимального речевого запаса на основе сохранившихся остатков слуха, восприятие обращенной речи хотя бы на самом близком расстоянии от ушной раковины.

Гухие и слабослышащие (тугоухие) различаются по способу восприятия речи. Глухие овладевают зрительным (по чтению с губ и лица собеседника) и слухозрительным (при помощи звукоусиливающей аппаратуры) восприятием словесной речи только в процессе специального обучения. Слабослышащие могут самостоятельно овладевать восприятием на слух речи разговорной громкости в процессе естественного общения с окружающими. Значение зрительного восприятия речи возрастает в зависимости от тяжести нарушения слуха.

Дефект глухоты и тугоухости в обществе – проблема социальная. Л.С. Выготский назвал дефект – «социальным вывихом». Это основная причина детской дефективности. Именно на социальную сторону дефекта глухоты и направлено наше исследование. Мы нашли и обозначили несколько причин вызывающих проблему социализации у людей с нарушенным слухом. Именно социальная депривация является наиболее обобщенной характеристикой сложившейся картины, с неё мы и начнем.

Социальная деривация – психическое состояние, является следствием по тем или иным причинам произошедшего нарушения контактов индивида с социумом. Такие нарушения всегда сопряжены с фактом социальной изоляции, степень жесткости которой может быть различной, что в свою очередь определяет меру жесткости деривационной ситуации.

Именно социальная депривация непринятие социумом, дефицит общения, стигматизация, и прочие обстоятельства могут склонить глухого или слабослышащего к девиантному поведению.

Мы начали рассматривать проблему с детско-родительских отношений. На данный момент существует множество работ, подтверждающих важность общения ребенка и взрослого. М.И. Лисина выделила четыре формы общения ребенка и взрослого.

Первая форма – ситуативно-личностное общение – характерна для младенчества. В общении удовлетворяется потребность в доброжелательном внимании, главное – личность взрослого, а все остальное, включая игрушки, отходит на второй план.

Вторая форма – ситуативно-деловое общение, в котором удовлетворяется потребность в сотрудничестве со взрослым, в рамках которого дети раннего

---

<sup>81</sup> Назарова Н.М. Специальная педагогика. Москва. АCADEMA. 2000.

возраста под руководством взрослого и в современной деятельности с ним раскрывают свойства и функции предметов посредством манипулирования.

Третья форма – внеситуативно-познавательное общение. В нем удовлетворяются познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Дети младшего и среднего дошкольного возраст, вырываются за рамки наглядной ситуации, задают взрослым множество вопросов: «Почему?», «Зачем?», «Откуда?», «Как?», пытаются постичь тайны природных явлений и человеческих отношений. Взрослый для них выступает в качестве эрудита, знающего ответы на все вопросы.

Четвертая форма – внеситуативно-личностное общение, в котором у средних и старших дошкольников удовлетворяется потребность во взаимопонимании и сопереживании со стороны взрослого. Взрослый для ребенка – высший авторитет, чьи указания, требования, замечания принимаются по деловому, без обид, отказа от трудных заданий. Такая форма обучения значима при подготовке к школе<sup>82</sup>.

Мы видим, насколько важна связь ребенка и родителя, насколько важно их общение. И если в семье глухих рождается глухой ребенок, он быстро осваивает язык жестов, и вступает в процесс общения. Слышащий ребенок в семье глухих, так же освоив жестовую знаковую систему, может общаться с родителями, и так же, он осваивает голосовой язык, и может общаться со слышащими людьми. Но если в слышащей семье рождается глухой ребенок, то он не может общаться с родителями посредством звуков. Ребенка можно научить воспроизводить голосом слова и воспринимать речь по артикуляции. Но таким образом, теряется смысл сказанного, данное общение является технологией, такое общение не может быть усилено эмоциями, что так важно в детско-родительских отношениях. И случается такое, что ребенок не знает родного языка, а именно языка жестов, и не может полноценно общаться на голосовом языке. Ребенок социально депривирован. Асоциальная деривация является одной из причин девиантного поведения.

Вторая проблема – это проблема стигматизации. Человеческой психике свойственно избегать непохожего и непонятного. Такая же стигма распространяется и на людей с ограничениями по слуху. Они воспринимаются как странные, неадекватные, чужие. Именно по этому их часто избегают, и не желают вступать с ними в контакт.

Как следствие возникает языковая проблема, невозможность общения со всеми людьми. Об этом свидетельствуют результаты исследования В.И. Шелест. В своем исследовании почерка студентов с нарушением слуха, она приходит к следующим выводам.

---

<sup>82</sup> Лысенко Е.М. Возрастная психология: Краткий курс лекций для вузов. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006 с.39.

1. Многие студенты с нарушением слуха имеют трудности в общении как между собой, так и с нормально слышащими. Наибольшие трудности имеют глухие студенты и некоторые слабослышащие. Нарушение коммуникации между студентами с нарушением слуха происходит за счет использования разных способов общения (вербальной речи, жестовой речи, считывания с губ), сложностей в понимании между людьми, использующими разные способы общения.

2. Для студентов с нарушением слуха характерны преимущественно экстернальный локус контроля, тенденция негативно оценивать свой жизненный опыт, преобладание избегающего поведения в конфликтных ситуациях и сложности в нахождении компромиссного решения. Значимых различий по шкалам других негативных установок и потребности в общении не выявлено.

3. По результатам графологической диагностики почерков студентов с нарушением слуха можно отметить характерные для многих студентов чувствительность к информации, ранимость, потребность в помощи, внимании и руководстве окружающих, доверчивость, медленную встраиваемость. Кроме того, они общительны, часто энергичны, для них важно быть понятыми, важно присутствие близких людей. Трудности в общении отражаются на особенностях почерка и поведении: имеющие их студенты больше напряжены, быстрее утомляются. Графологическая диагностика почерков студентов с нарушением слуха дает возможность определить характерные для них личностные черты и особенности поведения и объяснить их.

4. Сопоставление результатов формализованной диагностики и графологического анализа почерка помогает более полно описать личностные особенности исследуемой группы и составить более полный психологический портрет<sup>83</sup>.

Мы видим, что в межличностном общении нередко возникают проблемы. О подобных проблемах часто говорят государственные и правоохранительные органы. С глухими очень трудно общаться в государственных учреждениях, если в общении не задействован переводчик жестового языка. Подобные проблемы часто возникают в судах. Производство по уголовным делам о преступлениях глухих вызывает на практике большие трудности, которые обусловлены не только особенностями психологии лиц с дефектами слуха и речи, но и тем, что без переводчика невозможно проведение следственных и судебных действий, получение и исследование доказательственной информации, осуществление всех предусмотренных законом про-

---

<sup>83</sup> Смыслов Д.А. Визуальная психодиагностика в работе практического психолога. – М.: РИЦ АИМ, 2007. – С.88. Шелест В.И. Психологические особенности студентов и их проявления в почерке.



цедур<sup>84</sup>. Без переводчика невозможно не только установить психологические контакт с подозреваемым, но и получить от последнего сколько-нибудь полную информацию о совершенном преступлении<sup>85</sup>. В то же время, специальные психологи установили, что «плохое понимание переводчиком жестомимической речи глухого, неправильный её перевод приводят к тому, что глухой несмотря на свою правоту, может проиграть дело»<sup>86</sup>. Таким образом, позиция человека с ограниченным слухом, зависит от переводчика, и ему очень трудно защитить себя перед лицом закона. И он понимает, что даже законопослушное поведение, не всегда спасет его и поможет ему остаться невиновным. Как следствие, возникает недоверие к государству и закону.

Дизинформированность людей с ограничением слуха, так же является проблемой связанной с социально депривацией. Дизинформированность возникает вследствие того, что масса информации передается аудиально: радио, телевидение, разговоры на улицах, лекции...Люди с нарушением слуха не способны такого рода информацию воспринимать. Субтитры на телевидении предусмотрены далеко не везде, а переводчиков жестового языка можно увидеть еще реже. Отсюда, как следствие, неумение и незнание глухого своих прав и возможностей в данной ситуации, частые обманы по отношению к глухим, известны так же случаи вступления в секты.

Что так же является важным фактором в депривации людей с проблемами слуха, отсутствие официально закрепленных понятий которые для глухого человека очень важны. Таким образом, люди с ограниченным слухом чувствуют отношение к себе. Для них очень обидно, когда их называют «глухонемыми» о чем было указано в начале работы. Они активно выступают против подобного названия. Но сейчас, в современных статьях, мы можем увидеть что их продолжают называть «глухонемыми». У людей с проблемами по слуху, возникает острая потребность в переводчике, который звуковую речь способен перевести на язык жестов. Сейчас переводчиков убрали с телевидения, и на массовых мероприятиях их можно увидеть очень редко, вследствие того, что их в принципе очень мало. Следует отметить, что не существует такой профессии как «сурдопереводчик». Есть профессия – «переводчик – дактилог» и целью его профессии является не перевод на язык жестов, а перевод на пальцевую азбуку. Пальцевая азбука – дактиль, не является языком. То есть переводчика с русского языка на язык жестов, официально не существует. И язык жестов не является официальной лингвистической системой. Мы знаем, что язык отражает менталитет народа который на нем говорит, и у языка жестов

---

<sup>84</sup> Щерба С.П. Переводчик в Российском уголовном процессе. – М: Издательство «Экзакстен» 2005. – С.287

<sup>85</sup> Джафаркулиев М.А. Проблемы национального языка в судопроизводстве. – Баку. – С.125.

<sup>86</sup> Гейльман И.Ф. Ручная азбука и жесты глухонемых. – Москва, 1957. – С.4.

есть все, что присуще языку – фонетика, морфология, построение предложений. Глухие, тем не менее видят, насколько они депривированы от социума.

Мы убедились, что существует масса факторов, приводящих к депривации, а депривация может являться причиной девиантного поведения. Но насколько девиантное поведение акцентуировано у глухих, и сколько глухих ему повержено, сейчас неизвестно. Психологии глухих и слабослышащих уделяется очень мало внимания, обычно их изучение останавливается на школьном возрасте. Психологических работ по взрослым глухим не было найдено за исключением работы В.И. Шелест. Что бы изучить предпосылки и проявления девиантного поведения у глухих людей, следует более подробно изучить их самих.

Именно этот фактор, побудил нас разработать методику для изучения поведения глухих. Методика разрабатывалась специально для людей с проблемами по слуху. За основу мы взяли тест рисуночной фрустрации Розенцвейга, из за его наглядности и понятливости. Для начала мы обозначили блоки, которые будут оцениваться в методике.

Блок этический – который позволял определить развитие нравственности и морали у испытуемого.

Блок взаимоотношений – с помощью которого выяснялось насколько испытуемый готов к коммуникации, насколько он бесконфликтен и настроен на взаимовыручку.

Блок самозащиты – в вопросах этого блока выяснялось насколько испытуемый способен защитить себя в конфликтной ситуации.

Блок осознания собственной необычности – в котором оценивалось, насколько испытуемый осознает собственное отличие от слышащих людей.

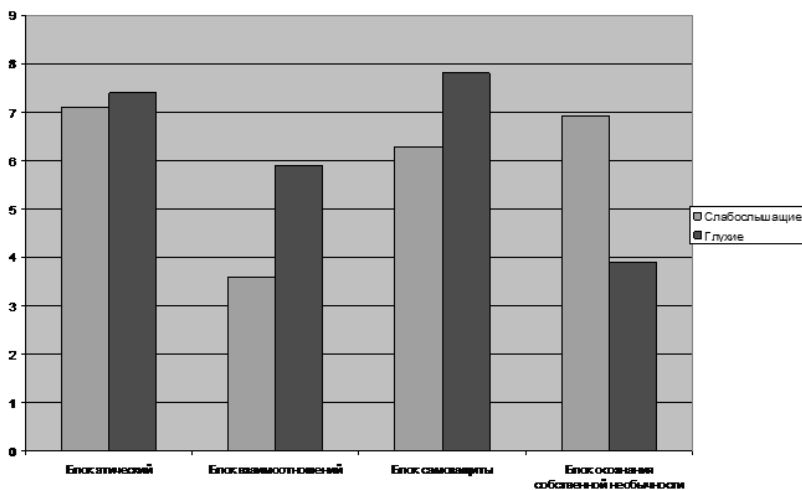
Обозначив блоки, мы стали моделировать ситуации и создавать вопросы по каждому из блоков, и для наглядности и простоты восприятия, сделали их в качестве рисунков. Когда рисунки были готовы, мы провели экспертный анализ, предложив 10 людям с проблемами слуха дать максимальное количество ответов на каждую ситуацию. Данные ими ответы мы систематизировали, отобрав наиболее встречающиеся, и оставили на каждую карточку с ситуацией по 4 ответа. Далее, у нас возникли трудности в присвоении баллов каждому ответу. Чтобы решить эту проблему, мы снова собрали группу экспертов, и разъяснив им значения каждого блока, попросили их проранжировать ответы каждого вопроса от нуля до трех баллов. Таким образом, у нас получился стимульный материал из 20 карточек с ситуациями, и четыре шкалы которые оцениваются от 0 до 16 баллов. В разработке методики участвовал коллектив авторов: Смыслов Д.А., Кузьмин В.В., Полинская А.Ю.

Естественно, на этом работа с методикой не завершилась. Сейчас мы приступили к автоматизации методики, что бы испытуемые могли проходить её на компьютере. В ближайшем будущем мы планируем увеличить

количество шкал, нам интересно оценить еще и мотивационную сферу испытуемых. Так же, следует провести лингвистический анализ текста в методике, чтобы у людей с нарушенным слухом не возникало проблем в понимании текста.

Тем не менее, первое пилотажное исследование с этой методикой мы провели. Возникли проблемы с выборкой. Многие с недоверием отнеслись к тестированию. Методика была отправлена по электронной почте более чем пятидесяти людям. Так же, была приложена подробнейшая инструкция о прохождении методики. При этом, все испытуемые были знакомы с экспериментатором, но ответы пришли только от четырех человек.

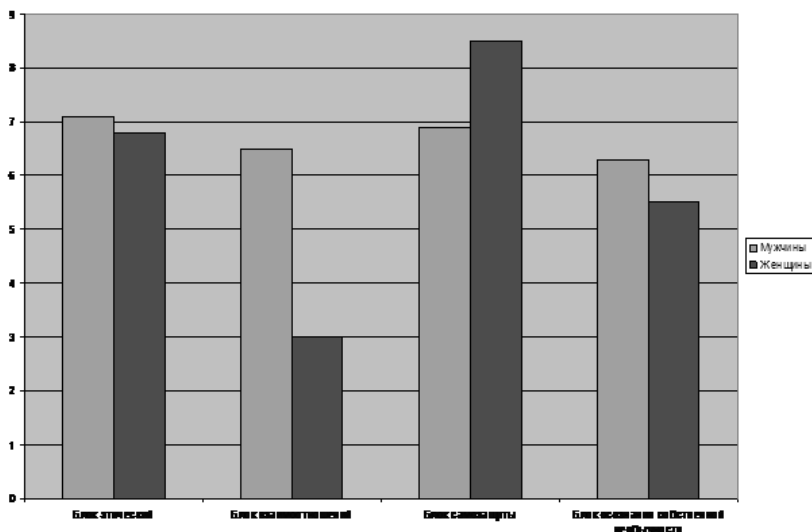
В связи с этим, мы отказались от виртуального тестирования, и решили провести эксперимент на работниках и посетителях центра досуга и творчества молодежи «Россия». Там мы не встретили отказов и возражений, и смогли спокойно провести исследование. Но мы были сильно ограничены во времени, и с этим связан малый объем выборки. В исследовании принимали участие 20 человек, с проблемами слуха разной степени. Из них, 10 человек с частичной потерей слуха (1, 2, 3, 4 степень тугоухости), 10 с полной (глухота). Так же, следует отметить, что в числе испытуемых было 13 мужчин и 7 женщин в возрасте от 20 до 30 лет. И сначала мы решили сравнить полученные результаты в зависимости от потери слуха, а именно, мы сравнили результаты totally глухих людей, с результатами слабослышащих (рис. 1).



*Рисунок 1. Сравнение результатов totally глухих людей, с результатами слабослышащих.*

Интересно отметить тот факт, что именно у слабослышащих гораздо больше развито осознание собственной необычности. Но блок взаимоотношений, развит у них меньше. Однако тотально глухие, лучше могут проявить самозащиту. Значения этического блока у глухих и слабослышащих практически не различается.

Теперь стоит рассмотреть Различия по шкалам относительно половой принадлежности (рис. 2). Здесь видны сильные различия в блоке взаимоотношений, следовательно можно сказать, что женщинам этой выборки труднее строить взаимоотношения чем мужчинам. Но самозащита у них развита лучше. В остальных шкалах, существенных различий нет.



**Рисунок 2. Различия по шкалам относительно половой принадлежности.**

К таким выводам мы пришли, тестируя эту выборку. Далее, как только мы завершим работу с методикой, будет проведено исследование на значительно большей выборке, скорее всего, это будут студенты с нарушением слуха.

# АДАПТАЦИЯ ГЛУХИХ И РЕАКЦИЯ СОЦИУМА

**А. Е. Харламенков**

*ГБОУ СПО Строительный колледж № 26 ( город Москва)*

Цель настоящей статьи осветить с нестандартной точки зрения давнюю проблему инвалидности; будет дан обзор вопросов, возникающих у специалистов смежных областей – педагогов специальных дисциплин, тьюторов, руководства учебных учреждений, ведущих образовательный процесс в специальных группах, и, зачастую до этого, не сталкивавшихся в своей практике с инвалидами по слуху.

За рамками статьи намеренно оставлены острые специфические темы, волнующие специалистов-предметников (переводчиков жестового языка, сурдопедагогов). Актуальность выбора темы обусловлена большим количеством инвалидов по слуху в России и необходимостью улучшения социализации данной группы населения.

## **а. В чём инвалидность глухоты.**

Среди лиц с ограниченными возможностями здоровья особое место занимают люди с нарушениями слуха.

Особенность заключается в том, что в общественном сознании глухие не воспринимаются как инвалиды: у человека отсутствуют внешние дефекты. На бытовательском уровне неизменно возникает сравнение с другими группами инвалидов, и «ближайшей» из них на рассмотрение попадают слепые. Если на сцену поставить слепого с тростью и глухого со слуховым аппаратом и предложить залу назвать, кто из них инвалид, результат предугадать не трудно: инвалидом назовут слепого; глухого же сочтут здоровым.

Во многом «родственность» этих групп обоснована, так как и глухота и слепота связаны с нарушением восприятия информации, допуская, что через зрение и слух человек получает 100% оной. С сожалением следует отметить, что даже во многих научных трудах встречается такая пропорция распределения потоков информации: зрение – 80%; слух – 20%.

Данная пропорция представляется ошибочной в принципе. Вся социальная информация, все абстрактные понятия (*любовь, мир, мораль, мысль,*

*слово, и т. д.)* передаются через слух. Именно через слух идёт воспитание человека с рождения.

Для оценки пропорциональности потока информации каждый может провести мысленный эксперимент, перенеся себя в Китай: иная языковая среда, в которой наш мозг не может на слух даже разделить отдельные слова, делает невозможной получение какой-либо информации по этому каналу восприятия, что равняется его полному отсутствию.

Представляется более верным, перевернуть пропорцию: зрение – 20%; слух – 80%.

Ещё одна житейская ситуация позволит предположить верность именно такой пропорции; для этого нам помогут, как ни странно, именно слепые.

Кто пересекался со слепыми, тот слышал абсолютно адекватную речь этих людей; более того, если вы имеете только телефонное знакомство со слепым человеком (например – по работе), вы никогда не узнаете, что он слепой, только если он сам вам об этом не скажет. Речь этих людей, их интеллектуальное развитие абсолютно идентичны полностью зрячим: они к месту и ко времени употребляют даже понятия цветов и различной светлости времён суток.

С глухими же ситуация прямо противоположная.

Нам приходилось слышать из уст обывателей практически только одну оценку глухих – умственно отсталые: машут руками, мычат, а если и говорят или пишут, то ни пойми что. Глухие – не умственно отсталые; глухие – интеллектуально полноценные люди. Вся их проблема заключается в тотальной многолетней информационной блокаде.

В чём заключается информационная блокада. В первые годы жизни у человека формируется речь и базовый понятийный аппарат. При отсутствии слуха этих процессов нет. В школах глухих, в основном, используется верботональная система без применения родного для глухих языка – жестового. Когда глухие поступают в средние и высшие учебные заведения, они, в большинстве своём оказываются междудязыковыми личностями, не владеющие ни русским языком, ни родным жестовым.

Все прекрасно знают, – не зная собственного языка, изучить в совершенстве иностранный невозможно, потому что нужны понятия. Без базовых понятий, без фундамента, объяснение нового материала упирается в тупик непонимания: написали – не понял; жестами объяснили – не понял – он жестов не знает. Что в итоге получается? – вакуум. Несчастный человек в камере-одиночке – это самое страшное наказание; люди с ума сходят.

Преодолев информационную блокаду, мы получим грамотного человека. Не будем говорить: глухого, слабослышащего, инвалида – нет; мы получим полноценную личность. А так мы получаем человека, не могущего осмыслить информацию, которую он должен получить; ну радио молчит –

понятно, но газеты, интернет и прочие письменные источники так же остаются заблокированными – глухой не может принять правильное решение только потому что он не может осмыслить эту информацию, которую получил; всё. И вот тогда наступает инвалидность. И инвалидность не потому что он не слышит, а потому что информации нет; а та, что доступна, не может быть воспринята и обработана. А сейчас мир информации [2].

Особо здесь следует выделить один момент: сами глухие считают, что они понимают текст. Тотальные аномалии выявляются только при встречном опросе со стороны грамотного переводчика: обнаруживается, что восприняты несвязанные между собой обрывки, так как глухие, из-за недостаточного владения русским языком, воспринимают только номинальное значение слова и не могут выявить его переносного смысла, зависящего от контекста.

Исходя из изложенного, мы можем ответственно заявить: глухота – инвалидность не медицинская, а социальная.

#### **в. Недостаточная социализация как следствие информационной блокады.**

Модели общественного поведения закладываются в человека также с детства, формируясь через язык; вспомнить, хотя бы классическое «Что такое хорошо; что такое плохо» и бесконечные детские «почему?».

Что мы имеем на практике. Глухой ребёнок не может ни задать вопрос «почему?», ни получить на него ответ. Глухие студенты-первокурсники приходят в колледжи в 18–20 лет, а иногда и старше. При этом у них часто отсутствуют понятия об обращении на «вы» и по имени-отчеству к педагогическому персоналу, и к старшим вообще; об общественной иерархии, как таковой; о дисциплине: для них нет разницы, с кем они разговаривают – с завучем, преподавателем или приятелем.

И это не потому что они так захотели, а потому что не имеют понятия об общественном устройстве и не в состоянии оценить своё место в социуме, в следствие чего их поведение бывает неадекватным и вызывает отторжение. В то время, как у слышащих того же возраста, за предыдущие полтора десятка лет жизни, понятие социума и самоидентификации себя в нём сформировано.

При этом, по факту, у многих глухих к такому возрасту уже формируется устойчивое гиперпотребительское отношение к обществу: *мне все должны*.

#### **с. Роль переводчика жестового языка в образовательном процессе: что он делает, и что сделать не в силах.**

Квалифицированный переводчик жестового языка в образовательном процессе оказывается в сложной ситуации. Во-первых он осознаёт всю сопутствующую проблематику своих подопечных. Во-вторых, переводчикжат жёсткими рамками учебного плана. Первый курс для глухих студентов является, фактически, адаптационным годом при выходе из, отчасти,

рафинированной среды школы-интерната в большой социум. И за этот год переводчик пытается на своих плечах вытянуть ребят из состояния социальных маугли до сколь-нибудь приемлемого уровня.

В настоящее время учебные планы средних и высших образовательных учреждений никак не учитывают данную проблематику. Переводчики жестового языка оказываются один-на-один с проблемой, пытаясь во время лекций восполнять многолетние провалы в знаниях студентов, объяснять понятия и ситуации. Преподаватели же не могут сокращать лекционный материал, замещающая сокращения тем, что студенты обязаны, по идее, уже знать; да и невозможно это сделать, так как провалы знаний обнаруживаются в самых неожиданных местах. Например, студенты второго курса (от 25 до 33 лет) не знали, что такое *центр*, *Византия*, *эффект*, *декорация*, *мораль*, *аморальный*, *делегат*, *мозаика*, *аппликация*, *вандализм*, *саботаж*, *глазурь*, и т. д.

При этом, дополнительного времени нет; и работа по дополнительному обучению и воспитанию социальных навыков переводчику не оплачивается.

Нужно прямо сказать, что переводчик в одиночку не в состоянии восполнить хронический дефицит информации, какой бы высокой квалификацией он ни обладал.

#### **д. Социум и инвалиды: кто кому должен.**

Социум стоит перед фактом: наличие огромной социальной группы инвалидов по слуху. Самый простой, легко реализуемый и губительный для обеих сторон выход – назначить глухим хорошую пенсию и забыть про них. Как результат – социум получает сотни тысяч физически полностью здоровых праздных иждивенцев, считающих, что им все обязаны. Да и пенсия «хорошей», особенно для молодых, не бывает. При этом известно, что праздность – мать всех пороков. А со времён царя-батюшки глухие всегда были великолепными криминальными курьерами. В результате социум получает сильнейшую и многочисленную криминальную стигму.

Другой путь – трудный, но верный: взаимная интеграция. Необходимо усиливать работу по вовлечению глухих в общество, преодоление взаимной отчуждённости; донесения до глухих сознания того, что они являются неотъемлемой частью социума; осознания социумом факта, что глухие вносят вклад в жизнь общества и не являются иждивенцами.

#### **е. Адаптация образовательных программ для нужд глухих.**

В настоящее время существует положение, когда глухой студент, окончивая среднее или высшее учебное заведение, получает одинаковый со слышащими диплом. Данную практику, однозначно, нужно сохранить. Однако, учитывая всё вышеизложенное, представляется разумным определённая корректировка учебных планов для улучшения качества образования глухих, восполнения окружающего их информационного вакуума, оказания им дополнительной помощи и поддержки. И наиболее оптимальным пред-



ставляется введение таких гарантий в новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Последняя версия законопроекта [1], в статье 84 включает в себя представление услуг ассистента, тьютора (сопровождающего) [3].

Конкретные шаги, в чём должна выражаться оная корректировка, безусловно, являются предметом дальнейших дискуссий и исследований. Но они явно должны содержать включение дополнительного времени на выявление и восполнение имеющихся пропусков в базовых знаниях студентов; а также, вероятно, сокращения второстепенных предметов или отдельных тем, и адаптацию оставшихся в учебном плане (например – расширенное использование наглядных и интерактивных материалов).

#### **f. Социально-экономический эффект от образования.**

В России есть многолетний успешный опыт обучения глухих и выпуска высококласных специалистов; только один пример: МГТУ им. Баумана. Наши коллеги – переводчики из этого вуза рассчитали, что за 3–5 лет работы глухой специалист полностью возмещает бюджету понесённые на его образование затраты через отчисляемые налоги.

В результате социум имеет полностью самодостаточную личность, исключённую из криминальной среды; более того, эта личность приносит прямой доход социуму через налоги и производимые результаты труда.

Итак, нестандартный и абсолютно прагматичный подход к проблеме показывает, как ни странно, самый лучший вариант её решения: взаимное удовлетворение нужд. Социум, прилагая минимальные усилия через корректировку образовательных программ для нужд глухих, открывает дорогу для получения глухими полноценного (без «скидок» и «жалости») образования, тем самым создаёт для себя целый класс налогоплательщиков и устраняет иждивенческую прослойку, потенциально социально-опасную.

Глухие же, получают возможность для полноценного развития личности, достойного самообеспечения и самореализации, для занятия достойного и уважаемого места в обществе.

### **Литература:**

1. **Министерство** образования и науки России, Законопроект «Об образовании в Российской Федерации», 2013 // <http://минобрнауки.рф/документы/1249>
2. **Камнева В.П.** Конференция «Роль жестового языка в процессе обучения незлышащих студентов в сфере профессионального образования», Стенограмма выступления, 2013 // <http://www.surdocentr.ru/publikatsii/>
3. **Резолюция** конференции сурдопереводчиков: «Роль жестового языка в процессе обучения незлышащих студентов в сфере профессионального образования», 2013 // <http://www.surdocentr.ru/publikatsii/>



# ДУХОВНОЕ НАСЛЕДИЕ

---



# ИСТОРИЯ СОЗНАНИЯ И ОСОЗНАНИЕ ИСТОРИИ

**С. Н. Труфанов**

*Самарская государственная академия культуры и искусств*

*Ignorantia non est argumentum (лат.)*

Двадцатый век был периодом радикального обновления человечества, периодом массового перехода народов на ступень демократии и свободы. Состоявшиеся перемены требуют теперь своего осмысления. Сова Минервы вылетает в сумерках, после того как всё уже свершилось. Что произошло в минувшем столетии? Почему именно так произошло? Если история человечества – это история его достижений, то каков её главный итог? Чего достиг современный мир? Какой вклад в его развитие внесли отдельные страны и Россия, в частности? Ответ на эти вопросы призвана дать современная *теория исторического процесса* (синонимы: *теория истории, понятие истории, философия истории, историософия*).

## **Почему сегодня мы остались без теории исторического процесса?**

В начале 30-х годов прошедшего века в нашей молодой советской стране стало ощущаться состояние некоторой мировоззренческой растерянности. Совсем недавно закончились революция и гражданская война. Были отменены сословные привилегии и частная собственность. Проводилась коллективизация сельского хозяйства и быстрыми темпами развивалась промышленность. Шла борьба с безграмотностью. В сознании людей господствовала вера во всеобщее равенство и братство, в необходимость и справедливость проводимых в стране преобразований.

Однако эта вера не имела на тот момент общедоступного научного обоснования. Иначе говоря, осуществляемые в стране преобразования не

были закреплены соответствующей им теорией исторического процесса. В первую очередь этот недостаток теории ощутили на себе работники партийно-советских и научно-образовательных учреждений на местах. Время, когда достаточно было одних лозунгов, прошло, и теперь им самим требовалось концептуальное понимание того, как следовало объяснять трудящимся прошлое, настоящее и будущее их страны. Конечно, в Москве, в Ленинграде и ряде других городов происходили философские дискуссии и публиковались научные работы, но это мало сказывалось на состоянии умов. Более того, в силу своего полемического характера такие дискуссии могли скорее дезориентировать мировоззрение граждан, нежели укрепить его.

В целях преодоления такой ситуации при непосредственном участии И.В. Сталина был разработан и в 1938 году опубликован краткий курс «Истории Всесоюзной коммунистической партии (большевиков)». Во втором параграфе 4-й главы этого курса излагались основные положения философии «диалектического и исторического материализма», которые по определению авторов составляли «теоретический фундамент коммунизма и марксистской партии». Необходимость усвоения этих основ объявлялась «обязанностью каждого активного деятеля партии». В этом же году содержание параграфа было опубликовано в виде отдельной статьи в газете «Правда» за подписью И.В. Сталина.

Позднее на основе данного параграфа был разработан учебный курс «марксистско-ленинской философии», называемый иначе «диалектическим и историческим материализмом». Его несущий каркас составили шесть обозначенных в самом параграфе тем: 1. Основной вопрос философии. 2. Диалектика. 3. Материалистическое понимание истории. 4. Общественно-экономическая формация. 5. Классы и классовая борьба. 6. Социальная революция. Ключевыми являлись две последние темы. Все предыдущие работали на них. Сквозной идеей всего курса было теоретическое обоснование исторической необходимости ликвидации частной собственности на средства производства и построения нового строя на основе общенародной собственности. Данный курс философии монополично определял мировоззрение советских граждан на протяжении последующих пятидесяти лет.

Однако начавшаяся во второй половине 80-х годов перестройка, плавно перешедшая в комплексные демократические преобразования, привела к тому, что после семидесяти лет запрета в СССР вновь была разрешена частная собственность. Эта экономическая мера положила конец господству в образовательном процессе страны марксистско-ленинской теории истории человечества. Именно потому, что эта теория была нацелена на доказательство необходимости отмены частной собственности, она не смогла адаптироваться к новым условиям и фактически осталась не у дел. (Некоторые её

фрагменты продолжают преподавать до сих пор, но делают это в основном в силу привычки и отсутствия альтернативы.)

В результате к началу текущего столетия все традиционные историософские вопросы вновь вышли на первый план. Вновь стало непонятно: в чём заключается смысл истории человечества, как надо понимать настоящее, чего следует ожидать от будущего? К ним добавились новые вопросы, относящиеся уже к Советскому периоду нашей истории. Был ли этот период закономерным? Если да, то чем определялась эта закономерность? Являлась ли отмена частной собственности ошибкой или всё же она была необходимой? От ответа на эти вопросы напрямую зависит состояние национального самосознания граждан России и других стран, входивших в состав СССР.

Если согласиться с тем, что Советский строй был ошибкой, то придётся признать, что наша страна на протяжении семидесяти лет не только сама шла по неверному пути, но и, возомнив себя мессией, заставляла идти по нему другие народы. К этому сводится суть всех тех обвинений, которые выдвигают сегодня в адрес России как внешние, так и внутренние (домашние) критики её истории. В силу этого именно наша страна, как никакая другая, должна быть заинтересована в появлении новой теории исторического процесса, которая позволила бы нам понять не только общий ход истории человечества, но и логику событий минувшего столетия.

В целях поиска основ для создания такой теории автор данной статьи предлагает обратиться к теоретическому наследию Вильгельма Гегеля. Познакомиться с его концепцией исторического процесса и оценить её возможности в плане нахождения ответов на волнующие нас сегодня вопросы.

Неоценимой заслугой Гегеля является то, что он впервые в истории разобрал все арсеналы мыслительных определений, которыми пользуется в своей работе человеческий разум и выстроил их в порядке *логической преемственности их смысла*. Благодаря этому он расставил все понятия по своим местам, в силу чего каждое из них раскрылось во всем богатстве своего содержания. Выражаясь современным языком, он впервые описал **деревю понятий** нашего естественного человеческого разума.

Не менее важным является также то, что сделал он это весьма своевременно. В годы его жизни научное знание находилось как раз на том уровне развития, когда такую работу по созданию всеобщей системы понятий уже не только пора было начинать делать, но ещё и можно было сделать. В более поздние сроки проделать её никому бы уже не удалось. В условиях начавшегося с середины XIX в. лавинообразного роста знаний эта задача стала превосходить возможности человеческого разума.

Отличие гегелевской концепции истории от других состоит в том, что она была построена не на основе анализа и обобщения исторических фактов, а на основе разработанного им *учения о сознании* человека. Иначе говоря, Гегель

объясняет историю человечества, исходя из раскрытых им закономерностей формирования сознания людей. Именно этот методологический подход всегда ставили ему в вину: якобы он считал, что миром правят дух, идея, сознание. Но все эти обвинения имеют голословный характер, поскольку никто из его критиков не взял на себя труд разобраться в сути того, что он собственно предлагает.

Своё учение о сознании Гегель изложил дважды: в «Феноменологии духа» и в «Энциклопедии философских наук!»<sup>87</sup>. Принципиальной разницы между этими вариантами нет. Общим же для них является то, что оба написаны очень трудным языком. Главная причина такого языка заключается в том, что в ту историческую эпоху ещё не обо всех вещах можно было говорить и писать открытым текстом. Поэтому Гегель (и не только он) вынужден был излагать свои мысли с большой осторожностью, применяя во многих случаях нарочито сложный, малопонятный язык, который позволял улавливать их суть лишь частично и по отдельным фрагментам. Если бы смысл разработанного им учения о сознании стал доступен его современникам, то сам он подвергся бы жесточайшим преследованиям, как со стороны церкви, так и со стороны государства.

В настоящей статье в краткой доступной форме излагается содержание учения Гегеля о сознании, в ходе чего раскрываются основные положения его концепции исторического процесса.

## Учение Гегеля о сознании

Предметом этого учения является индивидуальное «Я» человека, которое рассматривается в трёх аспектах: а) как оно появляется, б) как развивается, и в) что представляет собой в развитом виде. Иначе говоря, учение Гегеля о сознании ограничено только рамками *эгологии* – пониманием феномена человеческого «Я».

Первым корнем индивидуального Я каждого человека является его *чувство самого себя*. Это чувство имеет телесную природу и проявляет себя по формуле: Я есть то, что я в себе ощущаю, а то, что я в себе ощущаю, то и есть моё Я. Оно как мост связывает наше идеальное Я с каждым органом тела, с каждой его клеткой. Соответственно, всё то, что выходит за пределы чувства самого себя и, следовательно, за пределы моего тела, то уже *не есть Я* или, выражаясь иначе, есть *не-Я*. Поэтому, когда я говорю о себе «Я», то при этом подразумеваю сразу две вещи: во-первых, что «Я есть», а во-вторых, что «Я есть» по отношению к «не-Я», к окружающему миру.

---

<sup>87</sup> См.: Энциклопедия философских наук /Философия духа /Субъективный дух /Феноменология духа / §§ 413–439.



Наличие такой противоположности между Я и не-Я является необходимым условием для становления сознания человека. Снимается данная противоположность посредством осуществляемой нами (людьми) деятельности познания внешнего мира. Вне, помимо познания, сознания не существует. Сознание производит знания и состоит из них: *со-знание, con-sciences*.

Структура сознания.

Отношение противоположности человека к внешнему миру даёт первую форму сознания – **сознание как таковое** или Я.

Отношение противоположности нашего Я к самому себе даёт вторую форму сознания – **самосознание**: Я – Я.

Отношение противоположности нашего Я к своему собственному содержанию – наполняющим его знаниям, даёт третью форму сознания – **разум**.

### 1. Сознание как таковое

Формирование сознания как такового (Я) происходит в процессе осуществляемой человеком деятельности познания окружающего мира. Сам процесс познания включает в себя три этапа.

На первом этапе субъект только непосредственно ощущает внешние предметы, что соответствует ступени **чувствующего сознания**.

На втором этапе он изучает их внутренне строение и внешние связи, что соответствует ступени **исследующего сознания**.

На третьем этапе он постигает законы строения познаваемых им предметов, что соответствует ступени **рассуждающего сознания**.

**Чувствующее сознание.** {тс "Чувствующее сознание"} Познавательная деятельность человека начинается с акта непосредственного ощущения им внешней вещи. Обратив внимание на свои ощущения, человек тем самым делает образ вещи предметным для своего сознания. Такова суть ступени чувствующего сознания, где субъект только обращает внимание на непосредственно ощущаемую им вещь. На этой ступени мы знаем, что данная вещь: а) *есть*, б) *есть по отношению ко мне*, в) *есть ещё в виде смутного неразличимого образа*.

**Исследующее сознание.** Чтобы воспринять образ вещи в своё сознание необходимо всесторонне исследовать её: изучить её форму, содержание и внешние связи. {тс "Воспринимающее сознание"} Благодаря наблюдению и более активным видам исследовательской деятельности (замерам, сравнениями и т.п.) сознание человека создаёт первичную базу знаний о вещах: об их строении, свойствах, связях и т.д. За счёт этих знаний оно расширяет и углубляет самого себя. Однако самому человеку, находящемуся на ступени исследующего сознания, ещё кажется, что приобретая знания об окружающем мире, он заполняет себя неким чуждым ему содержанием.

**Рассуждающее сознание.** {tc "Рассуждающее сознание"} На этой ступени сознание человека сводит все найденные им ранее различия предметов (части, стороны, свойства, силы и т.д.) к их необходимому единству. Найти такое единство, значит установить **закон** (теорию, научное положение, формулу и т.д.). Общим знаменателем всех законов является то, что выявленные внутри какой-либо системы различия приводятся в них к своему единству. Иначе говоря, **законом** самих **законов** является **единство** выявленных **различий**. Не следует думать, что законами можно называть лишь те, которые мы изучаем в школе и других учебных заведениях. Наше сознание хранит тысячи законов и постоянно открывает для себя новые. Например, планировка данной квартиры – это её закон. То обстоятельство, что одна дверь открывается *к себе*, а другая *от себя*, это их закон. Рецепт приготовления какого-либо блюда – закон. Схема переключения передач в автомобиле – закон. В подавляющем большинстве люди открывают и хранят в своей памяти самые простые, но необходимые им для жизни законы.

Но мало только сформулировать закон, его ещё требуется доказать. Если в законе утверждается, что в данной системе мы имеем такое-то соотношение её частей, то необходимость этого соотношения должна быть доказана. **Доказательство** – это неотъемлемый компонент любого закона. Не суть важно, каковы масштабы постигаемых нами законов и к какой области знания они относятся. Не суть важно также, является ли тот или иной закон (научное положение, теория, формула) истинным или ложным. Важно то, что они представляют собой результат самостоятельной деятельности нашего Я. Формулируя и доказывая законы, наше Я проявляет самого себя в своей собственной очищенной от чувственной связи с внешним миром деятельности. На материале такой деятельности (своих рассуждений) человек находит своё Я.

Таков путь становления *сознания как такового* (Я). Если на ступенях чувственного и исследующего сознания наше Я ещё погружено в процедуру восприятия предметов окружающего мира, то на ступени теоретических рассуждений оно отвлекается от них и остаётся наедине с собой. Вот такое состояние сосредоточенности на своей собственной деятельности позволяет нашему Я не только найти самого себя, но и сделать следующий шаг в своём развитии – войти в отношение противоположности к самому себе и через это стать *самосознанием*.

## 2. Самосознание {tc "Самосознание"}

*Сознание* (Я) не существует без самосознания (Я – Я). **Самосознание** есть способ обслуживания нашим сознанием самого себя. Это для других людей Я каждого из нас выступает как нечто единое, но внутри самого себя оно существует и действует только в форме противоположности самому

себе, в форме самосознания: Я – Я. Это значит, что оно является по отношению к самому себе одновременно и постановщиком задач и их критиком, и командиром и исполнителем, и судьёй и подсудимым, и т.д.

Форма развитого самосознания человека имеет вид: Я – Я. Но прежде чем достичь её, оно (самосознание) проходит в своём становлении три ступени.

- а) *единичного вожделеющего* самосознания,
- б) *совместного неравного* самосознания,
- в) *всеобщего свободного равного* самосознания.

*а) Единичное вожделеющее самосознание*

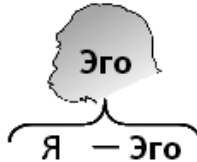
{tc "Вожделеющее самосознание"}Каждый вид животных наделён от природы узким кругом физиологических потребностей, которые сводятся главным образом к тому, чтобы есть, пить, спариваться. Человек в этом плане не составляет исключения, и, будучи с биологической точки зрения животным, он также несёт в себе все эти потребности (вожделения).

**Питание.** Обнаружив в окружающей природе необходимый предмет и употребив его в пищу, особь приходит к ощущению сытости. Однако чувство сытости в живом организме преходяще, и вожделение всякий раз просыпается в нём с новой силой. Соответственно, особь вновь устремляется к необходимому ей предмету. Отыскав и проглотив его, она опять приходит к чувству согласия с собой.

В потребляемых предметах природы особи узнают самих себя. Через бесконечно повторяющуюся процедуру их пожирания они вырабатывают *предметное отношение* к самим себе: «Коль скоро *Я* пожираю данные предметы, то, значит, *Я* есть такой же реальный предмет». Именно процесс пропитания животных обуславливает собой первый шаг в развитии их самосознания. Потребляя предметы природы, каждая особь осознаёт себя в своей *единичности*.

**Половое отношение.** Следующий шаг в развитии самосознания животных связан с половым взаимоотношением особей. В отличие от потребности в питании, где каждая особь действует сама по себе (у каждого свой желудок), удовлетворение половой потребности требует взаимных действий двух разнополых особей. В процессе спаривания и подготовки к нему особи вынуждены выходить за рамки своего единичного самосознания и признавать друг друга в качестве столь же осознающих себя. Самка признаёт, что самец осознаёт себя при совершении направленных на сближение с ней действий: подношение пищи, брачные танцы, воркование, прочие ухаживания. Самец признаёт, что самка также осознаёт себя при совершении ею встречных действий. Причём, удовлетворение половой потребности происходит *без пожирания* того предмета, посредством которого она удовлетворяется.

Такова ступень единичного вожделеющего самосознания. Его формула имеет вид: Я – Эго, где Эго – это есть, пить, спариваться. Господствующим здесь является *вожделирующее Эго*, наряду с которым, однако, уже имеется и *осознающее* его Я.



**Борьба самцов за самок.** Дальнейший прогресс в развитии самосознания животных, а стало быть и нашего, был обусловлен борьбой самцов за самок. Являясь репродуктивной единицей рода, каждый самец как факелоносец жизни нацелен на максимальное распространение своей субъективности в пределах сообщества. В силу этого самцы обречены вступать в отношение соперничества друг с другом. Необходимость такого соперничества является лишь промежуточным звеном на пути к самке, но именно на этой почве в сообществах животных (в стаях, стадах, прайдах) происходит перманентная борьба самцов за утверждение господства своего *Эго*: грызня, схватки, драки.

В ходе развернувшейся между самцами драки начинают страдать их тела, на которые обрушиваются удары соперника. Через чувство самого себя тело начинает взывать к своему *вожделирующему Эго*, требуя, чтобы оно предприняло действия, направленные на прекращение этих ударов. Ради сохранения жизни и здоровья тела зависимое от него *Эго* уже готово отступить от своих претензий на самку и выйти из борьбы. Но помимо *Эго*, у каждого самца имеется ещё и *осознающее Я*. Являясь лишь идеальным отражением своего *вожделирующего Эго*, оно непосредственно не связано с телом. А это значит, что все страдания тела достаются не ему, а *Эго*. В силу этого *осознающее Я* может позволить себе продолжать борьбу. Более того, оно не только может, но и хочет этого, ибо только в ходе такой борьбы оно имеет шанс проявить себя в своей свободе от собственного *Эго*.

Тем самым внешнее противоборство самцов переносится внутрь их сознания. В голове каждого самца разворачивается борьба между его *вожделирующим Эго* и его же *осознающим Я*. От того, какая из этих сторон окажется сильнее, зависит, станет ли он продолжать схватку или выйдет из неё. Если верх одерживает *вожделирующее Эго* самца, то он проигрывает схватку. Если верх одерживает его *осознающее Я*, то он выигрывает её. Кто не рискует, кто не идёт на смерть, презирая своим *идеальным Я* своё же *утробное Эго*, тот не выигрывает сражений и не обретает свободы.

В подростковом возрасте наши дети также устраивают себе различные «испытания», суть которых сводится к тому, что они на деле стремятся проверить способность своего *идеального Я* проявить свободу по отношению к их же *телесному Эго*. Формой таких испытаний могут быть рискованные прыжки через преграду, ныряние в воду с опасной высоты, акт «перетерпения боли», просто драки и прочие «геройства», приводящие порой к плохим последствиям.

**Страх смерти.** Угроза возможной гибели заставляет более слабого самца прекратить борьбу и смириться с тем, что ему не удалось утвердить свою самостоятельность. Соответственно, победивший самец становится лидером сообщества. Его самосознание – единственное – признаётся свободным. Все остальные особи остаются на положении непризнанных в своей свободе. Они действуют с оглядкой на лидера (вожака). Впрочем, в большинстве случаев и между их самосознаниями также устанавливается определённая иерархия неравенства, которую биологи называют *порядком заклёвывания*.

Благодаря установлению отношений неравенства стала возможной коллективная форма жизни животных. Вожак является единоличным выразителем *общих* интересов. Он контролирует численный состав группы и поддерживает в ней порядок. Внутри группы происходит некоторая специализация функций, выполняемых особями во время охоты, обороны, миграции и т.д. Появление такой специализации укрепляет сообщество изнутри. Однако по содержанию своей жизнедеятельности вся группа животных по-прежнему продолжает оставаться единым вожделеющим самосознанием.

*б) Совместное неравное самосознание<sup>88</sup> {тс "Совместное самосознание"}*

В целях дальнейшего развития своего самосознания нашим далёким предкам удалось решить триединую задачу.

Во-первых, оторвать своё *осознающее Я* от *вожделирующего Эго*.

Во-вторых, ввести это *Я* в состояние противоположности к самому себе. Без образования данной противоположности оно так и продолжало бы подобно нитке за иголкой бегать за своим *Эго*. И лишь войдя в отношение противоположности к самому себе, оно создавало условие для своего превращения в подлинно свободное самосознание: Я – Я.

В-третьих, наполнить его (*Я*) принципиально новым содержанием, отличным от содержания *Эго*.

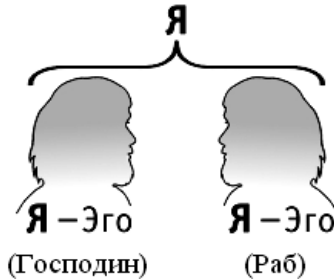
Требуемая противоположность *осознающего Я* самому себе образовывалась не внутри сознания каждого из наших предков – для этого там не было никаких условий, а через их внешнее объединение в одно общее само-

---

<sup>88</sup> У Гегеля эта ступень имеет название «Признающее самосознание».

сознание. Схематически это выглядело следующим образом. Два индивида образовывали путём объединения своих *осознающих Я* одно общее самосознание на двоих. При этом каждому из них доставалась функция только одной его стороны. *Осознающее Я* первого индивида брало на себя функцию постановщика задач, а *осознающее Я* другого индивида – функцию исполнителя. В результате образовывалось одно **совместное самосознание** на двоих, стороны которого оказывались расположенными в разных индивидах: один – командует, другой – исполняет.

Реальной основой, позволившей сформировать такую форму самосознания, стал коллективный образ жизни наших предков с уже существующими у них отношениями неравенства самосознаний. Роль вождя стала наполняться тем положительным содержанием, что он своим *осознающим Я* осуществлял постановку задач, а рядовые общинники учились воспринимать его задачи и исполнять их. В результате форма совместного неравного самосознания привела к разделению наших предков на две неравные по своему положению группы. Те из них, кому выпадала функция постановщика задач, становились **господами, повелителями**. А те, кому доставалась функция исполнителя этих задач – **рабами, повинующимися**. Формула совместного неравного самосознания имеет вид:



Благодаря установлению отношений господства и рабства наши предки приобрели следующее. Во-первых, *осознающее Я* каждого индивида отрывалось от *Эго*. Рабы действовали теперь не под диктовку своего *Эго*, а по приказу господина. А это значит, что между их *вождем Эго* и их же *осознающим Я* стояло теперь *Я* господина.

Во-вторых, отношения господства и рабства служили нашим предкам наглядным образцом того, как должно было работать свободное самосознание каждого из них. На примере повелений господина они учились ставить перед собой задачи и командовать собой. На собственном примере и других рабов учились принимать и исполнять эти команды.

**Это очень важный пункт учения о сознании!** Для того чтобы каждый человек смог развить внутреннюю деятельную форму своего свободного самосознания (Я – Я), ему требовалось сначала увидеть обе её стороны в их внешнем проявлении. Например. Чтобы научить детей считать «в уме», их сначала учат выполнять это действие на реальных предметах: на яблоках, палочках, счётах и т.д. Освоив счёт на таких наглядных примерах, дети в итоге становятся способными складывать и умножать мысленно. То же самое относится и к процедуре формирования свободного самосознания в целом. Чтобы *Я* каждого человека смогло научиться, как командовать самим собой, так и исполнять свои команды, ему необходимо было сначала увидеть обе эти стороны своего формирующегося самосознания в их внешнем воплощении. Форма совместного неравного самосознания предоставляла такую возможность всем людям.

В-третьих. Отношения господства и рабства показывали как работает самосознание любого другого человека. Одно дело – иметь своё собственное самосознание, и совсем другое – иметь представление о том, как работает самосознание других людей. Благодаря тому, что каждый человек проходит в своём развитии через отношения господства и рабства, мы знаем, что форма действия нашего самосознания имеет универсальный характер, что у всех людей она такая же, как и у каждого из нас: Я – Я.

Применение орудий труда позволило нашим предкам решить третью задачу – наполнить своё *осознающее Я* качественно новым содержанием, отличным от содержания *Эго*. Орудия труда, даже самые примитивные, помимо своих прямых функций (добычи, обороны), выполняют также функцию инструментов познания мира. Они играют роль зонда, щупа, лупы, линейки, скальпеля и т.д. Благодаря орудиям расширялось поле контакта человека с природой, поле съёма информации о ней. Производимые с их помощью **знания** не отбрасывались в сторону, а становились собственным содержанием *осознающего Я* человека.

Рассуждая сегодня о движущих силах антропогенеза, как правило, задаются вопросом: почему наши предки взяли в руки палку? Но сам по себе этот вопрос представляет мало интереса. Они могли взять её в силу случая, помноженного на древесно-наземный образ их жизни. Значительно больший интерес представляет вопрос: почему, взяв в руки палку, они затем так и не выбросили её? Произошло это потому, что орудия труда позволяли нашим предкам не только проявлять своё *Я* отличным от *Эго* образом, но и наполнять его соответствующим ему содержанием – знаниями. Палка, следовательно, осталась в руках наших предков не только потому, что она давала «хлеб» их телу, но и потому, что приносила знания их *идеальному Я*, благодаря которым оно развивалось внутри самого себя.

Но мало только взять в руки палку, необходимо было ещё найти пример того, как ею следовало действовать. Таким поставщиком примеров по использованию орудий труда являлась сама окружающая природа. Дятел клювом разрабатывает древесную шахту. Бобры зубами срезают деревья и строят плотины. Лианы обвивают стволы деревьев. И т.д. Живой мир – это всегда открытая энциклопедия способов воздействия на окружающие предметы. Соответственно, практика применения нашими предками орудий труда могла развиваться на основе их *подражания* действиям других живых организмов. В ходе этого реализовывалась та же самая закономерность, которую мы иллюстрировали на примере обучения детей счёту. Для того, чтобы какой-либо приём орудийной деятельности стал *идеальным* достоянием сознания человека, его требовалось сначала увидеть во внешней, *реальной* форме проявления.

Таким образом, формирование в общинах наших предков отношений господства и рабства и овладение орудийной деятельностью позволило им:

- а) вывести своё *осознающее Я* из-под власти *Эго*;
- б) наполнить его собственным содержанием – знаниями;
- в) на базе этих знаний развивать своё свободное самосознание: Я – Я.

Поскольку отношения господства и рабства устанавливали неравенство между людьми, они утверждались с помощью *насилия*: телесных наказаний и казней.

Степень совместного неравного самосознания<sup>89</sup> создавала условия для формирования свободного сознания всех людей. Но при этом она удерживала их в состоянии зависимости друг от друга. Раб был зависим от господина, а господин был зависим от раба. В силу наличия такого противоречия данная форма самосознания имела временный, преходящий характер. Однако в реальном летоисчислении она просуществовала на протяжении нескольких тысячелетий. Период её господства называется *историей* человечества.

По мере успешного развития свободного самосознания каждого человека и создания в обществе условий для его реализации, отношения господства и рабства исчерпывали своё назначение. Долгое время они способствовали развитию сознания людей, но затем стали препятствовать ему. Человечество в лице передовых стран пришло к необходимости отрицания

<sup>89</sup> Форма совместного неравного самосознания, которую мы здесь рассматриваем, и так называемое состояние «несчастливого» или «расколотого» сознания, о котором Гегель пишет в «Феноменологии духа», – это не одно и то же. Форма *совместного неравного самосознания* является ступенью в развитии *сознания* человека (Я), тогда как состояние *несчастливого сознания* – ступенью в развитии его *интеллекта*. Форма совместного неравного самосознания привела к возникновению отношений господства и рабства. Состояние несчастного сознания – к появлению монотеистических религий.



ступени *совместного неравного* самосознания. Когда цель достигнута, средство её достижения остаётся в прошлом.

**Переход на ступень всеобщего свободного равного самосознания.** В системе неравных отношений раб взамен своего животного эгоизма приучался исполнять чужую волю, тогда как господин оставался ещё привязанным к своему *Эго*. С точки зрения требований свободного самосознания положение раба являлось более прогрессивным (истинным), чем положение господина. А это значит, что отмена совместного неравного самосознания должна была произойти за счёт ликвидации *господства*, тогда как *служение* – в форме служения интересам всего общества – должно было остаться. Соответственно, инициатива ликвидации неравных отношений исходила от тех, чьё самосознание не признавалось равным, – от *рабов*.

И настала пора, и поднялся народ,  
Разогнул он могучую спину.  
И стряхнув с плеч долой тяжкий гнёт вековой,  
На врагов своих поднял дубину.

При переходе со ступени совместного неравного самосознания на ступень всеобщего свободного равного самосознания необходимо было радикальным образом изменить все сферы жизнедеятельности людей, перевести их с принципов господства и рабства на принципы равенства и свободы. Вот такое всеобъемлющее преобразование общества получило название *социальной революции*. Начался этот процесс в середине XVII века в Европе, но достиг своего пика лишь во второй половине XX столетия.

**Энергия высвобождающегося самосознания.** Освободив людей от отношений господства и рабства, революции пробуждали у них *энергию высвобождающегося самосознания*. Осознание завоёванной свободы вызывало у человека стремление проявить себя в новом качестве. Для этого каждому человеку требовалась реальная практика проявления своего Я в его свободе и равенстве. Только такая практика могла вытеснить старую психологию и заложить новую, сделать равноправные отношения между людьми столь же привычными, сколь привычными были отношения старого строя.

Массовый выход энергии высвобождающегося самосознания привёл к таким явлениям в истории человечества, как: колониальная деятельность и заселение новых материков (Англия и другие страны), наполеоновские походы во Францию, движение фашизма в Италии и ряде других стран, национал-социализм в Германии, волна экспансии в Японии, коммунистическое строительство в СССР, Китае и других странах. Она же стала причиной Второй мировой войны, где столкнулась мощь высвобождающихся самосознаний народов целого ряда стран. Не осталась в стороне от этого

процесса и Первая мировая война, с той лишь разницей, что через участие в ней главы государств того времени пытались погасить (стравить) нарастающую энергию масс.

Идеологические учения, сопровождавшие данные исторические явления, только направляли активность людей в определённое русло, а вовсе не вызывали её. Скорее наоборот, провозглашаемые ими цели и лозунги были обязаны своим успехом требующей выхода энергии высвобождающегося самосознания масс.

**Диктатура.** При переходе со ступени совместного неравного самосознания на ступень всеобщего свободного равного самосознания необходимо было создать новый общественный строй и перевоспитать психологию всех людей. Одних надо было отучить быть рабами, других – господами, и всех научить быть равными. Для достижения этих целей, с одной стороны, требовался учитель, который приучал бы народные массы к новой модели поведения, с другой – архитектор и организатор нового строя. Тот человек, который принимал на себя исполнение этих функций, становился выразителем всеобщих интересов – вождём. Реализуя эти интересы на практике, организуя строительство нового общества и процесс воспитания нового человека, он превращался в диктатора. Его воля приобретала всеобщий и необходимый характер. Чтобы изжить в себе тысячелетнюю психологию неравенства и сделать привычными равные отношения между людьми всем народам в той или иной степени пришлось пройти через строгую дисциплину и подчинение воле одного человека. Соответственно, чтобы отучить людей от порядков, основанных на насилии, диктаторам приходилось применять насилие.

Именно диктатура выполняет всю грязную черновую работу по созданию основ нового строя и воспитанию новой психологии людей, соответствующей принципам всеобщего свободного равного самосознания. Именно она приучает людей к новому образу жизни, к новым отношениям, к новой морали. Когда же она сделает своё дело, ей на смену приходит демократия. Однако вместо того чтобы сказать своей предшественнице спасибо, новоявленная преемница, наоборот, всячески делает вид, что не имеет к ней никакого отношения, что ни о каком родстве между ними и речи быть не может. Как сумасбродное дитя, она пытается уверить всех, что сама себя родила и вырастила. С этой целью она выставляет диктатуру в образе неведомо откуда взявшейся самозванки, от которой только беды исходят, а себя как спасительницу рода человеческого. Всё хорошее, что было сделано за годы диктатуры, она приписывает героическому труду народа, а всё плохое – преступному диктаторскому режиму. Диктаторам же приходится разделять участь героя фильма "Огни большого города". Они не знают благодарности от своих прозревших потомков. Впрочем,

сами они не нуждаются в этом. Их призвала на эту тяжелейшую роль история, и она же вынесла им свою награду – бессмертную славу.

В период диктатуры общество бежало вовсе не *от* свободы, в чём пытаются убедить нас так называемая психоаналитическая философия, с легкостью обвинившая целые народы в наличии у них садомазохистских наклонностей, а именно *к* свободе. Никого не минула эта участь. Ещё в Древней Греции, в ходе обретения человечеством первого опыта демократии (демократии для некоторых), после того как Солон дал афинянам законы, к власти пришёл тиран Писистрат. Опираясь на насилие, он приучил граждан Афин к уважению и исполнению законов. И лишь после того как повиновение им пустило корни, господство тирании стало излишним. Такова же была роль диктаторских режимов в новой и новейшей истории. Исчерпав своё предназначение, они сами сходят с исторической сцены.

**Эстафета революций.** Преобразование жизнедеятельности общества с принципов совместного неравного самосознания на принципы всеобщего свободного равного самосознания – это то общее, что совершалось в ходе всех революций. Но в этом мировом революционном процессе была и своя *эстафета преемственности*. Каждая новая революция отталкивалась от достижений предыдущих и своими собственными свершениями вносила очередной вклад в его развитие. Российской революции выпало на долю довести этот процесс до его полного завершения.

Все предыдущие революции – нидерландская, английская, французская, других европейских стран – приводили лишь к частичному преобразованию существующего строя. В ходе них феодальные порядки изменялись постепенно, сохранялись в значительной степени отношения неравенства. Психология свободного самосознания и равноправные отношения между людьми утверждались при большом сопротивлении господствующих классов. Как, например, отозвался Талейран о вернувшихся после 25 лет вынужденной эмиграции французских аристократах: «Они ничего не забыли и ничему не научились». Нередко происходили откаты назад. И хотя в целом процесс преобразования неумолимо шёл вперёд, тем не менее, в этих странах ещё продолжали преобладать отношения совместного неравного самосознания.

В ходе революционных преобразований в России были отменены и уничтожены не только феодальные порядки, но и все прочие основания для сохранения неравенства между людьми. Одним актом было провозглашено абсолютное равноправие всех и по возрасту, и по полу, и по вере, и по национальности, и по экономическому положению и т.д. Для этого народу России пришлось пойти, в том числе, и на полную отмену *частной собственности*, благодаря чему была ликвидирована вся система внеэкономического принуждения, весь основанный на неравенстве строй. Само государство было поставлено на воспитание свободных в своём самосознании и равно-

правных граждан. Тем самым именно России суждено было *завершить* процесс отрицания ступени совместного неравного самосознания, довести его до той точки, до которой он должен был дойти согласно своему понятию. Достигнутые ею результаты оказали *решающее воздействие* на процесс преобразования остального мира, включая и те страны, в которых он начался намного раньше.

Каждому даётся крест по силам его. И тот факт, что осуществить эту сложнейшую работу по преобразованию человеческого духа выпало на долю народа России, следует понимать так, что свои труднейшие дела на этой земле Создатель доверяет только сильным!

Не нам посыпать голову пеплом и не нам стесняться своей истории. Не нам надо каяться и извиняться, а нас должны благодарить. Ценой невероятных усилий и больших жертв России удалось сделать то, перед чем остановились другие народы. Она смогла преодолеть последний тяжелейший отрезок на пути восхождения человечества к вершине обновления своего духа. Без прохождения через такое чистилище род человеческий так и продолжал бы одной ногой оставаться на ступени совместного неравного самосознания, соседствуя там со стадами приматов. И только пройдя через него, он окончательно утверждал себя на ступени всеобщего свободного равного самосознания. В этом заключается великое всемирно-историческое значение Советского периода истории нашей страны.

4 ноября 1612 г. Россия в очередной и далеко не последний раз *физически* разобралась с одной из своих зарвавшихся соседок. 7 ноября 1917 года началась героическая эпоха её истории, благодаря которой она вошла в кортуту стран – творцов современного мира.

**Коммунистическая идеология.** Ключевую роль в ходе социалистических преобразований играла марксистско-ленинская коммунистическая идеология. Конечно, далеко не все её положения были реализованы на практике. Многие из них были отвергнуты жизнью либо как преждевременные, либо как завышенные по существу. Но это не отменяет её главной заслуги. Именно коммунистическая идеология при всех её недостатках помогла в сжатые сроки всего за 70 лет глубочайшим образом изменить нашу большую и осень непростую страну.

Состоявшийся в 90-е годы возврат к частной собственности не следует рассматривать как некий откат к тому, от чего ушли в октябре 1917 года. На протяжении 70 лет народы Советского Союза уходили не от частной собственности как таковой, а от тысячелетних отношений господства и рабства. Отказ от частной собственности в пользу всеобщей национализации имущества страны представлял собой временную меру, потребовавшуюся

для освобождения сознания людей от психологии неравенства. Поэтому возврат к праву частной собственности следует рассматривать не как отмену осуществлённых в стране преобразований, а как **констатацию** их успешного завершения. (Другой вопрос: насколько справедливо была проведена приватизация?)

То же самое следует сказать и в отношении религии, роль которой в деле воспитания людей незаменима и неустранима в принципе. Но поскольку в России до того не было духовной реформации, постольку революции пришлось взять на себя исполнение и этой функции. Очищение духа людей от всевластия религиозных представлений являлось необходимым условием для успешного развития их свободного самосознания. Подлинно свободным может быть только образованный человек.

Такие формулировки как: «падение социализма», «крах Советской системы», «развал СССР» хороши для обывательских разговоров, но не для научной оценки событий 90-х гг. Никакого краха не было. Инициированная М.С. Горбачёвым «перестройка», приведшая к созданию правового государства, многопартийной системы, либерализации экономики и т.д., стала закономерным следствием ранее осуществлённых в стране преобразований.

Точно также состоявшийся распад Советского Союза на 15 суверенных и вполне жизнеспособных государств, явился естественным результатом трёхвековой истории существования российско-советской империи. За этот период входившие в неё народы, достигли цивилизованного уровня развития: сформировали свои государственные институты, создали экономику, национальную культуру и т.д. Поэтому их выход из состава СССР следует рассматривать как конструктивный шаг на пути их восстановления в качестве самостоятельных узлов на линии мер человечества<sup>90</sup>.

При смене исторических эпох всегда находятся люди, которые с охотой начинают обличать то, что раньше возносили. Однако нагнетаемая сегодня атмосфера очернительства Советской истории имеет под собой ещё и иные причины. Первая – это внешнеполитические интересы других государств, которые стремятся представить события минувшего века в выгодном для них свете. Вторая – это интересы тех граждан современной России, которые стали владельцами созданной за годы Советской власти собственности. Им надобно, чтобы у простых людей сложилось впечатление, что только теперь, наконец-то, всё встало на свои места. А то, что было прежде, являлось сплошным недоразумением.

---

<sup>90</sup> Об узловой линии мер читайте: Труфанов С.Н. «"Наука логики" Гегеля в доступном изложении» – Самара, 1999. – С.69–71.

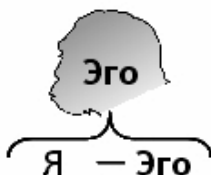
в) *Всеобщее свободное равное самосознание*  
*{ис "Всеобщее свободное самосознание"}*

Данная ступень означает утвердительное знание каждым человеком того, что все другие люди являются такими же, как и он сам, что у всех у них существует равное ему свободное самосознание. Достигнув этой ступени развития, род человеческий приходит к осознанию своего субстанциального единства, полагаемого уже не только общностью генов, но и общностью своего свободного равного самосознания.

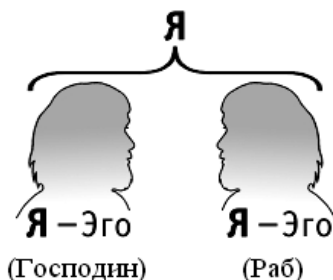
Я, Ты, Он, Она.  
Вместе – целая страна!  
Вместе – дружная семья!  
В слове «Мы» – сто тысяч «Я».

Общество, основанное на принципах всеобщего свободного равного самосознания, – это мы с вами, уважаемый читатель, и современные демократические правовые государства. Многие страны уже завершили построение такого государства, многие ещё находятся на пути к нему. В правовом государстве также сохраняются отношения командования и подчинения, но теперь они основаны на свободном волеизъявлении граждан, которые по собственной воле определяют своё место в обществе. Иначе говоря, на ступени всеобщего свободного равного самосознания отношения «господства и рабства» преобразуются в отношения «руководитель – исполнитель», конкретное содержание которых оговаривается договором трудового найма.

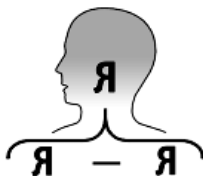
**Такова история развития самосознания людей.** На первой ступени предок человека осознавал себя лишь в объёме своего животного *Эго*, состоящего из узкого круга его физиологических потребностей: есть, пить, спариваться.



На второй ступени наши предки стали проявлять своё *Я* в его свободе от *Эго*. Для этого им пришлось образовать форму *совместного неравного* самосознания, стороны которого оказались размещёнными в разных индивидах: один повелевал, другой исполнял его повеления.



На достигнутой теперь ступени *всеобщего свободного равного* самосознания *Я* каждого человека обретает способность проявлять себя в своей подлинной свободе, благодаря чему формула самосознания принимает законченный вид.



Ту же самую последовательность ступеней самосознания мы находим и в процессе индивидуального развития каждого человека.

От рождения до 3–4 лет ребёнок ещё находится на ступени *вождедеющего* самосознания. Далее между ним и родителями (воспитателями, учителями) устанавливаются отношения *совместного неравного* самосознания, где взрослые выступают в качестве «господ», а дети – «рабов». На примере повелений родителей дети учатся ставить перед собой задачи. А на собственном примере и других детей учатся исполнять их. Только пройдя через послушание, только научившись принимать и исполнять команды взрослых, ребёнок способен стать командиром самому себе и другим. К 18–20 годам молодой человек восходит на ступень *всеобщего свободного равного* самосознания и становится полноправным членом своего общества.

Переход от единичного вождедеющего самосознания к совместному неравному самосознанию – это первое отрицание животности человека и, соответственно, это лишь начало становления его *человечности*. Переход от совместного неравного самосознания на ступень всеобщего свободного равного самосознания – это второе отрицание животности человека и, следовательно, это утверждение его *человечности*. Слова Гегеля о «конце истории» следует понимать только в смысле завершения эпохи развития людей на ступени со-

вместного неравного самосознания. Иначе говоря, эти слова означают, что заканчивается период *детства-отрочества-юности* человечества, и оно входит в возраст *зрелости*.

**Современная национальная идея.** В зрелом возрасте человек живёт интересами того дела, которому служит. Но для того, что бы это дело у него было, ему требуется сначала определить его и закрепить за собой. Аналогичная задача стоит сегодня и перед всеми странами мира. Состоявшийся в минувшем столетии массовый переход народов на ступень всеобщего свободного равного самосознания создаёт необходимую основу для интеграции человечества в единый всепланетный организм. Собственно это сейчас и происходит. Соответственно, задача каждой страны определиться с тем, какую функцию она будет выполнять в этом организме, в каких отраслях мировой экономики, культуры, науки она будет занимать ведущие позиции.

Эта же задача стоит сегодня и перед нашим Отечеством. Что нам достанется в общем хозяйстве? Какие сферы производства мы будем развивать и контролировать? За счёт чего будем жить и кормить себя? Необходимость скорейшего определения этих сфер и закрепления их за собою – это и есть современная национальная идея России. Её не надо выдумывать, она лежит на поверхности. Осознать её нам мешают наши «друзья» – углеводороды. Но чтобы эта идея заработала, необходима мощная общенациональная государственная *идеология*, которая позволит соединить творческий потенциал граждан с координирующей и направляющей силой государства. Наивно было бы полагать, что какие-то сторонние фирмы, инвесторы и учёные создадут для России что-то подлинно новое и прорывное, да ещё помогут утвердить это на мировом рынке.

### 3. Разум{tc "Разум"}

*Разум* – это единство сознания как такового и самосознания. Сознание как таковое возникает у человека через отношение его противоположности к окружающему миру: Я – не-Я. Самосознание образуется благодаря отношению противоположности нашего Я к самому себе: Я – Я. Представляя собой единство сознания как такового и самосознания, *разум* формируется через вхождение нашего Я в отношение противоположности к своему собственному содержанию – наполняющим его знаниям. Назначение разума – приводить имеющиеся в наших головах знания в осмысленный порядок, соответствующий реальному положению дел в мире.



## Заключение

Таковы основные положения учения Гегеля о сознании и таков общий смысл его концепции исторического процесса. Более подробно он раскрыл её содержание в своих лекциях по «Философии всемирной истории». Суть этих лекций можно выразить следующими словами. Всемирная история – это переход людей из состояния животной необходимости, в котором они пребывали, имея форму единичного вожделеющего самосознания, в состояние свободы, которого они достигают, обретая форму всеобщего свободно-го равного самосознания. Данный переход представлял собой последовательный ряд ступеней. Каждая такая ступень преодолевалась за счёт усилий какого-то одного народа, национальный характер которого наиболее полно соответствовал решаемым на ней задачам. Его достижения в снятом виде воспринимались другими народами, которые в тот период оставались более или менее пассивными. Сыграв свою роль, этот народ уступал лидирующие позиции следующему *историческому* народу.

Гегелевская концепция истории – *единственная* – даёт объяснение почему людям пришлось разделиться на две неравные по своему положению группы – господ и рабов, и на протяжении нескольких тысячелетий развиваться в условиях существования таких отношений. В силу этого она без каких-либо дополнительных усилий и оговорок показывает необходимость социальных революций нового и новейшего времени и всех тех преобразований, которые были осуществлены в ходе них. Особенно ценным для нас является то, что она позволяет понять смысл Советского периода истории России и его значение для революционного преобразования всего человечества. При этом она выступает в роли *непредвзятого судьи*, поскольку была разработана Гегелем задолго до всех тех событий, которым суждено было произойти в XX столетии.

Марксистско-ленинское понимание истории человечества внедрялось в сознание малообразованного народа на безальтернативной основе, за счёт громадного административного ресурса, не исключающего применение репрессивных мер<sup>91</sup>. В современном свободном высокообразованном обществе подобная практика распространения мировоззренческих концепций уже невозможна. Нужны иные механизмы, которые позволили бы самому научному сообществу выбрать ту теорию истории, которую оно сочтёт истинной и необходимой.

---

<sup>91</sup> С 1938 по 1953 г. учебник «Истории ВКБ (б)» был издан 301 раз на 67 языках общим тиражом почти 43 млн. экз. К этому надо добавить многочисленные методические пособия, созданные для его изучения, а также учебники марксистско-ленинской философии, политэкономии, научного коммунизма, которые в обилии издавались с конца 50-х до начала 90-х гг.

### Литература:

1. **Гегель Г.В.Ф.** Феноменология духа. / Г.В.Ф. Гегель. // Соч.: В 14 т. Т. IV. – М.: Издательство социально-экономической литературы, 1959. – 440 с.
2. **Гегель Г.В.Ф.** Философия духа. / Г.В.Ф. Гегель. // Энциклопедия философских наук: В 3 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – 472 с.
3. **Гегель Г.В.Ф.** Философия истории. / Г.В.Ф. Гегель. // Соч.: В 14 т. Т. VIII. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1935. – 470 с.
4. **История** всеоюзной коммунистической партии (большевиков). Краткий курс. 1938 г. Репринтное воспроизведение стабильного издания 30–40-х годов. – М.: Писатель, 1997. – 351 с.

# ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ТВОРЧЕСТВО: ФЕНОМЕН ГЕНИЯ

**С. В. Чернов**

*Институт Непрерывного Профессионального Образования*

Гениальность человека, будучи по общему признанию высшим проявлением индивидуального человеческого бытия, предполагает в то же время высший, в сравнении с другими людьми, уровень *творческой* гениального человека. В свою очередь, гениальные люди, не будучи профессионалами, в узкоспециализированном понимании этого слова, являются теми, кто собственноручно и задаёт более высокие профессиональные стандарты, которым со временем начинают следовать и многие другие люди. Рассмотрим этот последний тезис более подробно, поскольку не всё здесь столь однозначно.

Специалист, профессионал – это ремесленник, технолог, который в своей деятельности оперирует хорошо известными ему принципами, материалами, правилами, методами и приемами. Высшая степень профессионализма – это мастерство, а подкрепленная к тому же высоким уровнем одаренности она становится талантом. Гений – это своего рода дилетант, потому что он решает принципиально новые задачи, и решения его при этом не могут быть профессиональными. Профессионализм предполагает технологичность, гений же, напротив – это отказ от технологичности. Профессионализм – это применение хорошо известного в известном, напротив, гениальность – это произведение неизвестного в неизвестном.

Можно сказать, что творчество мастера отличается относительным постоянством и стабильностью, творчество таланта имеет спорадический характер, творчество гения непредсказуемо и мало поддается каким-либо измерениям. Наемного работника, ремесленника, специалиста, мастера, даже талантливого человека вполне может заменить в том же деле и другой человек, имеющий соответствующие знания, умения, опыт, способности, талант. Напротив, гения, в том деле, которым он занимается, и на том месте, где он находится, не может заменить никто и никогда. Это один из первых признаков гениальности. Это аксиома.

Для того, чтобы ответить на вопрос в какой мере профессионализм присутствует в творческой деятельности гениального человека, рассмотрим проблему профессионализма и творчества на примере созидательной деятельности гениальных людей, причем таких гениальных людей, которые не только являются признанными гениями, но и выступают настоящими духовными ориентирами и ключевыми фигурами в истории духовной культуры своих народов. К числу таких гениев можно смело отнести *Леонардо да Винчи* для Италии и *Михаила Васильевича Ломоносова* для России.

### «Колосс» Леонардо да Винчи

В духовном опыте любого гениального человека можно выделить два ключевых момента: когда он *осознаёт назначение своё*, и когда он *понимает беспредельность* поставленной перед ним задачи. «Мы твердо предчувствуем, – говорил Винсент Ван Гог, – что дело больше нас и более долговечно, чем наша жизнь». В этом и великое счастье, и тяжкий труд, и глубокий трагизм всей жизни гения. Если сравнивать Леонардо да Винчи с другими гениальными людьми, то именно у него наиболее ярко являет себя один из важнейших атрибутов человеческого гения, который мы определяем как *дар интегративного видения*<sup>92</sup>. Сам Леонардо да Винчи очень хорошо понимал этот дар и неоднократно высказывался в своих записях по этому поводу, например, он писал следующее: «Существует три разновидности людей: те, кто видит; те, кто видит, когда им показывают; и те, кто не видит».

Каждый период жизни Леонардо да Винчи сопровождался созданием таких творений, каждое из которых в отдельности, само по себе, способно было создать *славу гения* любому другому человеку. Один из таких выдающихся шедевров Леонардо, который при более благоприятных обстоятельствах, несомненно, мог бы стать восьмым чудом света, – это изготовленная художником глиняная модель гигантского коня высотой превышающая современный двухэтажный дом. «Конь Сфорца», или «колосс», как прозвали его жители Милана, был установлен в центре Милана и долгое время поражал воображение горожан не только своими размерами, но и прекрасными формами. Однако, судьба этого творения великого художника печальна.

Но давайте обо всём этом по порядку.

---

<sup>92</sup> Способность к высшему синтезу на уровне недоступных для других людей предельно конкретных и реальных обобщений, умение объединять в *единое целое* (в систему) вещи (факты, идеи, явления, предметы) на взгляд обыкновенного человека казалось бы *несопоставимые*.

**Резюме гения.** В 1482 году, когда Леонардо да Винчи было тридцать лет, а к тому времени он был уже достаточно известным живописцем у себя во Флоренции, он написал письмо [Codice Atlantico, 382], адресованное самому могущественному из всех итальянских правителей того времени – правителю города Милана, Людовико Сфорца. В этом письме, которое с современных позиций можно рассматривать как резюме, автор подробно, доступно, кратко и виртуозно описывает свои достоинства и профессиональные возможности. Текст этого письма приводится здесь полностью.

«После того, как вы, славный сеньор мой, увидели и осмотрели достаточным образом опыты тех, кто считает себя мастерами и строителями военных орудий... я попытаюсь, не нанося никому ущерба, изложить вашему превосходительству то, что знаю, открыв ему свои тайны; а пока сообщая здесь вкратце то, что покажу ему, когда он того пожелает, и надеюсь, что не без успеха.

I. Я знаю способ строить очень легкие мосты, которые без труда можно переносить с места на место и с помощью их преследовать неприятеля, а иногда и бежать от него; и другие еще мосты, прочные и неподдающиеся действию огня и оружия, которые можно легко и удобно наводить и снимать. А также знаю способы поджигать и разрушать неприятельские мосты.

II. Я знаю как при осаде крепости удалить воду из рвов и строить бесконечно разнообразные мосты с лестницами и другие машины необходимые для такого предприятия.

III. Могу также, в случае, если при осаде города бомбардировка невозможна из-за высоты валов или городских укреплений, разрушить всякую цитадель или другое укрепление, если они не построены на камне.

IV. Знаю также способ изготовлять удобные и легкие для передвижения бомбарды и метать из них мелкие камни, подобно буре, и дымом от них наводить великий страх на врага и причинять ему урон и смятение.

V. Знаю также способ перевозки по скрытым и кривым траншеям и путям без всякого шума, чтобы достигнуть определенного [места], если нужно проходить под рвами или какой-нибудь рекой.

VI. Также делаю крытые и неразрушимые повозки, проникая в толпу неприятеля со своей артиллерией, они ломают его ряды, какова бы ни была их численность; и вслед за ними может идти пехота почти невредимо и без всякого затруднения.

VII. В случае надобности могу соорудить такие бомбарды, мортиры и пассиволанты прекраснейшей и пригодной формы, неизвестные в нашем употреблении.

VIII. Там, где стрельба из бомбард окажется бесполезной, могу соорудить катапульты, баллисты и другие машины чудесного действия, неизвестные в обычной практике; словом, в зависимости от тех или иных условий могу соорудить разнообразнейшие наступательные орудия.

IX. А если случится войне быть на море, я знаю способ, как изготовить множество полезнейших наступательных и оборонительных орудий и суда, которые смогут выдерживать пальбу из самых больших бомбард, и порох, и дым.

X. Думаю, что в мирное время, я не хуже других могу работать по архитектуре, по постройке общественных и частных зданий и проводить воду из одного места в другое.

Также и по скульптуре могу производить работы из мрамора и из бронзы, и из глины; также и в живописи – что бы то ни было, не хуже кого-либо другого, кто бы он ни был.

Еще могу изготовить бронзового коня, который и вечным почетом господину отцу вашему блаженной памяти и славному дому Сфорца.

И если что-либо из вышеизложенного покажется кому-либо невозможным и невыполнимым, я готов произвести опыты в вашем парке или в другом месте, где угодно будет вашему превосходительству, коего смиреннейшим слугой пребываю, и т.д.»<sup>93</sup>.

Какую же цель преследовал Леонардо да Винчи этим письмом? Цель была одна: поступить на службу к одному из самых влиятельных и перспективных работодателей Италии. Надо сказать, что в те годы талантливые и даже выдающиеся люди, как правило, стремились попасть на службу при дворе монарха, правителя или, на крайний случай знатного и богатого вельможи, дабы труды их получали бы достойную оценку, распространение и, что немаловажно – достойное вознаграждение. Какие приемы использует Леонардо да Винчи в своем письме для достижения поставленной цели?

Прежде всего, обращает на себя внимание следующее. Перечисляя в десяти пунктах свои, на первый взгляд фантастические, возможности, автор говорит о том, что *готов все это продемонстрировать на практике*. Причем, применяет он этот прием дважды: в самом начале и в заключение своего резюме. Так, в начале своего письма он пишет: «...я попытаюсь... изложить вашему превосходительству... здесь вкратце то, что покажу ему, когда он того пожелает...». И сразу, здесь же предрекает успешность этой демонстрации словами: «...и надеюсь, что не без успеха». В конце письма Леонардо вновь возвращается к этой теме: «...я готов произвести опыты (здесь и далее подчеркнуто нами – С.Ч.) в вашем парке или в другом месте, где угодно будет вашему превосходительству...». Здесь следует отметить, что с точки зрения современных работодателей способность соискателя реально и практически продемонстрировать то, что он знает и умеет, является одним из сильнейших конкурентных преимуществ кандидата. Причем, чаще соискателю бывает достаточно лишь обоснованно и уверенно заявить об этом

---

<sup>93</sup> Стендаль. Искусство живописи в Италии // Собр. соч. Т.6. М., 1959 – С.137–138.

работодателю: «Да, я знаю, как это делать...», «Да, я умею это делать...», «Я уже делал это раньше...» и нетрудно догадаться в чью пользу склонится чаша весов работодателя, когда из многих кандидатур, претендующих на вакантное место, будет выбираться лишь одна.

Леонардо да Винчи виртуозно применяет в своем резюме и этот сильнейший прием, причем делает это неоднократно: «Я знаю способ строить очень легкие мосты»; «Знаю также способ изготавливать удобные и легкие для передвижения бомбарды»; «Также делаю крытые и неразрушимые повозки...»; «...могу соорудить разнообразнейшие наступательные орудия...»; «...могу работать по архитектуре, по постройке общественных и частных зданий и проводить воду из одного места в другое»; «...могу производить работы из мрамора и из бронзы, и из глины».

В самом начале своего послания Леонардо использует еще один, пожалуй, самый эффективный прием, который не мог быть незамечен читателем письма. Какой же это прием? Начнем с того, что главная цель любого резюме, заключается в том, чтобы его заметили, и выделили из большого числа других подобных корреспонденций. А как это можно сделать? Очень просто. Нужно *заинтересовать*, а еще лучше – *заинтриговать* потенциального читателя и сделать это нужно в самом начале своего резюме. И Леонардо делает это с помощью четырех слов: «открыв ему свои тайны». Итак, автор письма, никому еще не известный в Милане, Леонардо да Винчи, готов открыть «свои тайны», причем открыть только «ему», «славному сеньору» Людовико Сфорца в личном послании. Вообще слово «тайна» имеет для человека магическое значение, притягивает и надолго задерживает внимание человека. Пообещайте, например, кому-нибудь открыть какую-либо тайну, и внимание к вам и вашей персоне обеспечено. Леонардо да Винчи, как мы увидим позже, этого добился.

Теперь рассмотрим первую фразу резюме полностью: «После того, как вы, славный сеньор мой, увидели и осмотрели достаточным образом опыты тех, кто считает себя мастерами и строителями военных орудий... я попытаюсь, не нанося никому ущерба, изложить вашему превосходительству то, что знаю, открыв ему свои тайны; а пока сообщаю здесь вкратце то, что покажу ему, когда он того пожелает, и надеюсь, что не без успеха». Эта первая фраза резюме содержит в себе все те приемы, о которых мы говорили выше. Она вызывает интерес, интригует читателя, показывает конкурентоспособность автора по сравнению с другими «мастерами и строителями военных орудий». Цель достигнута, заинтересованный адресат продолжит чтение этого послания.

«Резюме» содержит десять тематических пунктов (I–X), каждый из которых представляет собой краткую характеристику профессиональных возможностей и достижений автора. Возьмем, например п.4 в котором сказано:

«Знаю также способ изготовлять удобные и легкие для передвижения бомбарды и метать из них мелкие камни, подобно буре, и дымом от них наводить великий страх на врага и причинять ему урон и смятение».

Каждый из этих пунктов имеет одну и ту же смысловую конструкцию, состоящую из трех частей:

- 1) я это знаю и умею делать – «Знаю также способ изготовлять...»;
- 2) это представляет собой – определяется назначение, и дается краткое описание – «... удобные и легкие для передвижения бомбарды и метать из них мелкие камни, подобно буре...»;
- 3) это нужно для того, чтобы – описывается практическое значение и результативность – «...и дымом от них наводить великий страх на врага и причинять ему урон и смятение».

В конце письма Леонардо да Винчи делает еще один интересный ход. Учитывая необычное разнообразие своих предложений, и предвидя недоверие относительно своих обещаний, автор, как бы *заранее отвечая на возможные возражения*, пишет: «И если что-либо из вышеизложенного покажется кому-либо невозможным и невыполнимым, я готов произвести опыты в вашем парке или в другом месте...». Доподлинно мы не знаем, дошло ли это письмо до адресата, но одно мы знаем совершенно точно: Людовико Сфорца, который умел разбираться в людях, после первой же встречи с Леонардо пригласил его к себе на службу в качестве главного инженера по орошению, придворного скульптора и живописца и определил ему высокое жалование. Хотя, как мы знаем, Моро выплачивал жалование крайне нерегулярно, Леонардо да Винчи между тем прослужил у миланского герцога почти восемнадцать лет.

Вернёмся теперь к истории создания гигантского коня.

**Гигантский «Конь Сфорца».** Впервые мысль воздвигнуть конную статую Франческо Сфорцы была высказана его сыном Галеаццо Марией, и, по всем данным, было объявлено нечто вроде конкурса<sup>94</sup>, весть о котором быстро облетела все художественные студии Италии. По мысли заказчиков (семейства Сфорца) это сооружение должно было поражать грандиозными размерами и отличаться от всего того, что было сделано когда-либо раньше. Зная об этом, Леонардо да Винчи, будучи инициатором самых невероятных проектов, не мог оставаться в стороне и предложил себя в качестве создателя этого монумента<sup>95</sup>. Но только в середине 1489 г. Людовико, наконец, подрядил Леонардо, чтобы тот «...сделал модель для громаднейшего брон-

<sup>94</sup> Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Мн.–М., 2000. – С.516.

<sup>95</sup> Вспомним, что в десятом пункте своего «резюме» Леонардо да Винчи писал: «Еще могу изготовить бронзового коня, который и вечным почетом господину отцу вашему блаженной памяти и славному дому Сфорца».



зового коня, на котором будет восседать герцог Франческо в полном вооружении»<sup>96</sup>.

Примерно в то же время Леонардо да Винчи переселился в бывший дворец Висконти, первой династии правителей Милана, который к тому времени получил название Старый Двор, Кorte Веккья, а огромный зал бывшего дворца превратился в мастерскую, где собственно и проводились все работы по созданию огромной глиняной модели. Здесь важно отметить, что изготовление коня Сфорца проводилось Леонардо параллельно со многими другими работами. К этому времени относятся его исследования о свете, которые позднее Франческо Мельци назвал «книгой тени и света», а также первые наброски «Суждений об искусстве». В это же время Леонардо работает над проектом летательного аппарата, пишет портрет Чечиллии Галлерани, занимается реконструкцией «павильона» герцогини в замковом саду<sup>97</sup>, продолжает организовывать празднества при дворе Людовико Сфорца. В этом в полной мере проявился деятельный, созидательный характер Леонардо да Винчи, который по меткому выражению Стендаля как всегда «с радостью отдавался поразительной продуктивности своего дарования и выполнял одновременно двадцать различных работ»<sup>98</sup>.

В Мадридской записной книжке, обнаруженной только в 1965 году, Леонардо да Винчи указывает следующие размеры статуи. От копыт до головы высота коня составляла 12 локтей, то есть 7,3 м; длина между задней и передней ногами была примерно такой же, а на отливку должно было пойти около 73 тонн бронзы<sup>99</sup>. По сообщению Лука Пачьоли, вес статуи должен был равняться 20 000 фунтов (65 358 кг), по другим сведениям – 80 000 кг. Высота проектировалась в 7 ½ метров<sup>100</sup>. Таким образом, размеры статуи, над которой работал Леонардо, превышали размеры современного двухэтажного дома. В то время нигде в мире ничего подобного и «столь великолепного» пока не существовало.

Занимаясь подготовкой к столь неслыханному и сложному делу, Леонардо долго и внимательно изучал самых прекрасных лошадей, стоящих в конюшнях миланских дворян, – при этом у него само собой складывался великолепно иллюстрированный трактат по анатомии лошади. Тем более, что лошадей Леонардо очень любил и сам был прекрасным наездником. Много внимания он уделял проблеме равновесия: рисовал всадника с оружием в руках, пытаясь сместить центр тяжести, заставлял всадника прятать оружие за

---

<sup>96</sup> Николл Ч. Леонардо да Винчи. Полет разума. М., 2006. – С.323.

<sup>97</sup> Там же. – С.323–327.

<sup>98</sup> Стендаль. Указ. соч. – С. 139.

<sup>99</sup> Николл Ч. Указ. соч. – С.365–366.

<sup>100</sup> Леонардо да Винчи. Указ. соч. – С.516.

спину и т. д. Временами он рисовал поверженную человеческую фигуру под передней ногой лошади, пытаясь, по-видимому, таким образом решить проблему устойчивости фигуры. Однако всегда его всадник был активен, он стоял или поворачивался в седле, как будто командуя людьми в пылу сражения. В конце концов, Леонардо оставил идею коня, вставшего на дыбы, и предпочел ей обычного шагающего. Такое изменение замысла вытекало из следующих соображений. Статуя признана была увековечить память о героическом отце Людовико Сфорца, но если бы конь стоял на задних ногах, то все взгляды были бы прикованы именно к нему, но не к наезднику, а это совершенно нарушило бы смысл создаваемой композиции.

К концу 1493 г. глиняная модель была закончена и установлена на всеобщее обозрение. «Те, кто видел огромную глиняную модель, – пишет Вазари, – которую сделал Леонардо, утверждают, что никогда не видели произведения более прекрасного и величественного». Это событие было приурочено ко дню свадьбы племянницы Людовико, Бьянки, в связи с чем было сочинено огромное количество стихотворений и в каждом из них обязательно упоминалась грандиозная фигура коня. «Смотрите в Кортэ, как он [Людовико] воздвиг великого колосса из металла в память о своём отце. Уверен, что ни в Греции, ни в Риме не видели статуи величественнее. Смотрите, как прекрасен этот конь: Леонардо да Винчи, один, создал его» (Бальдасаре Такконе)<sup>101</sup>. Произведение действительно было грандиозным, величественным, превосходно исполненным и действительно поражало всех и каждого своими размерами. Леонардо да Винчи вмиг стал знаменитым, и скоро его слава распространилась по всей Италии. Но это была пока только лишь глиняная модель и многие вообще сомневались в том, что Леонардо когда-либо сможет завершить этот проект и довести его до логического конца. Известный флорентийский архитектор Джулиано да Сангалло, который в октябре 1492 года находился в Милане, обсуждал с Леонардо да Винчи отливку его коня, и, как сообщает об этом Вазари, заявил о невозможности выполнения этой задачи. Дело в том, что вразрез с общепринятой тогда практикой, Леонардо решил отливать фигуру коня целиком. И вот эта кажущаяся фантастичность проекта заливки статуи *сразу и целиком* как раз и вызывала сомнения: «...ведь при такой величине и при желании отлить его из одного куска, можно было предвидеть невероятные трудности...»<sup>102</sup>.

Однако, истинная причина, что эта модель никогда не была отлита в бронзе, заключалась совсем в другом. Людовико Сфорца начал собирать бронзу, которая требовалась на отливку, но в 1494 году ему пришлось отослать всю эту бронзу своему сводному брату Эрколе д'Эсте, чтобы тот изготовил из нее пушки. В последующие годы могущество и финансовое состояние герцога Мо-

<sup>101</sup> Николл Ч. Указ. соч. – С.366.

<sup>102</sup> Вазари Д. Жизнь Леонардо да Винчи. М.-Л., 1932.

ро значительно пошатнулись в связи с его военными и политическими авантюрами. Денег постоянно не хватало не только на бронзу, которой как мы помим, требовалось по разным оценкам от 70 до 80 тонн, но даже для того, чтобы выплачивать жалование. В одном из писем Леонардо герцогу содержится «указание, что ему не выплачивали жалование два года»<sup>103</sup>.

Несколько лет глиняная модель коня простояла в Милане, считаясь одним из сокровищ итальянского мира, и многие люди специально приезжали из дальних мест для того, чтобы полюбоваться этой статуей. Но история колосса оказалась недолгой и очень печальной. В 1499 году, «...когда Людовик XII спустился с Альп во главе сильной армии, миланский герцог, без казны, без войска, вынужден был бежать. Глиняная модель того коня, над которым Леонардо трудился шестнадцать лет<sup>104</sup>, послужила мишенью для гасконских арбалетов и превращена была в прах»<sup>105</sup>. Вполне возможно, что Леонардо да Винчи смог бы реализовать свою работу не только в глине, но и завершил бы её отливку в металле, если бы Людовико Сфорца своевременно обеспечил необходимое количество бронзы, которое требовалось на отливку коня, и тогда грандиозный труд великого Леонардо мог бы, пожалуй, сохраниться до наших дней. Но судьба, направлявшая действия французских арбалетчиков, отягощённых винными парами, распорядилась иначе. Стрелы гасконцев проделали в статуе множество дыр, сквозь которые начала проникать вода – несколько дождливых и морозных сезонов и «великий колосс» развалился на части.

В 1967 году произошло событие, благодаря которому стало очевидно, что и на этот раз гений Леонардо да Винчи оказался выше всех сомнений, высказываемых его современниками, выше неверия скептиков и упреков его недоброжелателей. По сообщению *New York Times*, в феврале 1967 года специалист по древней испанской литературе, доктор Джулиус Пикус из Массачусетского университета, работал в Национальной библиотеке в Мадриде и, совершенно случайно, поскольку искал он совсем другие материалы, натолкнулся на сенсационную находку. В архивах библиотеки он обнаружил два небольших тома (21x15 см), оказавшимися рукописями Леонардо да Винчи, которые считались утерянными или украденными. Один из этих томов, содержащий семнадцать страниц, заполненных текстом и рисунками, полностью посвящен детальным пояснениям и содержит инструкции по созданию и отливке гигантского коня. На одной из этих страниц, датиро-

---

<sup>103</sup> Стендаль. Указ. соч. – С. 161.

<sup>104</sup> Здесь Стендаль ошибается. Леонардо да Винчи получил подряд на производство памятника только в 1489 году, в 1493 году он был готов уже приступить к литью, а в 1499 конь был уже разрушен. На сегодняшний день эти даты признаются большинством исследователей.

<sup>105</sup> Стендаль. Указ. соч. – С. 160–161.

ванной 17 мая 1491 года, рукой Леонардо записано: «Здесь записи всего, что связано с бронзовым конем, ныне находящемся в работе». На рисунке можно видеть эскиз замысловатого каркаса из железных и деревянных полос, назначение которого – укрепить литейную форму для головы и шеи лошади. Среди записей Леонардо есть ещё одна, датированная 20 декабря 1493 года. Из этой записи следует, что коня следует отливать не сверху вниз, а сбоку, уложив его боком в яму, вырытую в земле<sup>106</sup>. Таким образом, эта находка, являющаяся ныне последней частью Мадридского кодекса II, показывает, что к концу 1493 года Леонардо был готов приступить к литью, а его проект заливки, несмотря на все сомнения современников и последующих исследователей, был вполне обоснован и более чем реален. Но бронза, которая должна была пойти на отливку коня, больше понадобилась для «производства пушечного мяса». И в очередной раз, как это неоднократно бывало в истории, военные амбиции оказались сильнее потребностей мирного строительства.

Гигантский конь, созданный гением великого колосса эпохи Возрождения – Леонардо да Винчи, о котором с восторгом и благоговением отзывались все те, кто его видел, не сохранился для потомков. Однако о красоте и мощи этой фигуры можно судить по сохранившимся рисункам: чрезвычайно точные и вместе с тем глубоко экспрессивные и романтические, они могут быть названы самыми прекрасными произведениями искусства, которые только способен создать художник. Кони на рисунках Леонардо да Винчи движутся и живут – каждый своей жизнью, данной ему художником. Впрочем, среди рисунков Леонардо да Винчи трудно найти такой, который бы не жил, не пульсировал, не создавал вокруг себя мощную индукцию движения и энергию жизни.

Вспомним один из *постулатов* Леонардо, который мы считаем очень важным для понимания жизни и творческой деятельности гениального человека. Леонардо да Винчи говорил, что *творения человека становятся обителью его души*. Будучи настоящим *творцом и созидателем*, автор вложил в свою модель гигантского коня огромную часть своей души и подобно этой скульптуре, пользовался заслуженной славой и ярчайшей звездой сиял на небосклоне блистательного искусства Италии. Но когда дитя его творчества было поругано и разрушено, родитель фактически разделил с ним ту же участь. Начиная с момента своего отъезда из Милана (1500), и последующие за этим полтора десятка лет Леонардо да Винчи почти постоянно находился в непрерывных скитаниях. И он не нашел себе пристанища ни в своей родной Флоренции, ни в Милане, после возвращения обратно в этот город, ни в Риме. Слава Леонардо постепенно начала закатываться. Его

---

<sup>106</sup> Николл Ч. Указ. соч. – С.362–366.

родная Италия, во славу которой он трудился всю жизнь, не принимала уже своего великого сына. И если бы король Франции Франциск I, который очень высоко ценил *гений Леонардо да Винчи*, не пригласил великого человека во Францию и не предоставил бы ему комфортабельное жилье и достойное содержание в качестве «художника короля», то неизвестно как бы сложились последние годы и дни его жизни.

Во что пишет по этому поводу итальянский ювелир, скульптор и писатель XVI века Бенвенуто Челлини: «... король Франциск столь глубоко любил великие таланты Леонардо и испытывал столь великое удовольствие, слушая его речи, что в году было очень мало дней, которые бы он провел без бесед с ним... Я не могу не повторить слова, которые, как я слышал, король говорил о нем. Он сказал, что никогда не поверит, чтобы нашелся на свете другой человек, который не только знал бы столько же, сколько Леонардо, в скульптуре, живописи и архитектуре, но и был бы, как он, величайшим философом»<sup>107</sup>.

Леонардо да Винчи было уже за шестьдесят, когда он в качестве придворного живописца французского короля Франциска I поселился в одной из королевских резиденций, в замке Клу, на берегах Луары, близ города Амбуаза (январь 1516). В это время он был парализован: у него бездействовала правая рука, но он также усердно, как и всегда продолжал ежедневно и неутомимо трудиться, размышлять и конечно же записывать свои мысли. Он скончался ясным весенним днем 2 мая 1519 года и по свидетельству очевидцев встретил свою смерть мужественно и со свойственным ему величием, как бы подтверждая одну из своих записей, сделанных незадолго до смерти: «Подобно тому, как разумно и дельно проведенный день одаривает нас безмятежным сном, так и честно прожитая жизнь дарит нам спокойную смерть».

И настоящей эпитафией звучат здесь слова самого Леонардо да Винчи:

«Склонив гибкую шею к зеркалу воды, лебедь долго всматривался в свое отражение. Он понял причину усталости и озноба, пронизывающего все тело, словно в зимние холода.

Теперь он доподлинно знал, что час его пробил, и настала неотвратимая пора прощания с жизнью.

Его перья были также прекрасны и белоснежны, как и в далекие годы юности. Ему удалось пронести в незапятнанной чистоте свое одеяние через все жизненные невзгоды и испытания, через зной и стужу.

И теперь он был готов достойно закончить свои дни.

Изогнув красивую шею, он медленно и величаво подплыл к старой плакучей иве, под чьей сенью любил, бывало, переживать летний зной.

---

<sup>107</sup> Николл Ч. Указ. соч. – С.621.

Опустился вечер, и закат окрасил в пурпур спокойные воды озера. В глубокой вечерней тишине, воцарившейся вокруг, слышалось лебединое пение.

Никогда ранее лебедь не пел с такой проникновенной задушевностью и щемящей тоской. Он вдохновенно пел о своей любви к природе, небу, воде, земле...

– Лебедь поет, – прошептали зачарованные прощальной песней рыбы, птицы и все прочие обитатели полей, лесов и лугов. – Это песня умирающего лебедя.

Нежная грустная песня эхом разнеслась по округе и замерла с последними лучами солнца»<sup>108</sup>.

Леонардо да Винчи всегда был загадкой для современников, а у многих из них он вызывал даже суеверный страх, но и для нас, живущих XXI веке, несмотря на огромное количество исследований и изысканий, посвященных его жизни и творчеству, он во многом остается таким же загадочным, каким был и при жизни, таким же таинственным, как и *гений* всех тех, кто жил до и после него. А может быть, на то была воля самого Леонардо?

### **«Великое мозаичное дело» Михаила Васильевича Ломоносова**

Если попробовать положить на чашу весов все новаторские изобретения М.В. Ломоносова, то впереди него окажется разве лишь Леонардо да Винчи, который, однако, оставил большинство своих изобретения в проектах (набросках, схемах и рисунках), тогда как Ломоносов, подобно Паскалю и Ньютону, доводил все свои новаторские изобретения до логического завершения – до практики. Мы правомерно говорим о значимости теории цвета Гёте, но часто забываем при этом о том, что и Ломоносов разработал свою «теорию о цветах»<sup>109\*</sup>, причем на полвека раньше, чем это сделал Гёте. Специалисты могут здесь возразить на том основании, что названная теория М.В. Ломоносова имела в своих основаниях существенные и неверные допущения. Но тогда и мы вправе спросить у этих специалистов: пусть так, но почему же тогда эта «ошибочная» в своих основаниях теория позволила Ломоносову успешно применить ее на практике и добиться поразительных результатов?

В творческой деятельности любого гениального человека обязательно есть такое дело (идея, проблема, произведение), которое сочетает в себе и

---

<sup>108</sup> Леонардо да Винчи. Сказки, легенды, притчи. Ташкент, 1990. – С.60.

<sup>109</sup> См.: Ломоносов М.В. Слово о происхождении света, новую теорию о цветах представляющее // Ломоносов М.В. Избранные философские произведения. М., 1950. – С.282–305.

несказанное счастье и высочайшее напряжение мысли, но при этом несёт в себе глубочайшую и неизбывную трагедию недостижимого совершенства, которое одно только и способно насытить творческие запросы гения. Ведь гений в своей деятельности всегда стремится к совершенству, хотя и подозревает недостижимость этого.

Было и у Ломоносова такое дело которого он, несмотря на всю многогранность и разносторонность своей творческой деятельности, не оставлял всю последнюю треть своей жизни, и которого он не бросил даже будучи уже смертельно больным. Дело это сам Михаил Васильевич назвал впоследствии «великим мозаичным делом»<sup>110</sup>.

Начиная с 1751 года, Михаил Васильевич полностью погружается в физико-химические испытания, предпринятые для разработки учения о цветах. Нет, Ломоносов не бросает всех своих бесчисленных забот: «я вынужден здесь быть не только поэтом, оратором, химиком и физиком, но и целиком почти уйти в историю...», он продолжает всем этим заниматься и лишь по собственной инициативе прибавляет себе новое дело, которое, как и все остальные, будет стремиться довести до совершенства: «В течение трёх лет я был весь погружён в физико-химические испытания, предпринятые для разработки учения о цветах. И труд мой оказался не бесплодным, так как кроме результатов, полученных мною при различных растворениях и осаждениях минералов, почти три тысячи опытов, сделанных для воспроизведения разных цветов в стеклах, дали не только огромный материал для истинной теории цветов, но и привели к тому, что я принялся за изготовление мозаик»<sup>111</sup>.

«Великое мозаичное дело», которым Ломоносов будет заниматься более десяти лет и секреты которого были утрачены в России ещё со времён Киевской Руси, было от самых от его начал (производство многих тысяч оттенков цветных стекол – смальт) – до изготовления мозаичных картин\*\*, возрождено Ломоносовым и доведено до такого уровня, «что никто в Европе лучших успехов показать не может...». Получается, что всего за десять (!) лет Ломоносов один сделал столько в этом направлении, до чего Европа, на тот период имеющая более чем трехсотлетнюю (!) историю мозаичного искусства так и не дошла. Ломоносов получил несколько тысяч оттенков цветных стекол – смальт, и для того, чтобы понять всю грандиозность и масштабность этого труда следует сказать, что все европейские мозаичные мастерские того времени не смогли бы, даже сложившись, собрать такого количества оттенков. Поэтому, чтобы там ни говорили специалисты, но мы то теперь знаем, и бу-

---

<sup>110</sup> Портфель служебной деятельности М.В. Ломоносова. Москва: Издание А. Вельтмана, 1840. – С.68.

<sup>111</sup> Ломоносов М.В. Письмо Л. Эйлеру от 12 февраля 1754 г. // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 10 – С.502.

дем помнить, что *гений*, как говорил Леонардо да Винчи, «*не делает ничего лишнего или бесполезного*», и эти слова подходят не только их автору, но как нельзя лучше характеризуют *гений Ломоносова*. Ну а специалисты пусть и дальше выискивают «ошибки» в чужих теориях, – на то они и специалисты. «Ошибки замечать, – говорит Ломоносов, – немногого стоит; дать нечто лучшее – вот что приличествует достойному человеку».

В записках Якоба Штелина о Ломоносове приводится следующий факт, которому автор, по его собственному утверждению, «сам был свидетелем»: «...увидя в первый раз в жизни мозаичную работу – плачущего апостола Петра, – подаренную папою Климентом XIII графу Воронцову, пожелал он (Ломоносов – С.Ч.) тотчас произвести подобную работу и в России»<sup>112</sup>. Уже немного зная и понимая характер Ломоносова можно утверждать, что этот эпизод из собраний анекдотов Штелина<sup>113</sup> вполне соответствует *гению Ломоносова*. К этому есть два показания. Во-первых, вряд ли кто будет спорить с тем, что гениальные люди – это люди увлекающиеся и увлечённые, а увлеченность Ломоносова своими делами была настолько сильной и всепоглощающей, что ни одно препятствие не могло его остановить или заставить его сойти с того пути на который он уже стал однажды. Об этом свидетельствуют, в частности те факты его творческой биографии, которые были приведены в первой части настоящего исследования. Во-вторых, то, что для человека обыкновенного может служить источником лишь кратковременных впечатлений или вообще пройдет мимо его сознания, для истинного гения может оказаться руководящей нитью к его последующим творческим изысканиям, могущим впоследствии привести к созданию действительно оригинальных продуктов личного творчества и даже к созданию гениальных произведений.

Итак, увидев у графа Воронцова великолепные образцы итальянской мозаики, Ломоносов мгновенно загорелся идеей произвести нечто не менее совершенное, и даже нечто лучшее, чем то, что он держал сейчас в своих руках. Проведя в кратчайшее время огромное количество опытных плавок в своей химической лаборатории, М.В. Ломоносов самостоятельно научился получать два вида стекла и впоследствии разработал оригинальные производственные технологии изготовления: 1) *прозрачного цветного стекла*, которое использовалось им для производства цветной посуды и других стеклянных изделий; и 2) *непрозрачных стеклянных сплавов – смальт*, ко-

<sup>112</sup> Штелин Я.Я. Черты и анекдоты для биографии Ломоносова // М.В. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников. М.-Л., 1962. – С.58.

<sup>113</sup> В этом месте в записках Штелина есть неточность: «Я. Штелин ошибочно указал, что мозаичную картину “Плачущий апостол Петр” Воронцову подарил Климент XIII. Эта мозаика была подарена Воронцову папой Бенедиктом XIV (1675–1758), покровителем и ценителем мозаичного искусства» (Штелин Я.Я. Указ. соч. – С.60). Однако В.К. Макаров (1950) убедительно показал, что названный факт вполне мог иметь место в действительности.



которые использовались им для изготовления мозаичных картин. «Изготовление основного материала для набора мозаик, цветных сплавов – смальты, хотя и было известно с древних времен, но способы получения цветных стекол являлись секретом, доступным лишь узкому кругу мастеров-мозаичистов. В частности, в новые времена в Италии производство смальты достигло столь большого совершенства, что для набора картин мозаичисты располагали цветовой гаммой в несколько тысяч красок. И здесь, так же как и в других странах, производство смальты было окружено тайной, оно являлось секретом папских химиков»<sup>114</sup>. Таким образом, Ломоносов взялся за такое дело, которое вряд ли бы оказалось по силам (волевым и познавательным) кому-либо другому. «Ломоносов не имел готовых секретов смальтоварения и ему пришлось самому, пользуясь своими большими познаниями в области химии, разработать процессы и рецептуру получения различных цветных стекол...»<sup>115</sup>. И Михаил Васильевич действительно справился с этой невероятной по сложности задачей.

Собственно говоря, именно только такие задачи, которых другие люди стараются избегать из-за их сложности, их необозримости и отсутствия изначально готовых вариантов решений, только и привлекали Ломоносова. Не имея абсолютно никаких познаний ни в теории, ни в технологии, ни в технике изготовления мозаик, М.В. Ломоносов с нуля, от самого от начала реализовал это направление в своём творчестве и добился на этом поприще поразительно блистательных результатов. Он действительно разработал и начал производить новые, более совершенные и более красочные, чем итальянские, образцы мозаики, но более того, он создал особое художественное направление – *русское изобразительное мозаичное искусство*, где вполне смог объединить свои глубочайшие научные познания, выдающийся исследовательский талант и художественный дар гения.

У гениальных людей от мысли до её реализации всего один только шаг, но такой шаг, который может растянуться на годы, а может составить и целую жизнь. И мысль, – ещё совсем хрупкая, и такая же слабенькая и незащищенная, как новорождённый младенец, но заявляющий уже о себе громким криком, – блеснувшая в голове Ломоносова, когда он первый раз в жизни взял в руки итальянскую мозаику, сподвигла его на такой шаг. Более 15 лет будет заниматься Ломоносов «великим мозаичным делом» и до самых до последних дней это дело не оставит, и редкое, даже для гениев упорство и неиссякаемую энергию проявит Ломоносов в этом своём деле.

В тот самый миг, когда Ломоносов увидел и взял в руки мозаику, принадлежавшую графу Воронцову, когда он любовно и осторожно, прислуши-

---

<sup>114</sup> Бунин М.С. Мозаика М.В. Ломоносова «Полтавская баталия». М.-Л., 1961. – С.8.

<sup>115</sup> Там же.

ваясь к своим ощущениям, провёл ладонью по идеально гладкой её поверхности, когда попробовал ногтем соединение мельчайших частичек смальты между собой, когда отнёс саму картину на расстояние вытянутой руки, чтобы полюбоваться ею издали, и снова приблизил её насколько можно к своим глазам, разглядывая мельчайшие детали, – *тогда и начала разворачиваться в голове Ломоносова та мысль*, которая заставит впоследствии не только графа Шувалова, но и саму императрицу Елизавету Петровну заниматься выделением Ломоносову места под мозаичную фабрику в Усть-Рудицах; та мысль, которая заставит, когда придёт тому время, крутиться три огромных водяных колеса на речушке Рудице, питая необходимой энергией «машины» сконструированные Ломоносовым для его мозаичного производства; та мысль, которая произведёт на свет первых русских мозаичистов (крестьян и разночинцев), которые пока об этом даже не подозревают; та мысль, реальный продукт которой под названием «Полтавская баталия» украшает сейчас лестничный марш между первым и вторым этажами в Российской Академии наук в Санкт-Петербурге. Тогда и зародилась в гениальной голове та самая мысль, которую мог реализовать только сам её носитель. Уже тогда, когда Ломоносов впервые в жизни держал в руках итальянскую мозаику, он *знал*, что *всё это будет*, но не *знал*, ещё до поры, как *всё это будет*.

Ранее мы определили, что настоящим началом творческого акта, равно как и продуктом творческой деятельности является *творческая идея*, которая имеет признаки *абсолютной новизны* и *самой-себя-реализации*<sup>116</sup>. Именно такие признаки несет в себе *мысль гения*, которая в основаниях своих имеет уже зачатки созидания, и в становлении своём разворачивает внутренние потоки самого бытия. И мысль Ломоносова о создании мозаичных картин оказалась именно такой творческой идеей, для реализации которой не было нужды в иных стимулах, кроме как рождения и жизни самой этой идеи. Такова великая сила, значение и сам смысл созидательной мысли гения. Соответственно, и реализации этой идеи началась с того самого момента как только она возникла в уме Ломоносова, и как любая творческая идея, тем более рожденная гением, она мгновенно приобрела тотальный характер и начала стремительно разворачиваться в своём бытии.

Летом 1752 года Ломоносов заканчивает свой первый художественный труд – мозаичный образ Богородицы и уже 4 сентября преподносит его императрице Елизавете Петровне. Образ был принят ею с «оказанием удовольствия». В особом рапорте, представленном по сему случаю академической канцелярии, Ломоносов сообщал, что для выполнения этой небольшой мозаичной картины (размером 2 фута на 19 дюймов) «всех составных кус-

<sup>116</sup> Чернов С.В. Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений. Воронеж-М., 2010. – С.30–32.

ков поставлено больше 4000, все ево руками, а для изобретения составов делано 2184 опыта в стеклянной печи»<sup>117</sup>.

Для того, чтобы понять грандиозность задуманного и в одиночку реализованного Ломоносовым мозаичного дела, необходимо остановится хотя бы в нескольких словах на самих его опытах по приготовлению цветных стекол. Информацию об невероятно интенсивной деятельности Ломоносова мы можем почерпнуть из единственного сохранившегося лабораторного журнала за 1751 год, который вел сам Ломоносов. В этих записях поражает не только количество и разнообразие выполненных за короткий период опытных плавок, но, прежде всего, как Ломоносов описывает полученные им составы. Перед ним возникла очень серьезная задача – *дать имена всем тем цветовым оттенкам*, которые он получал в своих опытах. Обратимся к записям из названного журнала. Записи составлены в виде таблицы из трёх столбцов. В первом из них экспериментатор указывал порядковый номер опыта, во втором, под названием «Смесь» он указывал используемые в опыте ингредиенты, а в третьем, поименованном как «Стекло», Ломоносов собственноручно указывал *цветовые оттенки* полученных в соответствующем опыте стекол.

Ниже приводятся несколько примеров из этого уникального документа<sup>118</sup>:

*«Превосходное зелёное, травяного цвета, весьма похожее на настоящий изумруд»;*

*«Зелёное, приближающееся по цвету к аквамариону»;*

*«Превосходное сине-зелёного цвета»;*

*«Белое полупрозрачное, как кварц»;*

*«Полупрозрачное, тёмнозелёное, как лист крапивы» – при этом осадок: «тёмножёлтый»;*

*«Превосходное аквамариновое»;*

*«Серо-сине-зелёное»;*

*«Сине-зелёное» – при этом осадок: «превосходно жёлтый»;*

*«Красивое берилловое» – при этом осадок: «Весьма красивый зелёный»;*

*«Очень похожее на превосходную бирюзу, но полупрозрачное» – при этом осадок: «травянисто-зелёный»;*

Факты упрямая вещь, а они как раз и подтверждают, что Ломоносов, один, всего за несколько лет сделал то, на что европейским мозаичистам понадобились столетия. Действительно, смальты Ломоносова по общему признанию, превосходили итальянские и по чистоте и по яркости, и по своим красочным возможностям. Подтверждением тому служит и следующий

---

<sup>117</sup> Ломоносов М.В. Репорт президенту АН о назначении в Химическую лабораторию студентов. 1750 января 19 // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 9. М.; Л., 1955. – С. 47–49.

<sup>118</sup> Ломоносов М.В. ПСС, Т.2, 1951. – С.373–411.

замечательный факт. «В середине прошлого (девятнадцатого – С.Ч.) века, – сообщает Н.И. Сидоров, – в России работали крупнейшие мозаичисты – В. Рафаэли и Д. Бонафедде. По свидетельству известного специалистам по смальтам А.Т. Федорова, который сам принадлежал к Академии Художеств, ни указанным мастерам, ни их приемникам не удалось получить красные и зеленые мозаичные стекла Ломоносова. “неудачу итальянцев разделил и бывший императорский стеклянный завод”»<sup>119</sup>. Итак, мы видим, что на то время Ломоносов разработал наиболее совершенную в мире технологию производства цветных стекол, а также сам в одиночку отлично справляется с работой как по изготовлению цветных стекол, так и в произведении из них живописных мозаичных картин.

Нет никаких оснований полагать, что до сентября 1752 года кто-либо содействительно, «головой» или «умелыми руками» помогал Ломоносову в проектировании его химических опытов, в выплавке цветных смальт, а также в наборе его первых мозаичных картин. Вместе с тем, мечтая о расширении этого дела, М.В. Ломоносов набирает себе учеников. 24 сентября 1752 года академическая канцелярия разрешила Ломоносову самому выбрать двух лучших и наиболее способных учеников из Рисовальной палаты, состоявшей при Академии. К Ломоносову были определены необычайно даровитый юноша, сын матроса Матвей Васильев, которому едва исполнилось тогда шестнадцать лет, и сын мастерового придворной конторы Ефим Мельников, который был ещё моложе. Ломоносов в это время приступил к работе над мозаичным портретом Петра Великого и привлёк «к набиранию оного портрета» и своих учеников, которых он самолично обучил мозаичному делу.

Из двенадцати сохранившихся мозаичных картин (в том числе знаменитой «Полтавской баталии»), выполненных в лаборатории (а впоследствии на фабрике в Усть-Рудицах), пять приписываются лично М.В. Ломоносову. В знак признания выдающихся достижений Ломоносова в работах с мозаикой, он избирается почётным членом Петербургской Академии художеств (1763), а уже в следующем году, по завершении мозаичной картины «Полтавская баталия» избирается почётным членом Болонской академии наук (1764).

Вышеизложенное со всей очевидностью свидетельствует: 1) о гениальном даре и умении Ломоносова не только генерировать творческие идеи, приобретающие тотальный характер, но добиваться, несмотря на высочайшие трудности, реализации этих идей; 2) о невероятном трудолюбии Ломоносова, которое позволяло ему преодолевать такие препятствия, которые оказались бы не по плечу не только обыкновенным, но даже и высокоталантливым людям; 3) об

---

<sup>119</sup> Цит. по: Безбородов М.А. М.В. Ломоносов и его работа по химии и технологии силикатов. М.–Л., 1948.

умении Ломоносова не только концентрироваться на проблеме, но и сочетать в своём творчестве различные виды созидательной деятельности; 4) о несомненном художественном даровании Ломоносова, – о его умении видеть и чувствовать прекрасное и на этой основе создавать уникальные художественные формы, каковыми и явились его мозаичные картины.

Итак, перед нашим взглядом раскрывается *универсальный характер гения Ломоносова*, который с неиссякаемой энергией предавался многим видам человеческой деятельности, и во всех этих областях добивался значительных и оригинальных результатов. Таких результатов, которые оказываются не по силам даже выдающимся талантам.

**Стекольная фабрика.** В 1753 году после долгих хлопот и не без посредничества И.И. Шувалова, М.В. Ломоносов получил от царицы в дар поместье в Усть-Рудицах, в 64 верстах от Петербурга, для устройства стекольной фабрики, имеющей целью выделку разноцветных стёкол, бисера, стекляруса и пр. Интересно, что сам Иван Иванович Шувалов писал в своих воспоминаниях об этом событии следующее: «Я выпросил ему деревушку в 40 душ за Ораниенбаумом, но как засел он там, так и пропал...». Действительно, фабрика в Усть-Рудницах, которую Ломоносов спроектировал, организовал строительство и запустил производство в невероятно короткие сроки (похоже, он умел не только сам полностью и без остатка погружаться в свое дело, но и заражать этим делом многих других), стала одним из его важнейших дел, в которое он вкладывал всю свою творческую энергию, тратил на организацию работы фабрики немалое время среди всех других своих занятий и забот и вкладывал в расширение производства чуть ли не все имеющиеся в его распоряжении денежные средства.

В Усть-Рудицком деле М.В. Ломоносов проявил себя как незаурядный организатор производства, как талантливый инженер, конструктор и изобретатель, но одновременно – как никуда не годный коммерсант. По сохранившимся документам и по результатам проведенных на месте фабрики археологических раскопок<sup>120</sup>, можно полагать, что мозаичная фабрика Ломоносова была одной из самых передовых в России, но наряду с этим, она оказалась чуть ли ни одним из самых убыточных предприятий. За все годы, в течение которых Ломоносов занимался своей фабрикой, она приносила владельцу лишь одни убытки и заставляла вкладывать в производство всё новые и новые денежные средства, а продукция фабрики не находила сбыта, хотя сама продукция, вышедшая из стен фабрики Ломоносова, имела исключительно оригинальный характер, а некоторые из её образцов имели настоящую художественную ценность. Сохранившиеся до сего дня изделия стекольной фабрики Ломоносова подтверждают этот вывод.

---

<sup>120</sup> См.: Данилевский В. В. Ломоносов и художественное стекло. М., 1964.

Итак, стекольная фабрика скоро была пущена в ход, причём станки для изготовления стекляруса и бисера проектировались самим М.В. Ломоносовым. Ряд машин и приспособлений приводился в движение водяной мельницей. Для организации хозяйственной деятельности своего предприятия М.В. Ломоносов получил беспроцентную ссуду в размере 4000 рублей<sup>121</sup>. Но также как и другие гениальный люди, пробовавшие себя в качестве предпринимателей, Ломоносов оказался плохим коммерсантом, и последние годы его жизни предприятие, требовавшее больших расходов, доставляло ему больше забот, чем радостей. Эти факты из биографии Ломоносова ещё раз подтверждают ту мысль, что *становление гения* и его гения деятельность, связанная с коммерцией – это вещи несовместимые.

Да, предприниматель (бизнесмен в современной терминологии) из Ломоносова не получился. Да и не мог получиться, потому как *коммерция и гений – это вещи абсолютно несовместимые*. Надо здесь сказать, что М.В. Ломоносов был не единственным гением, проявившимся как исключительно неудачливый коммерсант. Вспомним, что Оноре де Бальзак полностью разорился и влез в огромные долги, попытавшись сделаться владельцем типографии и спекулятором<sup>122</sup>. Сплошные неудачи сопровождали также и А.С. Пушкина, который организовал и финансировал выпуск своего журнала «Современник» (1836–1837), но также потерпел фиаско в своей коммерческой инициативе<sup>123</sup>. Неудачи гениальных людей в коммерции, их неумение обращаться с деньгами и получать со вложенных капиталов прибыль ещё раз подтверждают нашу гипотезу о преобладании у них *ума творческого* в сравнении с *умом рациональным*, преобладание которого более характерно для натур прагматических<sup>124</sup>, для которых главным смыслом их индивидуальной деятельности является ни что иное как утилитарная польза. Для торговца, купца, коммерсанта главное – это продать товар и получить на этом прибыль. Для созидателя же акт продажи, как чисто утилитарный результат определенной деятельности, занимает самое последнее место. Задача созидателя – творить, но не продавать. Созидатель даже и не думает об этом последнем, ведь творческий акт полностью захватывает и поглощает сознание и забирает все силы творца. Именно поэтому гениальные люди во все века оказывались плохими торговцами и бездарными купцами, им никогда не удавались ни роль спекулянта, ни роль коммерсанта.

<sup>121</sup> Ломоносов М.В. Письмо Эйлеру Л., 12 февраля 1754 г. // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 10. – С.502.

<sup>122</sup> Чернов С. В. Духовный смысл труда // Научные труды института духовной культуры и свободного творчества. Воронеж-М. – С.346–347.

<sup>123</sup> Последний год жизни Пушкина. М., 1988. – С.13.

<sup>124</sup> Чернов С. В. Книга о гениальности. – С.176–177.

Фабричное дело привлекало Ломоносова прежде всего тем, что в нём он мог в едином творческом порыве и в полной мере реализовать свой универсальный гений, выполняя множество разнообразных дел, одновременно промыслить и охватить которые способен лишь человек, обладающий гениальным творческим умом, выдающимся художественным даром и созидательной волей гения, каковыми в полной мере и обладал Михаил Васильевич Ломоносов.

Для того, чтобы представить, насколько серьезным и действительно грандиозным было организованное Ломоносовым производство цветного стекла, и как в этом деле проявился его созидательный и художественный гений, необходимо рассмотреть этот вопрос более подробно, насколько позволяют рамки настоящего очерка.

Прежде всего, необходимо было выстроить производственные, хозяйственные и иные помещения. Далее, следовало их оборудовать. Необходимо было позаботиться о поставках сырья, и, самое главное, обучить крестьян, которым предстояло работать на фабрике, непростому стекольному делу. И все это в невероятно короткие сроки было реализовано Ломоносовым. В скором времени стекольная фабрика заработала и начала выдавать первые образцы продукции.

М.В. Ломоносов не только создал в Усть-Рудицах «единственное в своем роде промышленное предприятие того времени и решил обширный комплекс производственных задач», но он вёл также «научно-исследовательские работы, производил метеорологические наблюдения, изучал атмосферное электричество, трудился над книгами»<sup>125</sup>. На службу своей фабрике, для обеспечения деятельности механизмов, Ломоносов использовал силу движения воды и энергию огня.

Важно отметить, что ни один из современных Ломоносову заводов не занимался изготовлением такого широкого ассортимента стеклянных изделий, радовавших глаз невероятным разнообразием и уникальностью цветовой гаммы. Действительно, Усть-Рудицкая фабрика, созданная Ломоносовым в уникально короткие сроки, явилась «значительнейшим явлением в истории русской техники и промышленности»<sup>126</sup>. Таким образом, мозаичная фабрика Ломоносова была по сути своей первым в России научно-производственным центром, где решались не только практические задачи производства, но и проводились многочисленные научные изыскания, имеющие не только реальный практический выход, но и фундаментальное научное значение. В середине XVIII века в мире вряд ли существовало что-либо подобное этому

---

<sup>125</sup> Данилевский В.В. Поездки Ломоносова на Усть-Рудицкую фабрику // Ломоносов. Сборник статей и материалов. М.-Л., 1960. Т.IV. – С.374.

<sup>126</sup> Сидоров Н.И. Усть-Рудицкая фабрика М.В. Ломоносова. М., 1937. – С.149.

научно-производственному комплексу, обязанному своим созданием единственно *гению Ломоносова*, его выдающемуся научному и изобретательскому таланту и недюжинным организаторским способностям.

Ломоносова нередко сравнивают с Леонардо да Винчи. И такое сравнение вполне обоснованно не только исходя из поразительной и не имеющей в истории человеческого гения аналогов универсальности *гения Ломоносова* и *гения Леонардо да Винчи*, но ещё и потому, что в их творчестве очень много сходного даже в деталях. Например. Леонардо создал фигуру (глиняную модель) гигантского коня, равной которой не было в ту пору в мире, но которая была безвозвратно потеряна для потомков (разрушена французскими солдатами при оккупации Милана). Так же и Ломоносов создал гигантскую мозаику «Полтавская баталия», равной которой так же не было равной в мире, и которая также чуть было не была потеряна для потомков. Гигантская скульптура Леонардо да Винчи была призвана прославить ратные подвиги одного из правителей Милана – Франческо Сфорца. В свою очередь, гигантская мозаика Ломоносова также как и модель Леонардо была призвана увековечить ратные подвиги, но уже русского правителя – Петра Великого.

Однако, сама *идея создания* гигантской скульптуры, за реализацию которой взялся Леонардо, принадлежала не ему самому, здесь он выступал лишь как исполнитель заказа могущественного семейства Сфорца. Тогда как *идея создания* «Полтавской баталии» от начала и до конца принадлежала именно Ломоносову. И здесь перед нами предстает удивительная закономерность, которая подтверждает нашу мысль о том, что *творческая идея гения* не только отличается абсолютной новизной, но и имеет внутреннюю силу самой-себя-реализации<sup>127</sup>. Семейство Сфорца было напрямую заинтересовано в завершении скульптуры Леонардо, однако эта скульптура так и не была отлита в бронзе, что позволило бы сохранить её для потомков. И наоборот, идея, рожденная *гением Ломоносова*, идея, которая встречала на своем пути множество препятствий, даже со стороны людей власть предержащих, которые, казалось бы, должны были эту идею всячески поддерживать, вместе с тем была блистательно доведена Ломоносовым до своего логического завершения, и это несмотря на все трудности, которые ждали его на этом пути.

В 1757 году из стекольной фабрики Ломоносова вышли четыре портрета Петра Великого, один из которых автор преподнес Сенату. Ломоносов развивает и совершенствует мозаичное искусство, улучшает и значительно ускоряет технику набора мозаичных картин. Он мечтает о широком применении мозаики в памятниках, которые должны прославить величие его Отечества, ратные подвиги и исторические деяния русского народа. Особенно

<sup>127</sup> Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. – № 3(18). – С.45–55



важным в художественных мозаиках Ломоносов считает то, что «финифти, мозаики в век хранят Геройских бодрость лиц» и «ветхой древности грызение не бояться». И эту последнюю идею Ломоносов блистательно реализовал в своей гигантской мозаике «Полтавская баталия»

Оригинальность мозаичного панно «Полтавская баталия» заключается в том, что в отличие от всех других, известных в мире мозаик, оно набиралось не по месту его окончательного расположения, – ни на стене, ни на полу, – как это обычно делалось в традициях производства мозаик, а выполнялось на плоской медной основе (сковороде) огромных размеров: шириной 6,44 м и высотой – 4,81 м и весом в 80 пудов, укрепленной железными полосами более 50 пудов весом<sup>128</sup>, – точно также как набирались и другие мозаичные картины мастерской Ломоносова. На изготовление картины ушло около 900 000 различающихся по форме и размеру кусков мозаики<sup>129</sup>. Но даже не это самое главное. В гигантской мозаике Ломоносова использовались такие оттенки цветного стекла, которым не было аналогов в мире.

Когда мы узнаем обо всём этом, то гигантский глиняный конь Леонардо да Винчи, прославленный как его современниками, так и потомками, уже не кажется нам столь уж грандиозным созданием гения. Конечно, было бы неверно отдавать приоритет какому-либо из этих двух творений человеческого гения, каждое из которых занимает своё особое место в истории всечеловеческой духовной культуры. Мы хотим здесь сказать только о том, что *гений Леонардо и гений Ломоносова равно уникальны в своей невиданной универсальности, и во всей всемирной истории человеческого гения трудно найти более величественные примеры, нежели духовный опыт этих двух выдающихся гениальных людей.*

Приведенные выше факты со всей очевидностью показывают, что производство цветных стекол и изготовление на их основе мозаичных картин было любимым творческим детищем Ломоносов, причем таким, которое приносит отцу своему не только великие радости, но и значительные огорчения. Очень ясно предвидел Михаил Васильевич последующую печальную судьбу и забвение многих своих творческих начинаний и был прав, когда говорил: «Хотя голова моя и много зачинает, да руки одни». Действительно, после его смерти мозаичное художество в России снова пришло в упадок, и вновь на долгое время было забыто<sup>130</sup>. Не было уже тех отеческих рук, которые смогли бы и даль-

---

<sup>128</sup> Безбородов М.А. М. В. Ломоносов – основоположник химии силикатов. Минск, 1952. С.21– 22.

<sup>129</sup> Там же. С.22.

<sup>130</sup> Знаменитое панно «Полтавская баталия» было разрублено на куски, которые почти сто лет пролежали в грязном заброшенном сарае. Через много лет благодаря усилиям русских мастеров названное панно с большим трудом было восстановлено и ныне украшает сейчас лестничный марш между первым и вторым этажами в Российской Академии наук в Санкт-Петербурге.

ше пестовать любимое дитя. Как это не парадоксально, но нередко бывает и так, что родные дети гениальных людей способствуют уничтожению их великого наследия. Известно, что дочь Ломоносова, убоявшись сложного финансового положения в котором находилась мозаичная фабрика после смерти её отца, подала прошение на высочайшее имя о закрытии оногo. Это прошение было удовлетворено и фабрика Ломоносова с считанные дни была уничтожена, все производственные корпуса были сровнены с землей и мозаичное дело в России вновь было забыто на целые столетия.

«Ломать – не строить» – гласит народная мудрость, подчеркивая бесчинство и пагубность разрушения в ущерб духовно-нравственному *смыслу созидания*. Но мы то знаем, и будем помнить, что настоящий *смысл бытия гения* заключается не только и не столько в объективированных и сохраненных для потомков творениях гения (продуктах его творческой деятельности), сколько в том уникальном *духовном творческом опыте* гениальной личности, ценность которого в становлении духовной культуры и утверждении высочайшего духовно-нравственного смысла созидания переоценить просто невозможно. Таким и является для нас, для потомков, духовный опыт самого Михаила Васильевича Ломоносова во всей уникальности и универсальности его *гения*.

\* \* \*

Если обычный человек с той или иной степенью успешности познает лишь взаимные отношения вещей, то гениальный человек охватывает своим сознанием универсальные основания бытия, и становится способным к познанию сущности вещей. Те вопросы, которые интересуют гения и являются предметом его познания, с точки зрения всех остальных людей, современных гению, чаще предельно непонятны или совершенно неинтересны этим людям. И поэтому проблемы, решаемые гением, могут объявляться в лучшем случае малозначимыми и неактуальными, а в худшем – просто глупыми или даже вредными. Выдающиеся, гениальные люди стремятся к познанию и воспроизведению высших истин, и, благодаря этому, они менее всего заботятся о собственной пользе, напротив, их усилия направлены не на получение личной выгоды, а на создание общезначимых, общечеловеческих ценностей – ценностей, формирующих в конечном итоге духовную культуру человека.

С другой стороны, талант всегда ориентирован на удовлетворение тех актуальных потребностей и запросов, которые наиболее значимы для современного ему большинства. Творчество таланта всегда нацелено на удовлетворение близких, актуальных сиюминутных потребностей. В отличие от таланта, гений, ориентируясь более на внимание избранных, в творческой деятельности своей стремится к совершенству, хотя и подозревает недости-

жимость этого. Процессуально, талантливый человек творит так же, как творит гений. Более того, сам процесс творчества гения может мало чем отличаться от бытового творчества, характерного практически для любого человека. Однако по целям своего творчества, по самому смыслу творческой деятельности, талант и гений принципиально отличаются друг от друга. Различия эти касаются как продуктов, так и последствий их творческой деятельности.

Творчество талантливого человека сугубо актуально и всегда востребовано современниками, он просто не делает того, что не находит у них отклика или не является предметом их актуальных потребностей. Гений же всегда опережает свой век и продолжает творить независимо от того, как его творчество воспринимается его современниками. В своем творчестве гений выражает и показывает *только правду*, правду жизни и реальную природу чувств, раскрывает истину, чаще не умея никак по другому объяснить то, что он говорит, раскрывает и показывает. В продуктах его творчества представлено лишь *то*, что он видит своим внутренним оком и слышит своим внутренним чувством – *то*, что становится доступным его духу, но *то*, что пока не доступно всем остальным, *то*, чего пока не воспринимают и не понимают другие.

Творчество – это взлет и падение, после которого не только трудно летать, но и мучительно трудно даже просто передвигаться; это взрыв эмоций и полный покой созерцания, это несказанный восторг и глубочайшее переживание неудачи; это одновременно и драма, и трагедия, где главную роль играет одно и то же лицо, – действующее лицо с ликом творца, с ликом создателя. Творчество – это всегда эксперимент, это уравнивание со многими неизвестными, это бесконечная череда вопросов и минимум однозначных ответов. Творчество – это медленное продвижение с черепашьей скоростью и стремительный полет сокола; это пляска «сумасшедшего» и поступь «бога». Но если это действительно так, то творчество – это и есть *самое само*, ради которого стоит жить!

Несмотря на то, что творчество и узкоспециализированный профессионализм находятся в противоречии друг с другом, вместе с тем, самые высшие достижения профессионального мастерства возможны только благодаря творчеству, и это мы можем наиболее ясно видеть в творческой деятельности гениальных людей.

Если это верно для людей гениальных, то должно быть верным для творческих людей, не одаренных, однако, гениальностью. Можно утверждать: чем выше творческий потенциал человека, тем выше, соответственно будет уровень его профессионализма. Причем, это касается не только умственного, но и ручного труда. Плотник или столяр так же может обладать как творческим, так и рутинным умом и это обязательно скажется на результа-

тах его труда. Уровень творческой равно как уровень профессионализма наиболее востребован в индивидуализированных формах труда, тогда как в рутинных, стандартизированных, высокотехнологичных формах труда требуется как раз минимальный уровень творческой и, соответственно, профессионализма.

Важно отметить, что профессионализм творческого человека многогранен. *Чем выше творческая, тем в большем числе видов профессиональной деятельности может проявить себя человек, и в каждом из них добьется высочайшего профессионального мастерства.* Иначе говоря, профессионал высокого класса всегда остается профессионалом, чем бы он ни занимался и основой для этого служит его творческий потенциал. И ещё одно. Профессиональное мастерство не связано с копированием, а наоборот, оно всегда связано с созданием новых образцов, новых продуктов, новых результатов труда и что самое главное с созданием более высоких профессиональных стандартов. И лидерами здесь являются именно гениальные люди.

На примере творческой деятельности Леонардо да Винчи и Михаила Васильевича Ломоносова, мы ясно видим, что эти гениальные люди, благодаря своему творческому дару создавали невиданные до их поры шедевры, задавая тем самым высочайшие рубежи профессионализма, который недоступен был ни одному из современников. И тот и другой, опираясь на свой *творческий дар* и выполняя своё *предназначение*, создавали новые подходы и принципы, решали принципиально новые задачи, изобретали невиданные до них профессиональные приёмы, обеспечивая тем самым становление своего гения и оставляя богатейший опыт и выдающиеся образцы профессионализма и творчества своим последователям и потомкам.

### Литература:

1. **Безбородов М.А.** М.В. Ломоносов и его работа по химии и технологии силикатов. М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1948.
2. **Безбородов М.А.** М.В. Ломоносов – основоположник химии силикатов. – Минск: Издательство АН БССР, 1952. – 23 с.
3. **Бунин М.С.** Мозаика М.В. Ломоносова «Полтавская баталия». – М.-Л.: АН СССР, 1961. – 92 с.
4. **Вазари Д.** Жизнь Леонардо да Винчи, живописца и скульптора флорентийского // Вазари Джорджо. Жизнеописание наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих. – М.-Л.: АКАДЕМИА, 1932. – С.87–123.
5. **Данилевский В.В.** Поездки Ломоносова на Усть-Рудицкую фабрику // Ломоносов. Сборник статей и материалов. Т.IV. – М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – С.365–374.
6. **Данилевский В.В.** Ломоносов и художественное стекло. М., 1964.

7. **Леонардо да Винчи.** Сказки, легенды, притчи. – Ташкент, 1990. – 78 с.
8. **Леонардо да Винчи.** Избранные произведения. – Мн.: Харвест, М: АСТ, 2000. – 704 с.
9. **Ломоносов М.В.** Письмо Эйлеру Л., 12 февраля 1754 г. / Пер. *Я.М. Боровского* // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений . Т. 10: Служебные документы. Письма. 1734–1765 гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. – С. 500–503.
10. **Ломоносов М.В.** Репорт президенту АН о назначении в Химическую лабораторию студентов. 1750 января 19 // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т. 9: Служебные документы. 1742–1765 гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 47–49.
11. **Ломоносов М.В.** Слово третье о происхождении света, новую теорию о цветах представляющее // Полное Собрание Сочинений Михайла Васильевича Ломоносова, с прибавлением жизни сочинителя и с прибавлением многих его нигде еще не напечатанных творений. Часть третья. – В Санктпетербурге, иждивением Императорской Академии Наук 1803 года. – С.105–142.
12. **Ломоносов М. В.** ПСС, Т.2, 1951. – С.373–411.
13. **Портфель** служебной деятельности М.В. Ломоносова. Москва: Издание А. Вельтмана, 1840.
14. **Последний** год жизни Пушкина / Сост., вступ. очерки и примеч. В.В. Кунина. – М.: Правда, 1988. – 704 с.
15. **Сидоров Н. И.** Усть-Рудицкая фабрика М. В. Ломоносова.. – М.: Издательство АН СССР, 1937.
16. **Стендаль.** Искусство живописи в Италии // Собрание сочинений в 15-ти томах. М.: Библиотека «ОГОНЕК» Издательство «ПРАВДА», 1959, Т.6. – С.3–426.
17. **Николл Ч.** Леонардо да Винчи. Полет разума / Чарльз Николл; [Пер. с англ. Т. Новиковой]. – М.: Эксмо, 2006. – 768 с.
18. **Чернов С.В.** Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. – Воронеж–Москва, 2010. – С.30–32.
19. **Чернов С.В.** Духовный смысл труда // Научные труды института духовной культуры и свободного творчества. Выпуск первый (№1/2011). – Воронеж–Москва. – С.287–364.
20. **Чернов С.В.** Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. – № 3(18). – С.45–55.
21. **Штелин Я.Я.** Черты и анекдоты для биографии Ломоносова, взятые с его собственных слов Штелиным // М.В. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников. М.-Л., 1962. С.58.

Резолюция

**Общероссийской научно-практической конференции  
«НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ, ЗАДАЧИ, ПЕРСПЕКТИВЫ»  
Институт Непрерывного Профессионального Образования,  
19–20 февраля 2014 года, город Москва**

19–20 февраля 2014 года в городе Москве состоялась **Общероссийская научно-практическая конференция «Непрерывное профессиональное образование в России: проблемы, задачи, перспективы»**. Инициатором и организатором Общероссийской конференции выступил Институт Непрерывного Профессионального Образования. Конференцию поддержали следующие российские организации: Институт философии Российской академии наук, Центр молодежного парламентаризма, Молодежное научное общество Москвы и Московской области, ООО "Индустрия недвижимости», Федеральный музей профессионального образования, Государственный музей-усадьба «Остафьево» – «Русский Парнас», Институт филологии и истории Московского государственного областного университета, а также редакции научных журналов: «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

Участниками конференции стали более 50 человек: видные ученые, научные сотрудники, преподаватели вузов, методисты, руководители образовательных учреждений, реализующие программы непрерывного профессионального образования; руководители профильных музеев и музейные сотрудники; учителя гимназий и школ, студенты и аспиранты, непосредственно заинтересованные в качественном непрерывном профессиональном образовании. В работе конференции приняли участие эксперты-новаторы, практики, участвовавшие в создании инновационных программ профессионального образования.

**Участники конференции обсудили** широкий круг философских, организационно-управленческих, практически-прикладных, творческих вопросов организации непрерывного профессионального образования в России. В представленных докладах нашли отражение вопросы научно-методического обеспечения, философского и духовно-нравственного наполнения профессионального образования, вопрос качественного непрерывного образования как залога

конкурентоспособности личности в современных социально-экономических условиях.

**Участники конференции отметили:**

- своевременность и актуальность привлечения внимания общественности и государства к проблеме непрерывного профессионального образования в России в силу их актуальности и безусловной важности;
- особую российскую специфику развития данной сферы образования.

**Участники конференции согласовали** общую научную и практико-ориентированную позицию в понимании основных направлений реализации задач развития и совершенствования непрерывного профессионального образования в России и высказали следующие рекомендации.

**Участники конференции рекомендовали:**

- 1) обращать большее внимание на проблему саморазвития и самоорганизации личности в процессе получения профессионального образования;
- 2) привлекать к вопросам развития непрерывного профессионального образования общественные структуры и общественные организации напрямую не связанные с системой образования, но оказывающие на неё косвенное влияние;
- 3) шире использовать в системе непрерывного профессионального образования сетевую форму реализации образовательных программ, основанную на взаимодействии образовательных организаций, научных организаций и организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере реальной экономики;
- 4) наиважнейшим в развитии профессионального образования в России является взаимодействие образования и бизнеса, учет потребностей рынка труда и запросов работодателей, которые и являются главными потребителями высоких образовательных стандартов, высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимым набором современных профессиональных знаний и профессиональных компетенций.

**Участники конференции отметили** высокий организационный и научно-методический уровень проведения Общероссийской конференции, выразили глубокую благодарность руководству Института Непрерывного Профессионального Образования, ответственному за проведение конференции и Организационному комитету конференции, а также высказались за необходимость ежегодного проведения Общероссийской научно-практической конференции, посвященной вопросам развития и совершенствования российской системы непрерывного профессионального образования.

*Организационный комитет и участники Общероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование в России: проблемы, задачи, перспективы», 20 февраля 2014 года, город Москва*

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Баранова Елена Федоровна** – кандидат педагогических наук, преподаватель ГБОУ СПО города Москвы Педагогический колледж № 15.  
bagri2008@rambler.ru

**Барбашов Александр Александрович** – студент V курса факультета истории, политологии и права Московского государственного областного университета (город Москва).

**Валиева Маргарита Владимировна** – Московский государственный областной университет, преподаватель (город Железнодорожный). Margo2388@gmail.com

**Воробьева Мария Николаевна** – Одинцовский гуманитарный университет, преподаватель (город Краснознаменск). E-mail: marynick@mail.ru

**Гуревич Павел Семёнович** – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Учреждения Российской академии наук Института философии РАН, ректор Института психоанализа, заведующий лабораторией личностного роста Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, главный редактор журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение» (город Москва). Тел.: +7(495)697-89-96. E-mail: gurevich@rambler.ru

**Децюк Андрей Русланович** – и.о. заведующего кафедрой специальных исторических дисциплин, заведующий отделом по связям с общественностью Института Непрерывного Профессионального Образования, председатель Молодежного научного общества, аспирант 3-го года обучения Московского государственного областного университета, преподаватель Московского Института телевидения и радиовещания Останкино, учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ № 2079 (город Москва). Тел.: +7(916)401-41-21.

**Долуев Иван Юрьевич** – Московский государственный областной университет, студент (город Москва).



**Дудин Сергей Владимирович** – руководитель Студенческого научно-исследовательского проектного общества ГБОУ СПО «Колледж дизайна, архитектуры и реинжиниринга» (Строительный колледж № 26), старший преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии Института Непрерывного Профессионального Образования (город Москва). Тел.: +7(926)756-43-70.

**Захаров Алексей Николаевич** – Одинцовский гуманитарный университет, преподаватель (город Одинцово). E-mail: Legion2581@yandex.ru

**Захарова Анна Александровна** – Одинцовский гуманитарный университет, преподаватель (город Одинцово). E-mail: a.a.zaharova@yandex.ru

**Зуева Светлана Павловна** – генеральный директор ООО «Индустрия недвижимости», эксперт-практик в сфере управления коммерческой недвижимостью (город Москва). Тел.: +7(985)193-12-71.

**Комаров Валерий Валерьевич** – Российский государственный социальный университет (город Москва).

**Красавин Владимир Александрович** – руководитель Центра проектирования социально-экономических систем Института Непрерывного Профессионального Образования, старший преподаватель кафедры специальных исторических дисциплин заместитель председателя Молодежного научного общества, сотрудник Государственного музея-усадьбы «Остафьево» – «Русский Парнас», сотрудник центра по возрождению традиционной народной культуры Чеховского городского театра. Граф Principality of Sealand (княжество Селант). Тел.: +7(906)068-12-40.

**Крючкова Ирина Васильевна** – Одинцовский гуманитарный университет, преподаватель (город Наро-Фоминск). E-mail: irenvador@yandex.ru

**Кузьмин Вячеслав Вячеславович** – психолог, ассистент кафедры социальной психологии РГСУ, специалист по невербальной коммуникации и визуальной диагностике, переводчик русского жестового языка в сфере культуры, искусств, социальных наук и образования (город Москва)

**Кулаченкова Ирина Константиновна** – студентка отделения архитектуры ГБОУ СПО «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга» (Строительный колледж № 26) (город Москва).

**Курбатова Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, декан факультета повышения квалификации и дополнительного образования Мо-

сковской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки (город Москва). E-mail: kurbatovanv@yandex.ru

**Лисицына Ольга Игоревна** – специалист по учебно-методической работе кафедры всеобщей истории Тверского государственного университета (город Клин). E-mail: olglisicyna@yandex.ru

**Мартьянова Ольга Вениаминовна** – кандидат физико-математических наук, специалист по учебно-методической работе Московской государственной академии акварели и изящных искусств Сергея Андрияки (город Москва). E-mail: omaromar@mail.ru

**Орлова Алина Геннадьевна** – Российский государственный университет туризма и сервиса, студентка.

**Панкратова Елена Анатольевна** – кандидат педагогических наук, заведующий заочной формой обучения, старший преподаватель кафедры управления персоналом, Западно-Подмосковный институт туризма – филиал НОУ ВПО Российской международной академии туризма. Тел.: +7(495)598 – 26 – 98, факс: (495)598-27-98. E-mail: Dany24\_92@mail.ru

**Разумов Сергей Александрович** – Московский государственный областной университет, аспирант (город Москва).

**Сеничев Вадим Евгеньевич** – Московский государственный областной университет, аспирант (город Москва).

**Спирова Эльвира Маратовна** – доктор философских наук, заведующий сектором истории антропологических учений Учреждения Российской академии наук Института философии РАН, заместитель главного редактора журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение» (город Москва). Тел.: +7(495)697-89-96. E-mail: elvira-spirova@mail.ru

**Тарханова Тамара Александровна** – кандидат педагогических наук, директор Федерального музея профессионального образования – филиал Университета машиностроения в г. Подольске (город Подольск).

**Титова Наталья Станиславовна** – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Одинцовского гуманитарного университета (город Одинцово). E-mail: ns\_titova@mail.ru

**Тонкова Дарья Викторовна** – студентка отделения архитектуры ГБОУ СПО «26 Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга» (Строительный колледж № 26) (город Москва).

**Труфанов Сергей Николаевич** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и политологии Самарской государственной академии культуры и искусств (город Самара). E-mail: trufanov\_sn@mail.ru

**Харламенков Алексей Евгеньевич** – переводчик русского жестового языка 1 категории; эксперт по информационным технологиям в области электронных документов, ГБОУ СПО «Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга» (Строительный колледж № 26) (город Москва). +7(926)233-46-64

**Чернов Сергей Васильевич** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, научный руководитель секции «Гуманитарные науки» Молодежного научного общества Москвы и Московской области, председатель Организационного комитета Общероссийской конференции (город Москва). Тел.: +7(909) 640-91-17. E-mail: genchernov@yandex.ru

**Чернова Анна Сергеевна** – младший научный сотрудник лаборатории «Экономические проблемы мясной промышленности» Всероссийского научно-исследовательского института мясной промышленности им. В.М. Горбатова, аспирант по специальности 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» (город Москва). +7(962)939-86-89. E-mail: anna.s.chernova@gmail.com

**Шاپовалов Владимир Иванович** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом, заместитель председателя Организационного комитета Общероссийской конференции, профессор кафедры общей психологии и связей с общественностью, профессор кафедры административного управления и региональной экономики Сочинского государственного университета (город Сочи). E-mail: shapovalov\_vi@mail.ru

**Шейкин Владимир Александрович** – проректор по связям с общественностью и внешнеэкономическим связям Института Непрерывного Профессионального Образования, старший методист ФГОУ СПО «Училище олимпийского резерва», судья международной категории по триатлону, главный тренер сборной Краснодарского края по триатлону (город Щёлково). Тел.: + 7(903) 772-14-54. E-mail: triatlet.83@mail.ru

**Шильнов Александр Александрович** – кандидат географических наук, учитель географии и истории МБОУ СОШ № 2 им. С. И. Руденко, п. Монино Щёлковского района Московской области (посёлок Монино). E-mail: shilnov.1976@mail.ru

**Щепеткина Елена Николаевна** – Одинцовский гуманитарный университет, преподаватель (город Москва). E-mail: elena-lead@yandex.ru

**Янковский Артем Юрьевич** – Московский государственный областной университет, аспирант (город Москва).



# Институт Непрерывного Профессионального Образования

**Проводит набор  
на курсы повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки**

**ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ:**

**Профессиональный отбор и деловая оценка персонала  
Современные рекламные технологии и PR  
Психоанализ экстремальных ситуаций  
Психология управления  
Психоанализ**

## *Преподаватели практики*

**Гуревич П.С.** – доктор философских наук, доктор филологических наук, профессор, директор Центра психоанализа и социального управления, главный научный сотрудник Института философии Российской академии наук, ведущий сертифицированный психоаналитик города Москвы, главный редактор журналов «Философия и культура», «Психология и психотехника», «Педагогика и просвещение».

**Спирова Э.М.** – доктор философских наук, заведующий сектором Института философии Российской академии наук.

**Чернов С.В.** – кандидат педагогических наук, профессор, ректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, Заслуженный работник науки и образования, специалист по разработке и реализации образовательных программ корпоративного обучения, эксперт-практик по деловой оценке персонала.

**Шаповалов В.И.** – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, первый проректор Института Непрерывного Профессионального Образования, заведующий кафедрой психологии менеджмента и управления персоналом, профессор кафедры общей психологии и связей с общественностью, эксперт-практик по психологии менеджмента и формированию конкурентоспособности.

*Слушателям выдаются  
Дипломы о профессиональной переподготовке,  
дающие право заниматься соответствующим видом  
профессиональной деятельности.*

**Занятия по курсу проходят по адресу:**

Центральный офис Института. Россия, Москва, 1-й Щипковский переулок, д.20. – М. Серпуховская. Вторая территория – М. Каховская.

Тел.: 8 (499) 130-12-27; 8 (909) 640-91-17

E-mail: institut-npo@yandex.ru

**[www.institut-npo.ru](http://www.institut-npo.ru)**



# Институт Непрерывного Профессионального Образования

**Издательство  
Института Непрерывного Профессионального Образования**

**Готовит к изданию в 2014 году**

**Сборник Научных трудов:**

**Выпуск третий (№3/2014).** Материалы Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век».

**Монографии:**

**Чернов С. В.**

**Призванные к творчеству.**

Часть первая. **Университет всяя Руси:** М.В. Ломоносов.

Часть вторая. **Творец вспоминай о вечности:** В. В. Кандинский.

Часть третья. **Созидатель гениальных идей:** Н. А. Бердяев.

**Красавин В. А.**

**Политическая деятельность Виктора Васильевича Гришина.**

**Корпоративный учебник:**

**Чернов С. В., Шаповалов В. И.**

**Профессиональный отбор и деловая оценка персонала.**

***Приглашаем к сотрудничеству авторов монографий, научных статей,  
учебных пособий, методических и проектных разработок.***

Центральный офис Института: Россия, Москва, 1-й Щипковский переулок,  
д.20. – М. Серпуховская. Вторая территория – М. Каховская.

Тел.: 8 (499) 130-12-27; 8 (909) 640-91-17

E-mail: institut-npo@yandex.ru

**[www.institut-npo.ru](http://www.institut-npo.ru)**

Научное издание  
**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ**  
**Института Непрерывного**  
**Профессионального Образования**

**Выпуск второй**  
**(№ 2/2014)**

**Материалы Общероссийской научно-практической конференции**  
**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ**  
**ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ.**  
**ЗАДАЧИ. ПЕРСПЕКТИВЫ**  
**19–20 февраля 2014 года, город Москва**

**Под научной редакцией профессора С. В. Чернова**

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования  
**Институт Непрерывного Профессионального Образования**

Научный редактор *С.В. Чернов*  
Заместитель научного редактора *А.Р. Децюк*  
Литературный редактор *Н.М. Чернова*  
Верстка *Е.С. Блинова*

115093, Россия, город Москва, 1-й Щипковский переулок, д.20  
Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;  
[www.institut-npo.ru](http://www.institut-npo.ru)  
e-mail: [institut-npo@yandex.ru](mailto:institut-npo@yandex.ru)

ISBN 978-5-9902381-2-1



Подписано в печать 17.04.2014 г. Формат 60х90 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 21,0. Заказ 2399. Тираж 500 экз.

---

Отпечатано ЗАО «Экон-информ»  
129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2. Тел. (499) 180-9407  
[www.ekon-inform.ru](http://www.ekon-inform.ru); e-mail: [eeep@yandex.ru](mailto:eeep@yandex.ru)